

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Karem Datti Ragnev

**Formação de professores de inglês em escolas de currículo duplo sob o viés
da complexidade**

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

**São Paulo
2023**

Pontifícia Universidade Católica De São Paulo
PUC-SP

Karem Datti Ragnev

Formação de professores de inglês em escolas de currículo duplo sob o viés da complexidade

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maximina Maria Freire.

São Paulo
2023

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta tese, por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: _____

e-mail: _____

RAGNEV, Karem Datti, 2023

Formação de professores de inglês em escolas de currículo duplo sob o viés da complexidade / Karem Datti Ragnev. – 2023.

176f; 30cm.

Orientador: Maximina Maria Freire.

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023.

1. Currículo duplo
2. Internacionalização
3. Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa. Freire, Maximina Maria. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. Formação de professores de inglês em escolas de currículo duplo sob o viés da complexidade.

Karem Datti Ragnev

Formação de professores de inglês em escolas de currículo duplo sob o viés da complexidade

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maximina Maria Freire.

Aprovado em ____ de _____ de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maximina Maria Freire (Orientadora)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Mara Sophia de Toledo Zanotto (Titular)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Karin Claudia Nin Brauer (Titular)
Instituto Federal de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Karlene do Socorro Rocha Campos (Titular)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Suzanny Pinto Silva (Titular)
Universidade do Estado do Pará

Prof.^a Dr.^a Maria Fachin Soares (Suplente)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Eliana Aparecida Oliveira Burian (Suplente)
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001, Processo nº: 4.981.202 CAAE: 48634820.4.0000.54.

This study was financed in part by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) – Finance Code 001, Process No.: 4.981.202 CAAE: 48634820.4.0000.54.

Dedico este trabalho à querida vovó Fedora Ragnev (*in memoriam*), por ter plantado a semente da determinação no meu coração, e à querida vovó Altina de Souza Datti (*in memoriam*), por ter sido meu exemplo de força e fé.

Ao meu querido pai Pedro Ragnev (*in memoriam*), por ter estado comigo nessa trajetória, e à minha querida mãe Maria Aparecida Datti Ragnev, pelo exemplo de força e otimismo.

Ao meu querido companheiro, Marcos Gonçalves Lhano, e à minha querida filha, Giovanna Ragnev Bastiglia, por estarem comigo em todos os momentos desta jornada, pelo apoio, dedicação e amor incondicionais.

Meu muito obrigada a todos vocês...

AGRADECIMENTOS

Agradeço às forças divinas e aos benfeitores espirituais que me acompanharam durante esta jornada, mostrando-me o caminho e dando-me forças para superar as barreiras e desafios dessa travessia.

À querida orientadora Profa. Dra. Maximina Maria Freire, pelas conversas, imensa paciência em mostrar-me o caminho de maneira sutil e perspicaz, pela escuta sensível nos momentos de maiores desafios; por me fazer persistir, mesmo quando tudo parecia impossível.

À CAPES pelo incentivo e apoio financeiro, sem a qual não seria possível desenvolver esta pesquisa.

À DDHS pelo apoio e incentivo durante toda essa travessia. Muito obrigada por tanto!

Às professoras Dra. Eliana Aparecida Oliveira Burian, Dr.^a Karin Cláudia Nin Brauer, Dr.^a Karlene do Socorro Rocha dos Santos, Dr.^a Mara Sophia de Toledo Zanotto, Dr.^a Maria Fachin Soares, Dr.^a Suzanny Pinto Silva, e Dr.^a Ana Maria Hessel por aceitarem participar de minhas bancas de qualificação e defesa. Meu muito obrigada pelas valiosas contribuições.

Aos colegas do GPeAHFeC, por compartilharem leituras, discussões, experiências profissionais e pelo apoio ao longo desta jornada.

À querida professora Dr.^a Simone Succi pelas valiosas contribuições para a construção do meu texto.

À querida professora Dr.^a Maria Otília Guimarães Ninin pelas valiosas dicas sobre meu texto na fase final.

À querida professora Dr.^a Susan Ballinger da Universidade McGill por permitir que frequentasse sua disciplina remotamente, mesmo quando as portas estavam fechadas durante a Pandemia COVID 19. Nunca irei esquecer de suas contribuições. Meu muito obrigada!

À querida professora Dr.^a Maria Helena Glass que um dia me apresentou o caminho da pesquisa e à Linguística Aplicada. Meu muito obrigada, onde quer que você esteja!

Ao LAEL por me aceitar mais uma vez, como doutoranda. E pelos exemplos de dedicação, resiliência e amor à pesquisa.

Aos meus queridos pais, que sempre estiveram presentes em minha jornada; que nos momentos mais dolorosos e desafiadores me acolheram, sem julgamento, apenas com seu amor e compreensão. Meu enorme obrigada!

Ao meu querido marido, companheiro e amigo, Marcos Gonçalves Lhano, que tanto me apoiou e incentivou durante toda a jornada doutoral, pelo carinho, paciência ao longo dessa trajetória. Obrigada pelo seu apoio incondicional.

À minha querida filha, Giovanna Ragnev Bastiglia, por entender os momentos de estudo da mamãe, por me receber com aquele sorriso gostoso, por ser tão amorosa e compreensiva. Obrigada por me acolher como sou!

Aos meus ex-alunos, colegas de trabalho, professores, coordenadores, diretores de todas as instituições que atuei, por todos os momentos compartilhados, situações desafiadoras, que me impulsionaram a ir em busca de aprimoramento.

À Maria Lúcia, secretária do LAEL, pela atenção e prontidão em me ajudar.

Aos professores que participaram dessa pesquisa voluntariamente, cedendo um pouco de seu tempo, para responder minhas dúvidas e questionamentos. Sem vocês esta pesquisa não teria acontecido. Meu muito obrigada.

Aos meus queridos colegas do LAEL por todas as nossas conversas, discussões, trocas de experiências enriquecedoras.

Ao Stephen Rivers, José Roberto Oliveira, Juliana Culber, Dianne Martini, Lucas Azevedo, Dr.^a Elayne Thorpe, Jeannie Lieterman que sempre compreenderam e respeitaram meus dias de aula no Doutorado. E não mediram esforços para que essa pesquisa acontecesse da melhor maneira possível. Meu muito obrigada!

Às minhas queridas amigas Caren Sapienza e Luciana Correa pelo apoio e incentivo, em especial na fase final dessa jornada.

Enfim, a todos que passaram pela minha vida, deixando um pouco de si, e carregando um pouco de mim.

Meu muito obrigada a todos vocês!

Vivemos sempre no tempo em que estamos e não em um outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta. (DEWEY, 1997, p. 44)

RAGNEV, Karem Datti. **Formação de professores de inglês em escolas de currículo duplo sob o viés da complexidade**. 2023. 176fs. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar, descrever e interpretar o fenômeno a *formação de professores de inglês em escolas de currículo duplo durante o curso modular híbrido de 2021, sob o viés da complexidade*, visando compreender os construtos que compõem sua essência e lhes confere identidade. Inserida no âmbito da Linguística Aplicada e dos estudos acerca da Linguagem e Educação, esta investigação busca responder à seguinte pergunta: *qual a natureza da formação de professores de inglês de escolas de currículo duplo durante o curso modular híbrido de 2021, sob o viés da complexidade?* Para tanto, se fundamenta nos aportes teóricos da Epistemologia da Complexidade (Morin, 2005, 2015), e nos conceitos sobre Educação Internacional (Leask, 2015; Thiesen, 2017, 2018, 2021; Luna e Alexandre, 2015), CLIL, *Content Language Integrated Learning*, (Coyle, Hood and Marsh, 2010, Zarobe e Cenoz, 2015, Lyster e Ballinger, 2011) e os 4 Cs (Coyle, 2007) os quais, articulados, embasam o conceito de currículo duplo (Sacristán, 1991; Leask, 2015, Luna e Bona, 2018), entre outros. Metodologicamente, esta pesquisa de ordem qualitativa-interpretativa é orientada pela abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa, por meio da qual os fenômenos da experiência humana são investigados, a fim de compreendermos sua essência (Freire, 2010, 2012, 2017). Os registros textuais interpretados foram produzidos por 25 professores participantes e interpretados pela pesquisadora. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram os relatos dos participantes e o questionário respondido por eles, bem como, o diário de campo da pesquisadora. No processo de interpretação emergiram os seguintes temas hermenêutico-fenomenológicos complexos: **INSTITUIÇÃO, PRÁXIS, AMBIENTE e DESENVOLVIMENTO**, apresentados e discutidos à luz do referencial teórico-metodológico que orienta este estudo.

Palavras-chave: Formação docente. Currículo duplo. Complexidade. Abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa.

RAGNEV, Karem Datti. **Formation of English Teachers in Dual Diploma schools from the perspective of complexity** 2023. 176fs. Thesis (Doctorate in Applied Linguistics and Language Studies). Pontifical Catholic University of São Paulo, SP, Brazil, 2023.

ABSTRACT

This research aims to investigate, describe, and interpret the phenomenon *formation of English language teachers from dual diploma schools during the modular blended pre-service teachers' training course in 2021 from the perspective of complexity* with the purpose of comprehending the constructs that compose the essence of this phenomenon and its identity. This research is placed in the Applied Linguistics field, within the realm of Languages and Education studies. This investigative study seeks for answering the following research question: *What is the nature of formation of English language teachers from dual diploma schools during the modular blended pre-service teachers' training course in 2021 from the perspective of complexity?* The theoretical foundations of this research are the Epistemology of Complexity (Morin, 2005, 2015), concepts of International Education (Leask, 2015; Thiesen, 2017, 2018, 2021; Luna and Alexandre, 2015), issues regarding Content Language Integrated Learning (Coyle, Hood and Marsh, 2010; Zarobe e Cenoz, 2015; Lyster e Ballinger, 2011) and the 4 Cs (Coyle, 2007), which have been intertwined as the bases for discussing concepts of dual diploma (Sacristán, 1991, 2015; Luna e Bona, 2018), and the methodological choice is the Complex Hermeneutic-Phenomenological Approach (Freire, 2017). The research participants were 25 teachers, who shared their experiences by drafting reports and by answering a survey that have been used as instruments for gathering texts, besides the journal of the researcher. In the interpretation of the texts originated from the participants, it was possible to identify the themes that composed the phenomenon under study: **INSTITUTION**, **PRAXIS**, **ENVIRONMENT** and **DEVELOPMENT**, which have been presented and discussed from the theoretical-methodological perspectives defined for this study.

Keywords: Teachers' training. Dual Diploma High School Program. Complexity. Complex hermeneutic-phenomenological approach.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Continuum experiencial proposto por Dewey	39
Figura 2 – Pêndulo proposto por Met	66
Figura 3 – A Ponte.....	87
Figura 4 – Organização dos registros textuais	90
Figura 5 – Mergulho interpretativo em andamento	91
Figura 6 – Em busca da essência do fenômeno.....	93
Figura 7 – Planejamento inicial da Ponte	95
Figura 8 – Esboço do projeto da Ponte	100
Figura 9 – A Ponte.....	101
Figura 10 – INSTITUIÇÃO e ramificações.....	113
Figura 11 – PRÁXIS e ramificações	131
Figura 12 – AMBIENTE e ramificações.....	137
Figura 13 – DESENVOLVIMENTO	142
Figura 14 – A essência do fenômeno	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Rotinas de organização e interpretação da AHFC.....	77
Quadro 2 – Número de participantes – <i>DDHS Teachers' Training</i>	82
Quadro 3 – Instrumentos geradores de textos	86
Quadro 4 – Ilustração do processo de tematização	89
Quadro 5 – Planejamento da estrutura do Módulo 3	98
Quadro 6 – Objetivos específicos por módulo	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHFC	Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa
AVA	Ambiente de Aprendizagem Virtual
BICS	<i>Basic Interpersonal Communicative Skills</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CALPS	<i>Cognitive Academic Language Proficiency</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEFR	<i>Common European Framework of Reference for Languages</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CLIL	<i>Content Language Integrated Learning</i>
DDHS	<i>Dual Diploma High School</i>
EI	Educação Internacional
GPeAHFeC	Grupo de Pesquisa Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade
Grecom	Grupo de Estudos da Complexidade
HOTS	<i>Higher-Order Thinking Skills</i>
ICE	Internacionalização de Currículo Escolar
IoC	Internacionalização do Currículo
IES	Instituição de Ensino Superior
K12	<i>Kindergarten (K) and First through 12th grade (1-12)</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LOTS	<i>Lower-Order Thinking Skills</i>
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MOODLE	Modular Object-Oriented Learning Environment
MSA-CESS	<i>Middle States Association Commissions on Elementary and Secondary Schools</i>
OECD	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
4C	<i>Content, Cognition, Communication e Culture</i>

SUMÁRIO

PREPARANDO O TERRENO.....	15
1 Os Pilares da Ponte.....	32
1.1 O Primeiro Pilar: A Complexidade e a conexão com outros saberes ..	33
1.1.1 Os macroconceitos da complexidade.....	42
1.2 O Segundo Pilar: Educação Internacional e Currículo Duplo	48
1.3 O Terceiro Pilar: o CLIL	63
1.3.1 Os princípios dos 4Cs	68
2 A ARQUITETURA DA PONTE	74
2.1 A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa	74
2.2 A Ecologia da Pesquisa.....	80
2.2.1 Os participantes.....	81
2.3 Os Instrumentos e procedimentos de registros de textos.....	85
2.4 A Travessia Complexa: o processo de interpretação da pesquisa	88
3 A DESCRIÇÃO DA PONTE.....	94
3.1 Fase 1: O Planejamento da Ponte.....	94
3.2 Fase 2: A Construção da Ponte	101
4 A INTERPRETAÇÃO DAS EMERGÊNCIAS DA TRAVESSIA	105
4.1 INSTITUIÇÃO	106
4.2 PRÁXIS.....	114
4.3 AMBIENTE	131
4.4 DESENVOLVIMENTO	137
4.5 O fenômeno sob investigação e sua essência.....	142
A PONTE: possibilidades para novas travessias	146
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE): ano 2021	161
APÊNDICE B – Quadro A: Participantes DDHS Teachers’ Training - Dezembro 2021	163
APÊNDICE C – Relato de Experiências – Módulo 1 – Assíncrono - DDHS Teacher’ Training - 2021	166
APÊNDICE D – Relato de Experiências – Módulo 2 – Assíncrono - DDHS Teachers’ Training - 2021	167
APÊNDICE E – Questionário de Opiniões e Impressões dos Participantes – Módulo 3 – Síncrono e Remoto - DDHS Teachers’ Training - 2021.....	168
APÊNDICE F – Versão Original dos Objetivos do Curso Modular Híbrido de 2021	174

PREPARANDO O TERRENO

Nesta pesquisa, tive por objetivo investigar, descrever e interpretar o fenômeno a formação professores de inglês de escolas de currículo duplo durante o curso modular híbrido de 2021, sob o viés da complexidade¹. Observei o fenômeno no ambiente do curso aqui denominado *DDHS Teachers' Training*² (*Dual Diploma High School Teachers' Training*), projetado, construído e destinado aos professores de inglês ingressantes no programa de uma instituição de ensino estadunidense³, implantado inicialmente em escolas brasileiras e expandido para escolas localizadas em outros países da América do Sul.

Ao iniciar esta pesquisa, fui impulsionada pelas experiências problematizadoras que vivenciei ao compor o quadro diretivo da DDHS atuante no Brasil. Ao principiar as atividades profissionais, fui exposta às dificuldades vivenciadas pela instituição ao preparar os professores ingressantes nas escolas de currículo duplo a ela filiadas, por meio dos cursos de formação pré-serviço ofertados até aquele momento. Os resultados alcançados ao final daqueles cursos eram vistos como insatisfatórios, na perspectiva da instituição e por parte de docentes participantes, pois apontavam para um distanciamento entre a instituição e o público-alvo do curso. Essa situação gerava certa preocupação, pois o sucesso no desenvolvimento e na implementação do programa dependiam, também, da atuação do professor ingressante, responsável pela condução dos processos educacionais oriundos de uma filosofia educacional estadunidense, por eles, até então, desconhecida.

A problemática estava instaurada e, com ela, a motivação para iniciar esta pesquisa: a preparação do terreno para construção do curso. Ressalto, contudo, não ter o objetivo de propor soluções imediatas ou miraculosas. Ao contrário, meu propósito repousa em oportunizar a construção de um percurso de planejamento e construção de um curso destinado aos professores de inglês ingressantes na DDHS, incitado por um exercício de reflexão contínuo, a fim de investigar a manifestação do

¹ Neste trabalho, os termos *complexidade*, *epistemologia da complexidade* e *pensamento complexo* são adotados como sinônimos.

² Por motivos éticos, utilizo a sigla DDHS (*Dual Diploma High School*) para me referir à instituição norte-americana em foco neste trabalho.

³ Utilizo os termos *estadunidense*, *americano* e *norte-americano* como sinônimos, ao me referir aos Estados Unidos da América do Norte.

fenômeno sob investigação.

A instituição de ensino estadunidense em questão, DDHS, privada, devidamente regulamentada pelas agências americanas *Maryland State Board of Education* e *Middle States Association Commissions on Elementary and Secondary Schools*, cujo *ethos* se fundamenta em valores éticos e humanistas, objetiva contribuir para a formação de alunos que venham a atuar em contextos de internacionalização (ou não), incluindo a necessidade de aprendizagem e ensino de competências linguísticas e interculturais que atendam às demandas da sociedade global. Em 2015, a DDHS iniciou as atividades de implementação do *Top up/Dual Diploma High School* no Brasil, momento em que identificou a necessidade de abertura de um escritório local, a fim de melhor compreender a realidade brasileira, facilitar o acompanhamento e dar suporte às escolas afiliadas durante e após a fase de implementação. A instituição preocupou-se em apoiar as escolas afiliadas a lidar com as diferenças culturais que naturalmente emergem nos processos de integração de naturezas diferentes (brasileira e estadunidense), em uma perspectiva intercultural e, não, de monocultura (Luna e Alexandre, 2015).

A instituição tem as credenciais e a autorização de agências educacionais americanas, para implantar o currículo escolar da Escola Básica (em inglês, *K12⁴ curriculum*) fora do país de origem, de duas formas. A primeira denominada em inglês, *Full Curriculum School*, consiste no modelo de abertura de escolas internacionais no país-alvo, o que exige a contratação do corpo docente e diretores americanos, certificados nos Estados Unidos. O processo acontece em todas as séries escolares, do Infantil ao Ensino Médio; aspectos curriculares são considerados e construídos de maneira articulada (local e estadunidense). A segunda, contexto em que esta pesquisa se desenvolveu, é caracterizada por um arranjo curricular que, associando dois currículos, brasileiro e estadunidense, objetiva desenvolver o repertório cognitivo-experiencial dos alunos engajados no duplo esquema educacional. Dessa maneira, tem-se o currículo duplo no Ensino Médio local, em inglês, *Top up /Dual Diploma High School Program*. Um aspecto importante é mencionar que as disciplinas curriculares estrangeiras são lecionadas em língua inglesa. Na articulação resultante, as

⁴ K12 – termo em inglês que define as 12 séries escolares que compõem a escola básica estadunidense, ou seja, do Ensino Infantil ao Ensino Médio.

normativas e diretrizes educacionais atendem às normas e leis das duas realidades, a brasileira e a estadunidense, viabilizando ao nosso aluno, a obtenção de dupla diplomação⁵ do Ensino Médio, facilitando a mobilidade no Ensino Superior para países estrangeiros, que o coloca em melhores condições conteudistas e linguísticas.

As iniciativas de implementação de currículo em dimensões transnacionais, como essas da DDHS, são vistas por alguns pesquisadores como um movimento de internacionalização que rapidamente “inunda(m) os territórios educacionais na Educação Superior e vai(vão) sedutoramente envolvendo os currículos da Educação Básica” (Thiesen, 2018, p. 2). Apoio-me nos estudos desse autor (Thiesen, 2017, 2021) para justificar a dificuldade em encontrar fundamentação teórica que embase a nomenclatura *currículo duplo*, adotada neste trabalho, para qualificar as escolas privadas afiliadas à DDHS, que adotam o *Top up /Dual Diploma High School Program*, muitas vezes, classificadas erroneamente no Brasil, como um modelo de escola bilíngue, pois se considera apenas um aspecto do programa, de cunho metodológico, que consiste em lecionar as disciplinas (norte-americanas) em inglês, utilizando uma metodologia de ensino *Content Language Based Learning (CLIL)*, também por vezes, utilizada pelas escolas bilíngues no Brasil.

A classificação de escolas bilíngues também tem sido objeto de discussões no cenário educacional brasileiro, tanto no âmbito de normatização, quanto no âmbito acadêmico, por ser um campo novo de estudos no Brasil – o que nos leva a refletir sobre a relação entre o ensino de língua inglesa com as políticas educacionais nacionais nesse segmento. Nesse sentido, a língua inglesa, por ter o destaque mundial (Rajagopalan, 2015), foi inserida como parte obrigatória da composição curricular da Educação Básica no Brasil, tanto na rede pública quanto na rede privada, segundo a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB)⁶, e a Base Nacional Comum

⁵ Nos Estados Unidos, existe a diferença na nomenclatura entre certificação e diplomação. Por *certificação* entende-se que o aluno obterá um certificado apenas, pois, ao finalizar o Ensino Médio, cumpriu parte dos critérios exigidos. Na *diplomação*, contudo, o aluno estará elegível à obtenção do diploma, pois cumpriu com todas as exigências curriculares. Essas podem variar de acordo com a legislação educacional estadual/local norte-americana. No caso da DDHS, o aluno brasileiro deve cumprir e ser aprovado em ambos os currículos, realizar 20h de Serviço Comunitário por ano escolar, como condição *sine qua non* à obtenção do diploma duplo (High School Dual Diploma)

⁶ Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>. Acesso em 03/08/2023.

Curricular (BNCC) de 2020⁷. Outro marco importante sobre o ensino da língua inglesa reside no aumento significativo de escolas bilíngues⁸ no mercado nacional, em maioria, de escolas privadas (Marcelino, 2009; Almeida, 2015; Megale, 2019; Brasil, 2020), emergindo a necessidade de regulação pública do segmento.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova o “Projeto de Resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue”, em resposta às “demandas por normatização de educação bilíngue/multilíngue que chegam ao CNE, e se reportam essencialmente às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês” (Brasil, 2020, p. 14). Já as escolas internacionais são anunciadas no documento, e são disseminadas a outros países, de onde emanam as suas diretrizes curriculares. Entretanto, durante o desenvolvimento desta pesquisa, tal projeto ainda aguarda a homologação do MEC.

Mesmo diante das dificuldades acima mencionadas, insisto na pertinência do tema, “constatando o interesse de instituições de ensino norte-americanas por esse ainda novo segmento no Brasil, e interpretando-o como uma perspectiva de internacionalização da Escola Básica brasileira” (Ragnev e Freire⁹, 2023, p. 2).

Dando continuidade às investigações, apoio-me, inicialmente, nos estudos realizados por Thiesen (2017) para compreender melhor o contexto desta pesquisa e melhor fundamentá-la. O autor enfatiza a escassez de pesquisas no segmento, o que o motiva a fazer alinhamentos entre a Educação Básica brasileira e os movimentos de internacionalização da educação em nível do Ensino Superior. Esses movimentos foram utilizados para discutir e problematizar a internacionalização de currículo no Ensino Superior, apontando os trabalhos de alguns pesquisadores brasileiros, como Morosini (2006, 2011, 2014), Almeida (2015), Nogueira, Aguiar e Ramos (2008), Maués (2015), Lima e Maranhã (2009, 2011), Aguiar (2007), Luna (2016), entre

⁷ Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 03/08/2023.

⁸ Segundo Michetti (2022), os dados desse universo não são exatos. O autor menciona que 3% das escolas privadas nacionais oferecem algum tipo de ensino bilíngue (BRASIL, 2020, p. 11), o que representa 1200 escolas de um total de quase 180.000, segundo Censo Escolar 2020; o Brasil conta com 179.533 estabelecimentos de educação básica, sendo 41.046 deles privados. A cidade de São Paulo tem 7.185 estabelecimentos, dos quais 4.487 são privados.

⁹ Para evitar dúvidas, ao longo do texto da tese, as citações indicadas como sendo de Freire, referem-se às de autoria de Maximina M. Freire. Quando o autor for Paulo Freire, ele será indicado por seu nome completo.

outros.

Durante a trajetória desta pesquisa, a busca exaustiva por estudos e por pesquisas acadêmicas a respeito da Internacionalização do Currículo da Escola Básica também revelou escasso número de estudos sobre o assunto. No portal de periódicos da CAPES, a expressão foi selecionada usando-se o seguinte critério: “apresentar, nos tópicos, assunto, título e/ou palavra-chave, os descritores “internacionalização”, em associação ao termo “escola básica”. Foram encontrados os trabalhos de Thiesen (2018, 2019) e Selton *et al.* (2023).

Thiesen (2018) ressalta que não há pesquisas no Brasil dedicadas a investigar problemas que envolvem formação e atuação docente nesse segmento, e supõe que “o tema não constitui, ainda, um problema ou necessidade que mereça tratamento acadêmico” (Thiesen, 2019, p. 431). Segundo o autor, os poucos artigos nesse âmbito analisam resultados de programas apoiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), destacando as pesquisas de Luna e Alexandre (2015).

Ao realizar a busca na biblioteca digital da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), usando os descritores “internacionalização” e “educação básica”, encontrei os mesmos trabalhos de Thiesen (2018, 2019), além dos trabalhos de Costa (2023), e de Michetti (2022). Esse último, no âmbito da sociologia, menciona que o interesse por movimentos de internacionalização é motivado pelo fenômeno da globalização, tornando-o “capital internacional” (Michetti, 2022, p. 48), que penetra no âmbito da Escola Básica, marcando o surgimento de organizações “que fornecem currículos que podem ser adotados e reconhecidos no mundo inteiro”, possibilitando a mobilidade “quanto ideia de um padrão internacional de educação” (*ibidem*).

Costa (2023) traça considerações que entrelaçam Internacionalização da Educação Básica, BNCC e língua inglesa. Apesar de o modelo de implementação de currículo duplo não ter por objetivo mudanças no currículo nacional, entendo que alguns pontos ressaltados pela autora podem ser relacionados a esta pesquisa. A autora pauta-se no discurso global sobre a importância da língua inglesa desenvolvidos por Beech (2012), como forma de alcançar a cidadania global (UNESCO, 2015), por meio de desenvolvimento de competências interculturais, e menciona que a *internacionalização de currículo escolar* (doravante ICE) deveria ser um direito universal de todo cidadão ao conhecimento e à formação de qualidade.

Apoiando-se também nos estudos de Thiesen (2021) e Moreira e Santos (2012), a autora destaca a ampliação no foco da ICE, passando de interesses meramente econômicos e da elite dominante para uma proposta que possa atingir dimensões maiores, culturais, morais e éticas, promovendo mudanças na forma de pensar e nas atitudes dos indivíduos, sem a intenção de provocar uma homogeneidade cultural.

Concordo com as reflexões da autora quando afirma que a ICE pode ser considerada como uma possibilidade de criação de novas oportunidades, favorecendo o enriquecimento mútuo, intercultural, validando a cultura, os hábitos e as tradições locais, agindo do global para o local e considerando o conhecimento como universal.

Devido à escassez de referências sobre a temática da internacionalização da Escola Básica ou mesmo de seu currículo, opto pelo conceito “internacionalização de currículo” desenvolvido no contexto da Educação Superior por Leask (2015, p. 9), a fim de entrelaçar as visões apresentadas com o tipo de escola em foco nesta pesquisa. A autora compreende que esse processo incorpora uma dimensão internacional, intercultural e global do currículo, no qual são definidos os objetivos de aprendizagem, os instrumentos de avaliação e a metodologia de ensino e em todos os demais serviços de suporte de um programa de estudo. Tais aspectos são vivenciados pela DDHS e por mim na rotina escolar no contexto brasileiro. Compreendo, então, o modelo de implementação *Top up/Dual Diploma High School Diploma* promovido pela DDHS, como sendo uma das possibilidades de internacionalização do currículo da Escola Básica Brasileira.

Com base nesse argumento e partindo da atuação e do trabalho já desenvolvido por Ragnev (2018), opto por fazer, nesta pesquisa, um recorte peculiar específico em um território pleno de nuances e atributos para tecer considerações e reflexões a respeito de escolas que também oferecem instrução complementar em uma língua estrangeira, por meio do acréscimo significativo de disciplinas do currículo estrangeiro, tornando-o duplo. Nesse caso, nomeio as escolas que adotam esse modelo, como sendo escolas de currículo duplo.

Entendo, no entanto, que esse tipo de escola se distancia de modelos de Educação Bilíngue encontrados no Brasil e em outros países. Ainda que nos dois modelos a língua estrangeira seja definida como uma das línguas de instrução, a escola bilíngue segue as diretrizes curriculares nacionais (brasileiras). Além disso, ao

finalizarem os anos escolares, os alunos da escola bilíngue obtêm o certificado de conclusão, o histórico escolar e o diploma emitidos pela escola brasileira, em consonância com as normativas educacionais locais. Em alguns casos, podem obter certificados de proficiência na língua estrangeira em foco. Entretanto, os alunos da escola de currículo duplo estarão elegíveis a obter os mesmos documentos emitidos não somente pela escola brasileira, mas também pela escola estrangeira que, no caso da DDHS, cumpre com as normativas educacionais estadunidenses.

Reconheço que a escola de currículo duplo é uma forma de educação elitista e acessível a uma mínima parcela da sociedade brasileira¹⁰, muito menor do que aquela visada pelas escolas bilíngues, o que muitas vezes, a torna alvo de críticas. Entretanto, como ressaltam Ragnev e Freire (2023, p. 99), esse fato não minimiza a importância de ser um objeto de estudo e reflexão, ou mesmo de ser ofertada em maior proporção a outros segmentos da população algum dia, em alguma medida, não podendo ser excluída das possibilidades e opções, “predeterminando um contexto socioeconômico indiferente a transformações de diversas naturezas”.

Embora a internacionalização do currículo possa ser vista como uma oportunidade significativa para se criar um espaço escolar de desenvolvimento dos alunos em uma perspectiva internacional e intercultural, necessárias para atuarem e viverem em um mundo “marcadamente multicultural” (Harari, 1992, p. 53), os processos de implementação e expansão são desafiadores. No processo de internacionalização do currículo feito pela DDHS no Brasil, os desafios foram diversos. No entanto, meu interesse em desenvolver essa pesquisa esteve em investigar, descrever e interpretar o fenômeno em questão, pois entendo que a formação docente é um dos pontos a serem considerados na condução de processos educacionais relevantes no movimento de Internacionalização do Currículo da Escola Básica.

Concordo com Sacristán (1995), e entendo que o professor (no caso, de inglês) responde individualmente às normas e regulações (no caso, estadunidense) adotadas pela instituição em que irá ingressar, na qual exercerá a prática docente que traz em si o imbricamento do conhecimento e de habilidades, envolvendo questões

¹⁰ Para maior compreensão sobre questões que envolvem o interesse da elite brasileira na busca por escolas internacionais, sugiro os estudos de Almeida (2022); Almeida *et al.* (2004); Aguiar e Nogueira (2012), Canedo *et al.* (2013), Michetti (2022), entre outros. Esses trabalhos tecem argumentações que embasam o discurso sobre o interesse pelo ensino internacional o qual faz parte da formação e da reprodução das classes dominantes no Brasil há décadas.

psicológicas e culturais, que devem ser consideradas nos programas de formação docente. Nesse sentido, me alinho às reflexões do autor sobre a importância da criação de uma agenda do curso de formação docente, que possa ir além dos tecnicismos (*como fazer*) e possa alcançar níveis de cognição mais altos (*porque fazer*), promovendo mudanças pedagógicas, e acima de tudo, que possam oportunizar um processo de desenvolvimento contínuo, que perpassa as dimensões pessoais e profissionais, mesmo após a finalização do curso.

Diante do exposto, o perfil do docente foi um dos pontos de relevância para o desenvolvimento desta pesquisa. Segundo a DDHS, os professores contratados para lecionar as disciplinas que compõem o *Top up/Dual Diploma High School*, devem passar pelo curso de formação inicial antes de iniciar a atividade docente na escola de currículo duplo, filiada à DDHS, a fim de compreender as normativas estadunidenses e relacioná-las ao cotidiano escolar. Assim, é importante entender os pré-requisitos para o cargo de docente nas escolas afiliadas e definido pela DDHS, em consonância com a legislação educacional estadunidense para este tipo de escola, descritos a seguir:

- Diploma de Bacharelado e Licenciatura em quaisquer áreas do conhecimento;
- Proficiência em Língua Inglesa Nível C2 (CEFR¹¹) e
- Para a disciplina denominada *Computers*, espera-se que o professor tenha formação em educação tecnológica, podendo ser atestado por meio de certificados no segmento *Google/Microsoft*, devido aos objetivos curriculares da disciplina.

Baseada nos pré-requisitos acima, a DDHS relata que o processo de seleção de professores para atuar nas escolas afiliadas no Brasil costuma ser um desafio, devido à dificuldade que enfrenta para selecionar docentes que atendam a todos os pré-requisitos relacionados. Por exemplo, é comum encontrarem professores com

¹¹ *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), ou Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. É um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em uma língua estrangeira. Descreve a competência linguística dos alunos em três categorias, cada uma com duas subdivisões: A (A1 e A2), B (B1 e B2) e C (C1 e C2). Mais detalhes estão disponíveis em: <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>. Acesso em: 22/11/ 2023.

formação em nível superior (Bacharelado e Licenciatura), ou até mesmo com formação em nível de pós-graduação no Brasil, mas, muitas vezes, tais profissionais não comprovam um nível de proficiência satisfatório em inglês. O contrário, também, revelou-se frequente.

Para evidenciar a comprovação dessa questão, além de minha experiência na gestão do programa, apoio-me nos estudos realizados por De Buck (2017) que, durante os anos de 2016 e 2017, conduziu pesquisa de mestrado que investigou o momento de implementação do programa DDHS no Brasil. A coleta de informações incluiu entrevista com docentes participantes do primeiro curso de formação pré-serviço, destinado aos docentes ingressantes na instituição. O autor destacou dois aspectos relevantes relacionados aos desafios encontrados na implementação do programa: a seleção e o preparo dos professores para atuar na instituição.

Outros estudos internacionais (Coyle, Hood e Marsh, 2010; Ballinger, 2020; Ballinger e Lyster, 2019; Tedick e Lyster, 2021) apontam os desafios encontrados para os processos de contratação de docentes qualificados para atuar em escolas, que adotam, como a DDHS, a metodologia de ensino *Content Language Integrated Learning* (CLIL¹²), cujo currículo deve ser ensinado em um idioma estrangeiro. Dessa forma, o processo de desenvolvimento e aprendizagem da língua estrangeira é muito relevante nesse tipo de contexto (Coyle, Hood e Marsh, 2010).

Além dos aspectos relevantes acima mencionados, a DDHS menciona que a especificidade do perfil dos docentes para atuar nas escolas no Brasil foi um elemento novo, devido às dificuldades enfrentadas ao alinhar agenda e formato do curso ao perfil dos docentes contratados no Brasil. Aqui, os professores no perfil desejado são professores de inglês, diferentemente daqueles contratados para atuar nas *Full Curriculum ou Top up/Dual Diploma Schools* em outros continentes, onde os docentes são professores do *high school* nos Estados Unidos e são contratados especialmente para atuar na escola internacional. A DDHS replicou o conteúdo, formato, e duração do curso destinado aqueles docentes para o público no Brasil.

Ao ofertar o mesmo curso aos docentes brasileiros, notou-se a necessidade de ajustes; no entanto, a instituição relatou que mesmo tendo feito diversas tentativas, entendeu que os objetivos não foram alcançados, como evidenciado pelas

¹² Mais informações são tratadas mais adiante, no capítulo destinado à fundamentação teórica.

dificuldades encontradas pelos docentes ao iniciar as atividades. Um outro aspecto importante, relaciona-se aos motivos descritos pelo grupo de professores no Brasil, criticando a agenda do curso e apontando que as informações práticas sobre como ensinar o conteúdo deveriam ser priorizadas, como por exemplo, o tipo de material didático a ser usado, a lista de conteúdos programáticos a ser ensinado, como elaborar as provas, entre outros aspectos que, por questões éticas, não são reveladas neste trabalho.

No entanto, esse dado aumentou a preocupação e o desconforto da instituição por entender que estruturar um curso de formação pré-serviço somente com base nessas questões práticas distanciaria cada vez mais os docentes dos objetivos educacionais e do *ethos* da instituição, pautados em bases humanistas e na interculturalidade. Na visão da instituição, a prática de sala de aula não poderia ser descartada, porém nos cursos ministrados antes do início desta pesquisa, foi observada uma dificuldade em promover um processo reflexivo dos participantes, gerando articulações de saberes, objetivando atingir a ampliação das competências cognitivo-experenciais dos alunos interessados na dupla certificação.

A maior preocupação da DDHS era que o docente conseguisse construir conhecimentos teórico-práticos necessários que pudessem favorecer a criação de espaços de aprendizagem de conteúdo curricular e desenvolvimento linguístico, de maneira integrada, no sentido de promover uma trajetória de ensino internacional, calcada em uma proposta educacional baseada no desenvolvimento de valores humanistas, visando à construção de uma forma de pensar crítica e reflexiva, a fim de preparar o educando para ser atuante em uma sociedade cada vez mais globalizada.

Diante das emergências vivenciadas pela instituição ao implementar o *high school* em terras brasileiras, descobrimos (DDHS e eu, pesquisadora) uma extensa lacuna na formação acadêmica dos docentes, até então, inesperada.

Munida dos estudos sobre a epistemologia da complexidade que havia desenvolvido durante o Mestrado, identifiquei uma possibilidade de desenhar estratégias para resolver um problema da vida real; contudo, sem a intenção de propor soluções imediatas e, sim, de oportunizar um percurso de planejamento e construção movido pela reflexão sobre as questões apresentadas.

Assim, nasceu o curso de formação docente pré-serviço, que passou a ser denominado *DDHS Teachers' Training* e, neste estudo, metaforicamente,

compreendido como A Ponte. A partir disso, vislumbrei a imagem da famosa ponte pênsil *Golden Gate*, localizada no estado da Califórnia, que conecta a cidade de São Francisco a Sausalito. Em 2019, ano em que finalizava meu projeto de pesquisa que daria origem a esta tese, tive a oportunidade de atravessá-la, durante uma visita de trabalho pela DDHS. Recursivamente, retornei ao início de minha via estudantil na Califórnia: fazer a travessia naquele momento, ganhava um novo significado. Passei então, a adotá-la como uma imagem metafórica, na qual me apoiei diversas vezes ao longo desta jornada e na qual me inspirei para projetar, construir, implementar, adaptar e ajustar o curso modular híbrido de 2021, ponto de partida da construção desta tese, como já descrito anteriormente.

Compreender a *Golden Gate*¹³ sócio-historicamente nutriu-me de esperança para enfrentar os diversos momentos de incerteza, dicotomias, não-linearidades com os quais me deparei ao longo da jornada de elaboração desta tese. A obra americana precisou ser construída mesmo diante das condições climáticas desfavoráveis da região que, em princípio, não permitiriam essa empreitada. Apesar do desafio e sem nenhuma experiência prévia na construção de pontes suspensas, o engenheiro alemão, Joseph Strauss, assumiu o contrato e a projetou. Tais fatos se alinham à minha experiência nesta jornada de pesquisa, pois a robustez e o sucesso da obra californiana nutriram-me de esperança para enfrentar os diversos momentos de incerteza, dicotomias, não-linearidades, emergentes ao longo de todo o processo.

Essa decisão foi aceita, contou com o apoio da instituição DDHS, passou a ser meu interesse de pesquisa e deu início ao processo de planejamento e construção desta tese, fundamentada, sobretudo, nas reflexões sobre ação tecidas por Morin (2011, p. 79) para afirmar que

A ação é estratégia. A palavra estratégia não designa um programa predeterminado que basta aplicar *ne variatur* no tempo. A estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, prever certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar no curso da ação e segundo os acasos que vão se suceder e perturbar (grifo do autor).

Nesse sentido, construir o curso *DDHS Teachers' Training*, sob o viés da complexidade, envolveu aceitar os desafios que emergiram na busca da solução para

¹³ Mais informações sobre a ponte suspensa *Golden Gate* podem ser encontradas no site oficial: <https://www.goldengate.org/>. Acesso em 15 de maio de 2023.

entender a situação como uma oportunidade de refletir sobre uma nova maneira de pensar, considerando movimentos recursivos, hologramáticos, dialógicos e sistêmicos. Isso levou a uma compreensão sobre a incompletude desse fenômeno, no sentido de não descartar a possibilidade de uma reforma ou mesmo de fazer pequenos ajustes em algum momento, em resposta às influências advindas das relações entre os elementos vivos (seres vivos, participantes do curso e suas necessidades, por exemplo) e não-vivos (fatores não vivos, novas normativas da instituição, falta de recursos para desenvolvimento de cursos presenciais, mudanças no conteúdo do curso, entre outros) que compõem a ecologia do curso.

Nesse exercício reflexivo, o desenho de estratégias foi sendo delineado ao projetar o curso *DDHS Teachers' Training*. Recursivamente, voltei ao tempo, e pude refletir sobre minha trajetória experiencial ao iniciar minhas atividades na instituição, quando tive a oportunidade de acompanhar os quatro cursos de formação pré-serviço (mencionados anteriormente), ofertados aos docentes brasileiros, desde a fase inicial de implantação do currículo duplo no Brasil. Baseio-me em Dewey (2010) para afirmar que a qualidade da experiência que vivi foi única e singular e que eu poderia retomá-la ao fazer relações com aquelas vivenciadas pelos docentes, cujos comentários revelaram momentos de insegurança, desconforto, ordem e desordem, e algumas vezes, até medo de não conseguir(mos) atender às (nossas) próprias expectativas e às da DDHS.

Acerca desses aspectos, a pesquisa De Buck (2017), aponta algumas justificativas acerca das tentativas frustradas da instituição em atender às expectativas dos docentes e atingir os objetivos dos cursos ofertados. Um dos fatos relatados pelo autor se refere ao modo como importantes e complicadas informações inerentes ao currículo estrangeiro foram ministradas, ou seja, o autor atenta para o risco de tratar de temas relevantes – como o currículo – de forma simplificada e extremamente objetiva e em um curto espaço de tempo. Segundo o autor, tal processo gerou nos docentes, até então experientes no ensino de línguas, um sentimento de insegurança e incerteza. Muitos ainda relataram que não seriam capazes de atuar de maneira satisfatória naquele novo contexto, culturalmente diferente daquele a que estavam habituados.

Entendo que o formato do curso e a experiência vivenciada pelos docentes, registradas por De Buck (2017), convergem para a lógica do paradigma tradicional,

que é newtoniano-cartesiano, fundamentado no que pode ser quantificado, sob a perspectiva de uma racionalidade linear, conteudista, simplificada, fragmentada da realidade e extremamente positivista. A instituição estadunidense, segundo o autor, esperava que os professores pudessem aplicar todas as informações recebidas de maneira linear, objetiva e sequencial, quando iniciassem seus exercícios de docência nas escolas de currículo duplo, filiadas à DDHS.

Apoio-me em Dewey (2015, p. 25) para explicar que experiências não educativas, como as relatadas por De Buck (2017), podem impedir o avanço no processo de desenvolvimento do aprendiz pois, nas palavras do autor, essas vivências geram

[...] dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, restringindo, portanto, fechando-lhe o caminho para experiências novas.

Nessa mesma perspectiva deweyana, o *self* da pesquisadora também foi sendo formado processualmente, de maneira não isolada e não fixa, por meio de uma trajetória de interação orgânica, envolvendo ligações e conexões entre um conhecimento novo (coconstruído), articulando-o com os antigos trazidos pelos participantes, pela própria pesquisadora, pela instituição, em uma cadeia experiencial, movidos pelo “interesse de aprender a partir de todos os contatos da vida, o interesse moral essencial” (Dewey, 1997, p. 360).

Tais movimentos reflexivos resultaram em um processo de experiências educativas contínuo, um “continuum experiencial” (Dewey, 2015, p. 28), que perdurou mesmo após a finalização do curso e promoveu a oportunidade de crescimento de todos os envolvidos, incentivando-os a investir em suas próprias formações ou, até mesmo, a se conectarem nos momentos de incerteza ou instabilidade, ao iniciarem o ano letivo, por exemplo. Em um sentido metafórico, essa experiência vivida permitiu pensar em estratégias que favoreceram um processo educacional significativo, construindo pontes, não muros, impulsionando o crescimento de todos.

A partir do exposto, tornou-se importante considerar os objetivos da Educação Internacional como uma alternativa para a formação de um sujeito integral, participativo e competente para buscar novas formas de construir conhecimento continuamente, mediado por mais de um código linguístico e um senso crítico forjado no contraste entre realidades sócio-históricas distintas.

Vale enfatizar que entender o conceito de currículo duplo como uma forma de internacionalização do currículo sob o viés complexo, implica compreender a educação como uma reconstrução sistêmica contínua, não linear, não reducionista, não disjuntora, realizada pela associação de uma diversidade de saberes transdisciplinares que, constantemente, se ligam e se religam de diversas formas, promovendo articulação entre as ciências, em um diálogo de opostos que se complementam, em busca de relações entre várias formas de pensamento (Morin, 2011).

Fundamento-me nas considerações de Capra e Luise (2016, p. 17) para explicar a relevância da oportunidade de aprendizagem pessoal e profissional que se materializou nesta pesquisa, a qual exigiu da pesquisadora uma postura nova e integradora de resolver os problemas que nos envolvem para crescermos e evoluirmos de forma equilibrada e sustentável, com vistas a “uma visão unificada que integra dimensões biológicas, cognitivas, sociais e ecológicas da vida, que não podem ser separadas.” Em consonância com os autores, Morin (2002, p. 134) nos explica a noção de sistema, ao afirmar que

[...] o sistema se apresenta, inicialmente, como uma *unitas multiplex*, isto é, como um paradoxo: sob o ângulo do Todo, ele é um e homogêneo; considerado sob o ângulo dos constituintes, é diverso e heterogêneo.

Nessa via reflexiva, entendo o que é compreender a ideia contraditória que um sistema traz: de um lado associar uma ideia de unidade, e de outro, sua multiplicidade, as quais se repelem e aproximam. Nessa direção, Morin (2002, p.135) ressalta a importância de entendermos um sistema com uma unidade global, constituída por partes diversas e inter-relacionadas, advertindo-nos, assim, sobre como

[...] um sistema é uma unidade global, não elementar, já que ele é constituído de partes diversas e inter-relacionadas. É uma unidade original, não original: dispõe de qualidades próprias e irreduzíveis, mas deve ser produzido, construído e organizado.

Nessa perspectiva complexa, entendo que o cenário desta pesquisa é composto não somente pela DDHS, mas também pelo entorno do qual os professores, a pesquisadora e o currículo fazem parte, não podendo ser vistos de maneira isolada, fragmentada e disjunta. Mas, ao contrário, na perspectiva de um viés integrador, da complexidade, cuja raiz etimológica latina, *complexus*, significa “o que é tecido em conjunto” (Morin, 2010, p. 190), sugerindo a religação de saberes de maneira

pertinente, e a conexão entre o sujeito e o objeto e entre o objeto ao seu ambiente, a serem considerados na construção do curso modular híbrido de 2021.

A originalidade da pesquisa repousa, assim, nas reflexões pautadas no viés complexo sobre conceitos relativos ao desenho e à implementação de curso destinado a docentes que venham atuar em contextos de escolas que adotem um currículo internacional ou que utilizem metodologias de ensino que necessitem da integração do ensino de conteúdos curriculares e línguas estrangeiras, como forma de expandir as habilidades e competências dos alunos em um tipo de educação internacional, que favoreça à construção de conhecimento pela via da complexidade, como sinalizam Ragnev e Freire (2023, p. 104),

[...] para a imprescindibilidade de desenvolvimento de contextos acadêmicos e procedimentos instrucionais integradores, de dimensões intelectual, linguística e social não limitantes e limitadoras, que favorecessem a formação de sujeitos interculturais, que se expressassem e atuassem em diversas situações sociais, acadêmicas e interculturais de maneira pertinente, articulada e ética, interligando saberes e informações na resolução de problemas de um mundo simultaneamente local e global, plural e contraditório – apesar da imprevisibilidade, ambiguidades e incertezas inerentes à vida.

Escolhi como orientação metodológica a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (Freire, 2010, 2012, 2017), que permitiu a interpretação da experiência humana vivenciada pelos participantes do curso modular híbrido de 2021, a partir do olhar de quem o vivenciou em uma perspectiva sistêmica, recursiva, hologramática e dialógica.

Para atingir os objetivos propostos e, assim, investigar, descrever e interpretar o fenômeno em questão, formulo a pergunta, intencionalmente aberta, seguindo as orientações da abordagem que adoto (Freire, 2017):

Qual a natureza da formação de professores de inglês de escolas de currículo duplo durante o curso modular híbrido de 2021, sob o viés da complexidade?

O curso modular híbrido de 2021 teve a participação de 25 docentes. Foi planejado e construído partindo-se da reflexão sobre os comentários e impressões dos participantes dos cursos de 2019 e 2020, bem como das anotações do diário de pesquisa da pesquisadora.

O curso foi de natureza híbrida e composto por três módulos, em que os dois

primeiros foram assíncronos (realizados no ambiente *Moodle*) e o terceiro, em formato síncrono-remoto, via plataforma de videoconferência (*Zoom*). Ao final dos dois primeiros módulos, os participantes registraram as impressões por meio de relato de experiência e, ao final do último módulo, responderam a um questionário, gerando os registros textuais posteriormente textualizados e interpretados.

Pautada nessas reflexões, considero que os eventos inesperados que ocorreram ao longo desta pesquisa, especialmente nos cursos de formação, ministrados em 2019 e 2020, apresentaram-me a oportunidade de planejar e construir o curso modular híbrido de 2021, sob o viés da complexidade para oportunizar um continuum experiencial a todos envolvidos.

Metaforicamente, a necessidade de construir uma ponte partiu da intenção de possibilitar que os participantes pudessem estabelecer uma ligação de um ponto a outro, partindo da finalidade inicial de atravessá-la apenas. Entretanto, a necessidade de refletir sobre as dificuldades e as recompensas que emergiram durante a travessia da *Ponte*, levaram-me a pensar em um curso que considerasse os participantes, a instituição e a pesquisadora em seus aspectos profissionais, pessoais, cognitivos, emocionais e sociais. Reconheço, assim, a oportunidade de vivenciar uma experiência investigativa complexa e compreender tacitamente, o significado da incompletude moriniana, que nos mostra que o saber total é inatingível, ou nas palavras do autor, “A totalidade é a não verdade” (Morin, 2011).

Dessa maneira, apresento o processo de construção desta pesquisa, dividido didaticamente, nos seguintes capítulos:

No Capítulo 1, apresento *Os pilares da Ponte*, ou seja, o aporte teórico que sustenta a pesquisa alicerçada na Epistemologia da Complexidade, em seus operadores de religação, conectando-os a outros saberes sobre experiência; considerações sobre Educação Internacional para embasar a definição de currículo duplo, como uma possibilidade de internacionalização do currículo da Escola Básica; e por fim, considerações gerais a respeito do CLIL (*Content Language Integrated Learning*).

No Capítulo 2, exponho *A arquitetura da Ponte* e relato como a pesquisa foi desenvolvida. Delineio a metodologia de pesquisa escolhida, a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC), utilizada para o desenho da pesquisa e a interpretação dos registros textuais; descrevo a ecologia da pesquisa, o

perfil dos participantes, os instrumentos de coleta dos registros textuais; e detalho os procedimentos da travessia interpretativa.

No Capítulo 3, detalho *A descrição da Ponte*. Especifico o processo de planejamento e construção, marcados pela imprevisibilidade decorrente da Pandemia Covid-19, implementando o curso modular híbrido de 2021, sob o viés da complexidade. Em suma, descrevo a manifestação do fenômeno investigado.

No Capítulo 4, compartilho *A interpretação das emergências da Travessia* por meio da apresentação e argumentação dos temas hermenêutico-fenomenológicos complexos emergentes e suas subdivisões. Dessa forma, delinco a identificação e a interpretação da essência do fenômeno.

Na última parte, teço reflexões sobre o processo de planejamento, construção vividos durante a experiência do curso, considerando suas emergências, de maneira a anunciar possíveis perspectivas para processos de formações de professores de inglês que venham atuar em escolas internacionais ou que tenham currículos internacionalizados, não somente no Brasil, mas também, em outras partes do mundo.

Finalizo esta pesquisa exibindo as referências bibliográficas nas quais sustento a construção e interpretação desta tese, bem como exponho os apêndices produzidos ao longo do percurso.

1 Os Pilares da Ponte

Ao passar o indivíduo de uma situação para outra, seu mundo, seu ambiente se expandem... (Dewey, 1997, p.37)

Durante a fase de criação do projeto e construção da Ponte que, metaforicamente sustenta a concepção e realização da presente pesquisa, enfrentei diversos desafios de ordem econômica, social, ambiental e financeira, que me conduziram a expandir meus horizontes de maneira significativa. Semelhante ao cotidiano de um “engenheiro da complexidade” (Piqueira, 2018, p. 369), precisei articular saberes diversos na busca por soluções, que determinaram o posicionamento, o custo, a definição dos materiais, as vigas, os pilares, a pavimentação e a sustentação da obra. Além disso, como toda construção, o processo foi árduo e requereu acompanhamento constante para sanar problemas não previstos no projeto e inevitáveis durante a construção do trabalho. Essas imprevisibilidades exigiram de mim, tanto como *engenheira*, como *pesquisadora*, uma forma de pensar articulada, não-linear, a fim melhorar a eficácia das soluções, sem almejar atingir um saber total e único, porém procurando atender às necessidades de cada momento, em cada local.

Pautada nessa metáfora, apresento neste capítulo os referenciais teóricos, que alicerçaram e deram sustentação à trajetória da pesquisa, fundamentada na articulação dos saberes presentes em três pilares: a Complexidade e seus operadores de relação articulando-os a outros saberes, as considerações sobre Educação Internacional e Currículo Duplo, como possibilidade de internacionalização da Escola Básica e o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)

Dessa maneira, as bases teóricas, vistas à luz dos referenciais escolhidos, forneceram os elementos necessários para a construção dos pilares que sustentaram o desenvolvimento desta pesquisa, ajudando-me a viver e a enfrentar as incertezas e imprevisibilidades, a compreender e analisar as emergências que dela resultaram, como apresento nas seções que seguem.

1.1 O Primeiro Pilar: A Complexidade e a conexão com outros saberes

A complexidade parte de uma discordância ou crítica ao modelo científico fundamentado na lógica newtoniano-cartesiana, mecanicista, dominante no século XVII, separando a filosofia das ciências, as ciências naturais das sociais, o sujeito do objeto, tornando-os isolados, separando os objetos de seus ambientes de estudo.

Partindo do significado etimológico do termo latino *complexus*, ou seja, “tudo o que é tecido em conjunto”, Morin (2010, p. 190) sintetiza sua compreensão a respeito da complexidade, desvinculando o termo da significação a ele atribuída pelo senso comum (*complicado*). O termo denota a relação intrínseca entre as partes de um sistema, a inseparabilidade dessas partes de um todo, indicando o imbricamento do “tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos” (Morin, 2011, p. 13). A complexidade propõe-se a religar saberes de maneira pertinente, religar o sujeito e o objeto e ambos ao seu contexto, não objetivando ser ou oferecer uma única solução, ou uma “receita a ser seguida ou uma resposta pronta”, pois isso significaria reduzi-la a um único termo. Ao contrário, a complexidade precisa ser compreendida, segundo o autor, como um desafio e “uma motivação para pensar” (Morin, 2013, p. 176).

Historicamente, os pensamentos ocidentais foram conduzidos por uma maneira de fragmentada pensar, favorecendo um movimento de observação isolado, que separa o objeto de seu contexto, não privilegiando uma visão ampliada, e, assim, dificultando estabelecer relações entre as partes e o todo. Morin (2015, p. 27) relaciona esse pensamento segmentador com o processo de construção do conhecimento do aluno ao longo da jornada escolar, explicando que, por estar enraizada, é difícil de ser modificada posteriormente, constituindo um paradigma que é “uma relação lógica entre certo número de noções ou categorias mestras. Um paradigma privilegia certas relações lógicas em detrimento de outras, e é por isso que um paradigma controla a lógica do discurso” (Morin, 2011, p. 112).

O paradigma da disjunção, como ficou conhecida essa forma mecanicista de ser, fazer e estar no mundo, separou o conhecimento em disciplinas isoladas, dificultando a realização de uma visão ampliada, articulada e complexa. Por isso, o autor ressalta a necessidade de uma mudança de perspectiva, de modo de pensar, uma “reforma do pensamento” (Morin, 2015, p. 108), que possa ser baseada no

contexto “natural” de aprendizagem do ser humano, alicerçada no processo de “religar saberes” (Morin, 2015, p. 109), valorizando o tecido dos “acontecimentos, dos acasos, interações, da ordem-desordem, ambiguidades e incertezas” (Morin, 2011, p. 17). Como afirma Morin (2000, p. 17), há necessidade de uma mudança para uma visão mais ampla, que envolva diversas dimensões (culturais, sociais, políticas, intelectuais, morais e espirituais), que favoreça o diálogo crítico entre a ciência e a sociedade, o homem e a natureza.

Para facilitar a compreensão, Morin (2015, p. 109) exemplifica, afirmando que a criança, quando se alimenta, pode compreender que aquele não é apenas um ato biológico, mas também cultural, e que, portanto, ela está “apta a captar a complexidade do real.” O autor insiste na importância da ruptura do ensino isolado, fragmentado, e aponta para necessidade para construção de um “conhecimento complexo” resultante de um modo de pensar complexo, articulado, favorecendo a um desdobramento que se “prolonga para o plano da ética, da solidariedade e da política” e que fundamenta a ética de compreensão, a qual impacta diretamente na forma de viver e de agir de uma sociedade, tornando-a complexa.

Nesse sentido, todo acontecimento ou conhecimento não pode ser separado de seu contexto cultural, social, econômico e político, ou seja, não deve ser isolado de uma forma de pensar “ecologizante” (Morin, 2016, p. 24). Em outras palavras, é preciso considerar os aspectos que emergem ao relacionarmos a parte com o todo, os fenômenos com o contexto, e de como as modificações locais podem influenciar no todo, e como o todo pode estar refletido nas partes. Ao considerar as diversidades em meio a unidade, o autor nos mostra que pensar localizadamente implica pensar globalmente, assim como pensar globalmente implica pensar localizadamente.

Ampliando esse argumento, considero que as relações entre as partes e o todo devem participar das agendas dos programas de formação docente no contexto de Educação Internacional, a fim de conscientizar os professores acerca do papel que desempenham nesses ambientes, no sentido de ampliar sua visão e a do aluno sobre a responsabilidade que possuem como cidadãos planetários.

Essa conscientização é construída de maneira processual e relacional, ou seja, os docentes assumem o papel de planejarem atividades que favoreçam a construção de conhecimento pertinente, por meio de observações e discussões sobre problemas globais e locais. Esse exercício tem por objetivo ampliar a visão do alunado para

“soluções multinacionais, transnacionais, continentais e até planetárias” (Morin, 2016, p. 69) construídas na e por meio da linguagem, articulando diferentes saberes, a fim de alcançar a construção de uma consciência e um sentimento de pertencimento ao planeta Terra, pois, segundo Morin (2016, p. 73), na

[...] progressão e (no) enraizamento dessa consciência de pertencer a nossa pátria terrena é que permitirão o desenvolvimento, por múltiplos canais e em diversas regiões do globo, de um sentimento de religação e intersolidariedade, imprescindível para civilizar as relações humanas.

Para complementar o tecido dessa argumentação, apoio-me em Morin (2015b), que aponta para a necessidade do pensamento complexo que considere a possibilidade de uma “ecologia da ação” (Morin, 2015b, p. 61). A “ecologia da ação” emerge da incerteza presente no mundo real, que nos impede de saber se nossas boas intenções irão germinar e resultar em boas ações, ou seja, cada vez que planejamos algo ou lançamos uma ação no mundo, essa desapega-se de nós, deixando de obedecer às nossas intenções e começa a “entrar em um jogo de ações e interações do meio social no qual acontece e seguir direções muitas vezes contrárias daquela que era nossa intenção, podendo gerar consequências imprevisíveis” (*Ibid.*, p. 61).

Nesse sentido, o autor (*Ibid.*, p. 59) afirma que termos consciência a respeito da complexidade nos força a compreender que a incerteza não pode ser eliminada da vida. Mas, deve ser considerada como parte de algo que a constitui, que nos motiva a desenvolver formas de lidar com ela, considerando dois aspectos importantes: a aposta e a estratégia. Nesse sentido, considerar a incerteza como parte da vida carrega em si o entender a estratégia como forma de acolher os acasos ao longo da jornada, sem a intenção de atingir uma verdade absoluta, que nos cega, mas, de nos conduzir a dialogar com a imprevisibilidade.

Apoiando-me nesses conceitos, adotei a complexidade como um dos pilares no desenvolvimento desta pesquisa, como uma maneira de lidar com um problema real, dando-me elementos para a construção de um pensamento integrador, articulado e não-linear, capaz de lidar com o real, de “com ele dialogar e negociar” (Morin, 2011, p. 6) e (re-) ligar diferentes formas de pensar, permitindo a tessitura entre o sujeito e o objeto, a ordem e a desordem, a estabilidade e o movimento, o objeto e o contexto, de maneira interlaçada e interconectada, conduzindo aos eventos, ações e interações da vida (Morin, 2015b).

Dessa maneira, a adoção do referencial da complexidade favoreceu um tecer de possibilidades por permitir desenhar estratégias para enfrentar os desafios encontrados no início e ao longo da pesquisa, como já anunciados na introdução deste trabalho. Contudo, esse procedimento foi adotado sem o objetivo de propor soluções imediatas, mas, de oportunizar um percurso flexível de planejamento e construção incitado por uma reflexão contínua: antes, durante e após todo o processo de construção desta jornada.

Tendo como suporte a “consciência da complexidade” (Morin, 2011, p. 69), foi possível compreender e vivenciar, na prática, que não podemos isolar a incerteza, nem mesmo chegar à completude do saber. Ao contrário, o pensar complexo considera “a totalidade” como sendo “a não verdade” (Morin, 2011, p. 69). Ao iniciar minha trajetória de pesquisa sob o viés da complexidade, apoiei-me na imagem da construção de uma ponte, cujo planejamento e construção revelou-se ser um desafio, cercado pelas incertezas, imprevisibilidades, ordem e desordem, inerentes ao mundo real. Essa conexão metafórica oportunizou o processo ao projetar, planejar e construir o curso modular híbrido de 2021 para DDHS, a ser descrito no capítulo 3.

Fundamentada nas considerações de Morin (2000) sobre possíveis armadilhas que especialistas podem cair ao considerar e enxergar as situações por um único viés, obscurecendo a mente humana, impedindo-a de enxergar e pensar de maneira ampliada, como proposto pela complexidade. Natural e forçosamente, a necessidade de expandir minha visão de especialista foi sendo cada vez mais exigida. Nas palavras do autor (Morin, 2000, p. 17),

[...] mesmo movimento das especializações, no qual o próprio especialista torna-se ignorante de tudo aquilo que não concerne a sua disciplina torna-se ignorante de tudo aquilo e o não especialista renuncia prematuramente a toda possibilidade de refletir sobre o mundo, a vida, a sociedade, deixando esse cuidado aos cientistas, que não têm nem tempo, nem meios conceituais para tanto. Situação paradoxal, em que o desenvolvimento do conhecimento instaura a resignificação à ignorância e o da ciência significa o crescimento da inconsciência.

Dessa maneira, o movimento de pensar complexo favoreceu o movimento de sair de uma percepção unidimensional, para uma visão multidimensional, envolvendo a pesquisadora, cada vez mais, com o entorno e componentes, que juntos compuseram o ambiente em que a pesquisa foi sendo colaborativamente tecida e construída. Dessa maneira, foi possível considerar as reações e emergências das

relações entre os participantes da pesquisa, a instituição e a estrutura do curso, conforme descrito no capítulo 3 e, assim, promover o amadurecimento de todos os envolvidos, de maneira processual e não-acabada.

Nesse sentido, compreendo o processo educacional como sendo contínuo e inacabado, de não totalidade, que exige uma reforma de pensamento (Morin, 2015) de todos os envolvidos. Para tanto, faz-se necessário um caminho educacional pautado na reflexão, na interação do indivíduo com o ambiente que está inserido e, consigo mesmo. Concordo com a visão de Moraes (2021), fundamentada na complexidade, a respeito da importância de se promover situações que favoreçam o amadurecimento dos aprendizes nos ambientes escolares, a fim de prepará-los para se adaptar ao mundo moderno, lidar com as incertezas e as imprevisibilidades do cotidiano da vida, saber enfrentar e resolver os problemas de ordem social, ambiental, ecológica, emocional sob uma perspectiva baseada em valores, considerando o local onde estão inseridos e as relações com o todo, com o global, em um sentido planetário, mais abrangente.

Apoio-me, também, no conceito de continuum experiencial de Dewey (1997) e o relaciono com a reforma do pensamento (Morin, 2011) para compreender que essa referida reforma é um processo que traz em si a essência da experiência humana, pois carrega intrinsecamente uma força em movimento, não isolada, ou processada apenas dentro do indivíduo, mas, sim construída na relação entre o indivíduo e seu meio, resultante da interação do indivíduo com os objetos e com os outros. O indivíduo é, portanto, resultante de suas experiências, intencionais ou não. Concordo com Dewey (1997) quando afirma que para conduzir a Educação de maneira inteligente sob o entendimento da experiência é necessário considerar seus aspectos longitudinais e transversais.

Segundo Morin (2015), é essencial entender o papel da educação na construção de um indivíduo, conduzindo-o a exercer sua ética em um sentido mais amplo. O estudioso destaca a importância da “antropoética” (Morin, 2015, p. 156) e explica que ela deve se formar nas mentes dos indivíduos, a partir da consciência de que o ser humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, que pertence a uma espécie, que por sua vez, faz parte da sociedade. Para o autor, a antropoética parte do princípio de que o ser humano é constituído de um “caráter ternário” que considera “o ser” como sendo formado pela tríade indissolúvel “indivíduo-sociedade-espécie”.

Entendo, então, que o continuum experiencial a ser desenvolvido no contexto da Educação Internacional, sob o viés complexo, também repousa na necessidade de “compreender que tudo está interconectado, religado, em comunhão” (Moraes, 2021, p. 26), no sentido de promover a esperança no agir,

[...] criando condições para emergência de uma nova cultura de religação, de uma nova cultura de aprendizagem capaz de criar e gerir ambientes educativos mais estimulantes, centrados em valores humanos, éticos, sustentáveis e transcendentais.

Baseada nos autores citados, retomo o foco deste estudo, situando-o no âmbito da Educação Internacional, uma vez que esse conceito envolve um processo educativo, uma experiência a ser construída de maneira a proporcionar crescimento contínuo, modificando a forma de pensar e agir do indivíduo, ao longo do tempo.

O ambiente escolar internacional deve se preocupar com um tipo de educação que se revele na prática social, fundamentada na prática do indivíduo no mundo, refletindo sobre suas próprias ações e os desdobramentos dessas na sociedade. Para Dewey (1976), conduzir os processos educacionais sob o viés experiencial, requer articular o princípio longitudinal e transversal que constitui a experiência, o da *continuidade*. O continuum experiencial – que repercute no primeiro princípio - auxilia na distinção da qualidade das experiências, que podem ter valor educativo e não educativo.

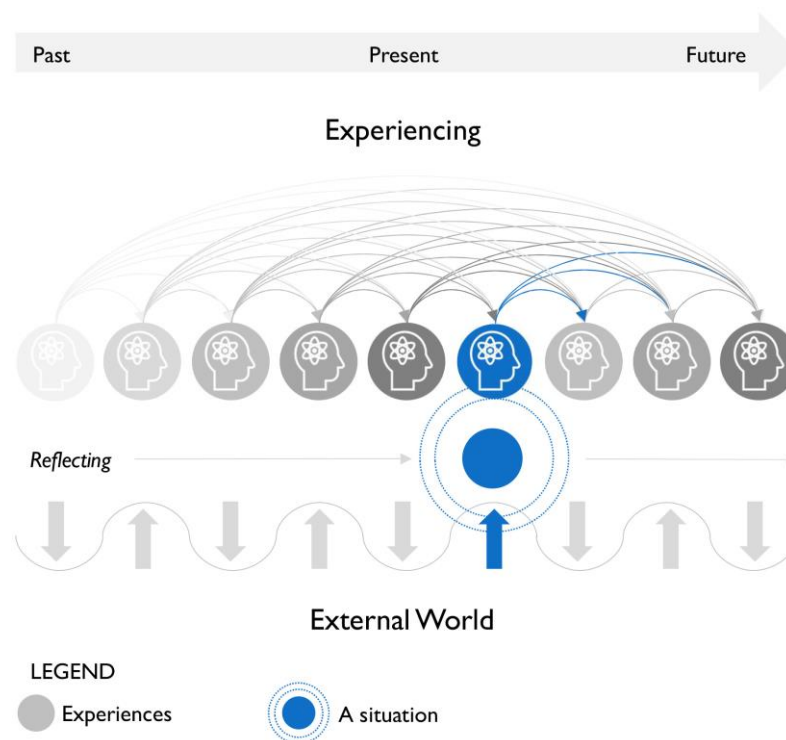
Nessa via, o planejamento de três processos formativos ministrados em três anos seguidos tornou-se uma oportunidade de vivenciar um processo complexo, longitudinalmente, marcado pela relação entre todos os aspectos envolvidos, e as mudanças na ecologia de cada curso, que, entrelaçados às demais vivências dos participantes e da pesquisadora, fez emergir um fluxo contínuo de “experiências educativas” (Dewey, 1997, p. 27) de retroação ao que foi feito e uma construção de significados positivos que constituem capital para se lidar inteligentemente com posteriores experiências, caracterizadas pela conexão orgânica entre experiência pessoal e educacional.

Pautado nas raízes biológicas da aprendizagem, Dewey (1997) utiliza-se dos termos crescimento e interação para definir educativo. O crescimento pressupõe imaturidade, que, por sua vez, se refere à ausência de maturidade, embora traga em si a “possibilidade de desenvolvimento e crescimento” (Dewey, 1997, p. 42), acompanhada da habilidade de interação social e de plasticidade. A interação, por

sua vez, refere-se às trocas que ocorrem entre o organismo e o meio ambiente. A plasticidade, segundo o autor, é uma condição para que o crescimento seja encarado de maneira positiva, devido “à capacidade de aprender a partir das experiências subsequentes de maneira “criativa e frutífera” (Dewey, 1997, p. 27-28).

A experiência é também marcada pela relação entre continuidade e permeabilidade, à medida que uma se apoia em experiências passadas e condiciona experiências futuras, de uma maneira longitudinal e lateral. Nessa perspectiva, o conceito de interação é inseparável do conceito de *situação*, na proporção em que uma experiência ocorre entre o indivíduo e o ambiente, sendo indissociável do conceito de aprendizagem, promovida pela “descoberta das conexões entre as coisas” (Dewey, 1997, p. 139), favorecendo a descoberta do fio condutor entre as experiências sucessivas (não necessariamente lineares) que dela emergem, conforme ilustrado na Figura 1 abaixo:

Figura 1 – Continuum experiencial proposto por Dewey



Fonte: Backhouse, Sarah (2023). Dewey's Experiential Continuum. Deakin University. Figure. <https://doi.org/10.26187/deakin.22590130.v1>.¹⁴

¹⁴ Disponível em: https://dro.deakin.edu.au/articles/figure/Dewey_s_Experiential_Continuum/22590130/1. Acesso em: 23 set. 2023.

A Figura 1, apesar de sugerir uma sequência cronologicamente linear, sugere, de fato, um sentido não contínuo, de vai-e-vem, indicado nas linhas conectoras superiores. Por este motivo, utilizo-a para explicar minha compreensão a respeito do conceito de Dewey (1976) sobre experiência, cujo ganho cognitivo é construído pelo exercício de refletir, de olhar para trás sobre o que foi feito e extrair significados positivos que irão constituir capital para se lidar inteligentemente com posteriores experiências, favorecendo o desenvolvimento da inteligência reflexiva. O refletir “é o coração da organização intelectual e de uma mente disciplinada” (Dewey, 1976, p. 92). O sujeito da experiência é aquele que se torna capaz de aprender a partir da experiência. Nas palavras de Dewey (1997, p. 139),

Aprender a experiência é fazer associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequências dessas coisas, nos fazer apreciar ou sofrer. Em tais condições, a ação torna-se uma tentativa, experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que sofrer em consequência torna-se educativo, a descoberta das relações entre as coisas.

Ao transcorrer desta pesquisa, foi significativo o movimento de associações retrospectivas e prospectivas, fortalecido pelo seu envolvimento ao longo do curso aumentando o referencial experiencial dos envolvidos, os quais passaram por momentos de reflexão, anotadas textualmente. Tais registros, não só ajudaram no processo interpretativo das experiências vividas pelos próprios participantes, mas também no processo de execução e contínua revisão do planejamento pela pesquisadora, como descrito em mais detalhes no capítulo 3.

O crescimento é visto por Dewey (1997, p. 36-49), como exemplo do princípio da continuidade, definido como desenvolvimento, não apenas físico, mas também intelectual e moral, de maneira contínua e inacabada. Compreender o crescimento como formação implica criar condições, oportunidades e estímulos que favoreçam sua continuidade na preparação para o futuro real, não idealizado, pois

[...] nós sempre vivemos no tempo em que vivemos e não em algum outro tempo, e somente ao extrair de cada tempo atual o significado integral de cada experiência presente prepararemos para se fazer o mesmo no futuro. (Ibid., p. 36-49)

Nesse sentido, Dewey nos alerta sobre o perigo advindo da preparação para o futuro, pois entende que toda experiência deveria, em tese, preparar o indivíduo para experiências posteriores, baseada na continuidade e reconstrução de experiências, o que nem sempre ocorre. Daí advém a necessidade de criar espaços que favoreçam a

reflexão, ligação entre conhecimentos e acontecimentos, construídos na interação do indivíduo consigo mesmo, com o grupo e o meio.

No tecer dessa argumentação, emerge a ideia e me faz compreender que os processos educativos precisam ser vistos de maneira não-reducionistas, focados não somente na racionalidade técnica das situações, no conhecimento racional, conteudista, não somente focada em desenvolver o “*homo sapiens*” (Morin, 2000, p. 52), o conhecimento sobre as coisas. Mas, deve ir além, o ser como sendo integrado, em seus aspectos físicos, biológicos, psicológicos; conectando o racional, o individual, o social e o cultural. Além disso, promover espaços educacionais que contemplem o ser como indivíduo constituído por emoções, sensações, prazeres, afeto, muitas vezes contraditórios.

É importante reconhecer que o ser humano é integrado, materializado em um corpo físico, que o liga à origem da vida, pois “nós seres vivos, somos um elemento, uma diáspora cósmica, algumas migalhas de existência solar, um diminuto broto da existência terrena” (Morin, 2000, p. 49). Morin (2000) explica que os seres humanos são cósmicos e terrestres, constituídos de identidade complexa, terrena, física e biológica.

Nesse sentido, faz-se necessário considerar o diálogo e suas emergências nos ambientes educacionais, buscando compreender as causas e as implicações para não reprimir as manifestações, a fim de que seja possível estabelecer e construir pontes que interliguem diferentes mundos, por meio da troca de informações de maneira respeitosa e ética.

Para entender a complexidade do real, ao longo de sua obra, Morin (2010, 2011, 2013, 2015, 2016) apresenta e discute os “macroconceitos” da complexidade, ressaltando a importância de defini-los pelo seu núcleo, e jamais por suas fronteiras, pois “as fronteiras são bem fluidas, são sempre interferentes” (Morin, 2011, p. 73). Também definidos pelo autor como “princípios da inteligibilidade” (Morin, 2013, p. 330) ou “operadores de religação” (Morin, 2015, p. 109), são vistos pelo autor como diretrizes cognitivas e, não, como padrões ou regras, que ligados uns aos outros, poderiam determinar as “condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial)”, o que define o “paradigma da complexidade” (Morin, 2013, p. 330). Dessa maneira, observar fenômenos tendo esses operadores como orientação significa revê-los, ampliá-los e ressignificá-los continuamente e criticamente.

Em obra recente, Morin (2015) retoma o assunto e indica quatro macroconceitos, princípios ou operadores da complexidade, que são: causalidade circular (ou recursividade), dialógica (ou diálogo de opostos que se complementam), hologramático e sistêmico, apresentados na subseção seguinte.

1.1.1 Os macroconceitos da complexidade

A noção de recursividade remete à ideia de circularidade, formulada por Norbert Wiener, e refere-se ao aspecto retroativo e autoprodutivo de um sistema (Morin, 2002), no qual todos são produtos e produtores ao mesmo tempo. Para explicar esse conceito, Morin (2015) utiliza-se do conceito de sociedade, a qual é resultante da interação dos indivíduos que a compõem, e que sem eles não existiria. Uma vez constituída, a sociedade retroage na formação dos indivíduos, alimentando-os de cultura e linguagem. Esse processo é cíclico, recursivo e acontece repetidamente. Morin (2001) ressalta a importância da carga semântica do prefixo “re”, adotando-a na indicação de um conceito-chave para toda uma corrente de pensamento complexo, apoiado no conhecimento biológico, que compreende os fenômenos da natureza como repetidos, cíclicos, mas no sentido de renovação, o qual ao mesmo tempo, comporta, segundo Morin (2001, p. 373):

- a ideia de repetição (redobrar e multiplicação);
- a ideia de recomeço e de renovação;
- a ideia de reforço;
- a ideia de comunicação/conexão entre aquilo que de outro modo estaria separado (como em religar, reunir).

Nesse sentido, o autor menciona que o verdadeiro conhecimento é construído quando existe uma relação, um movimento circular, de ir e vir, de maneira recursiva ou autoregeneradora e espiralada, dissolvendo, assim, a relação linear de causa e efeito, produzindo um ciclo “autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor” (Morin, 2011, p. 74). A auto-organização é vista como um processo de repetição, de “mecânica repetitiva” (Morin, 2001, p. 380), que certamente reduziria seu significado e importância. Entretanto, os processos de extrema complexidade é que levam o organismo a uma regeneração e uma reorganização. Isso não significa o regresso ao antigo e, sim, a uma renovação, como acontece com as células no corpo humano, que a cada dia morrem, para que outras nasçam, renovando nosso organismo, que envelhece e rejuvenesce ao mesmo tempo. O autor ainda explica que o prefixo “re-”

representa um retomar o passado, trazendo-o para o presente, impulsionando-os para o futuro. O tempo retroativo carrega em si uma inovação e renovação, sugerindo, assim, uma certa semelhança ao movimento sugerido pelo conceito do continuum experiencial (Dewey, 1997).

Trazendo esse conceito para o contexto desta pesquisa, as tarefas do curso foram desenhadas nessa perspectiva, ou seja, as atividades didático-pedagógicas foram construídas de maneira que o cursista pudesse resgatar experiências prévias e conectá-las com o conteúdo do curso, de modo a renovar e impulsionar um movimento de reflexão sobre o processo de formação. Isso não exclui a desvalorização do referencial ou a bagagem experiencial do docente, e sim, a valorização de um movimento contínuo de construção de um processo educativo que favorece a travessia do professor de inglês para atuar na escola de currículo duplo.

A relação não-linear e circular que gera relações de retroalimentação apontadas por Morin (2001) mostra que o efeito é, ao mesmo tempo, uma causa que a ela retroage. Assim sendo, muitas intercorrências podem acontecer ao longo do caminho, mostrando que a imprevisibilidade pode mudar o rumo dos fatos e gerar um movimento de reflexão irreversível e espiralado na busca de renovação e na emergência de um novo conhecimento significativo e dialógico.

O princípio dialógico é explicado por Morin (2015, p. 114) como relacionando dois termos opostos ou de “*instâncias antagônicas*”, que exercem uma relação de complementaridade entre as partes. Essa combinação é definida por Morin (2013, p. 215) da forma que segue:

Complexus = aquilo que é ‘tecido’ junto. O universo de fenômenos é inseparavelmente tecido de ordem, de desordem e de organização. Essas noções são complementares e, no que se refere à ordem e desordem, são antagonistas, até mesmo contraditórias. Isso nos mostra que a complexidade é uma noção lógica, que une um e multiplica-o em *unitas multiplex* do *complexus*, complementar e antagonista na unidade dialógica, ou, como querem alguns, na dialética (grifos do autor).

Refletindo sobre a citação acima, entendo que a complementaridade é utilizada para melhor compreensão dos fenômenos de maneira mais ampla, e não unilateral. Morin (2013, p. 189-190) ainda explica que o termo “*dialógico*” se refere à ideia do diálogo entre dois princípios; em outras palavras, duas linhas de raciocínio opostas, coexistentes, de maneira a se autorregular, estimular e sustentar.

O autor também explica a diferença entre dialética e dialógico na perspectiva

complexa. Os conflitos contraditórios, na dialética, são eliminados, com o objetivo de se chegar a uma única resposta, uma única certeza, uma única solução correta. Na dialógica moriniana, os conflitos antagônicos são coexistentes, visíveis, enfrentados, exercendo uma complementaridade entre si, pois o objetivo não é bani-los, mas considerar que os aspectos contraditórios são inerentes à vida humana.

Nesse sentido, a complexidade não procura uma verdade absoluta, mas uma estratégia que permita avançar no imprevisível e aleatório. Morin (2015) exemplifica, refletindo sobre momentos de guerra, em que é importante que se considere as respostas às incertezas sobre como o inimigo age, pensa de si próprio e do oponente. O objetivo é que as diversas informações sejam articuladas, para que se tenha o máximo de certezas para enfrentar a incerteza.

Para exemplificar o diálogo de opostos, recorro a Morin (2000, p. 52-53) para compreender o ser humano como *homo complexus*, um ser racional e irracional, que chora, mas também, ri, é imaginário e concreto, que se nutre de conhecimento comprovado, mas também de ilusões passageiras. Assim, de modo dicotomizado, contém em si características antagonistas (Morin, 2000, p. 52):

sapiens e demens (sábio e louco)

faber e ludens (trabalhador e lúdico)

empiricus e imaginarius (empírico e imaginário)

economicus e consumans (econômico e consumista)

prosaicus e poeticus (prosaico e poético)

Essas dicotomias qualificam o ser humano, e apesar de antagônicas, são complementares, coexistentes e o constituem. Isso implica entender que o homem não vive apenas da racionalidade e da técnica, de atividades intelectuais, mas também de emoções e afetividade. Ser humano significa trabalhar, mas também ter momentos de diversão, participar de festas, não no sentido do consumismo desmedido, mas como um momento de descontração, de interação, do lúdico, no sentido de aquietar o racional e deixar o imaginário fluir, para incentivar a criatividade, a magia, que também alimentam a psiquê humana, a afetividade. Dessa maneira, desenvolver o conhecimento racional e técnico nunca deve anular “conhecimento simbólico, mítico, mágico e poético” (Morin, 2000, p. 53).

Nesse sentido, entendo que construir ambientes educacionais sob um viés *complexus*, passa por considerar a complexidade humana e a relação dialógica entre as dicotomias que constitui o homem, que “valorize a diversidade dos povos e suas

culturas, mas acima de tudo, como cidadãos do planeta Terra” (*Ibid.*, p. 54).

Outro exemplo de complementaridade de opostos trazida por Morin (2013, p. 198-200) diz respeito a ordem/desordem coexistentes em um sistema. A ordem, para o homem, gera certeza, segurança; o determinismo pela ordem gera um ambiente onde a criatividade é tolhida, não viabilizando a inovação, a criação, gerando um mundo difícil de evoluir. Em contrapartida, a presença da desordem não conduz ao desenvolvimento, pois essa não é capaz de manter a novidade, “criando um mundo difícil de nascer” (*Ibid.*, p. 202).

Morin (*Ibid.*, p. 202-204) afirma que pensar a ordem e a desordem em uma perspectiva complexa significa utilizá-las como formas organizadora e desorganizadora do sistema, considerando a complementaridade dos termos e, assim, respeitando a complexidade própria dos fenômenos vivos (física, biológica e humana), de modo a aprender a pensar a respeito dessa contradição lógica. Aprender a considerar o acaso, a imprevisibilidade refere-se a aprender a trabalhar com a “*estratégia*” (*Ibid.*, p. 203), que impulsiona a ciência a desenvolver-se cada vez mais, considerando a “*ordem relativa*” e a “*desordem incerta*” para compreender os fenômenos.

Em contrapartida, se porventura, alguma reflexão fosse feita considerando-se apenas uma das partes, a outra poderia ser prejudicada, comprometendo a compreensão do ambiente em uma perspectiva mais ampla. Para entendermos a relação entre as partes e o todo (sistema), detalho o princípio hologramático.

Para explicar o princípio hologramático, Morin (2015, p. 116) parte da ideia de um holograma, em que uma parte está no todo, mas o todo também está presente nas partes. Nessa direção, podemos explicar que o indivíduo existe em uma sociedade, mas essa também está em seu interior, “em sua constituição (a linguagem, a cultura, suas proibições e normas)”. Por fim, o autor complementa que “a mundialização está no interior de cada um de nós” (*Ibid.*, p. 116).

Considerando essas reflexões do autor, entendo que minha pesquisa foi tecida em um ambiente de Educação Internacional, composta por indivíduos que são influenciados por ela, pelas mudanças sofridas, de maneira que se inter-relacionam de modo hologramático. Como nos explica Morin (2016, p. 117):

De qualquer modo, não somos meros espelhos do cosmo, simples microcosmos idênticos ao macrocosmo, como se pensava antigamente, exatamente por sermos singulares que trazemos em nós a totalidade do

universo, o que nos situa na mais ampla relação que possa ser estabelecida.

Dessa maneira, entendo que não se pode separar o indivíduo de seu ambiente, mas é preciso compreender as relações dele (parte) com o ambiente (todo), procurando perceber a complexidade dessas relações, apresentadas por Morin (2013, p. 261) sob três premissas:

- a. “O todo é mais do que a soma das partes”, pois nessa soma podem surgir novas emergências;
- b. “O todo é menos do que a soma das partes”, pois, quando o sistema se organiza, uma de suas partes constituintes pode perder-se ou perder algumas de suas características;
- c. “O todo é mais do que o todo, porque o todo enquanto todo retroage sobre as partes, que por sua vez, retroagem sobre todo”, e nesse sentido o todo acaba sendo mais do que uma realidade global, uma dinâmica do sistema.

Nesse sentido, o autor evidencia a proposição que contraria a crença ordinária e compartilhada sobre sistemas e explica que o sistema geral (todo) depende das partes enquanto as partes necessitam do todo para se organizarem e, essas partes possuem estruturas semelhantes ao todo, refletindo-o. Por exemplo, cada célula do corpo humano é uma parte de um todo (o organismo) –, mas “o todo está na parte; a totalidade do patrimônio” (Morin, 2000, p. 210).

Morin (2013, p. 260-263) ressalta a importância de compreendermos que, nas relações entre as partes e o todo, emergências são geradas e elas retroagem e se retroalimentam entre si, caracterizando a incompletude, a incerteza, o conflito do todo (sistema). Nessa mesma linha, Petraglia (2008) explica que, transcendendo e superando as barreiras dos conhecimentos disciplinares, por meio da articulação dos operadores da complexidade no cérebro humano (hologramático, recursivo e dialógico), chega-se à transdisciplinaridade.

Para Nicolescu (1999, p. 7) a transdisciplinaridade acontece da necessidade de encontrar relações entre as disciplinas, compreender o que está entre, através e além de qualquer disciplina para construir conhecimento e ajudar na compreensão do mundo real, presente. Morin (2013, p. 136) compreende que a transdisciplinaridade faz parte do processo investigativo da ciência, também reconhece a importância das disciplinas (partes), sem reduzi-las. Ao contrário, o autor também considera que as qualidades novas (as emergências) que resultam das relações e interconexões entre

as disciplinas (partes), algo que não se pode encontrar, quando se analisa as partes isoladamente.

Sob a perspectiva da complexidade, considera-se a diversidade e a contrariedade de ideias de maneira dialógica e almeja-se à melhor compreensão das realidades complexas, das quais não se excluem as incertezas e imprevisibilidades. Nesse sentido, Morin (2015) reconhece a importância do operador sistêmico para compreender que o todo só existe por meio da organização entre as partes. Assim, Morin (2015, p. 110) define a noção de sistema como sendo aquela que “permite conectar e religar as partes a um todo e nos livrar dos conhecimentos fragmentários.”

Esses conceitos levaram-me à necessidade de uma compreensão mais ampla sobre os processos educacionais, envolvendo diferentes saberes disciplinares, sob uma visão sistêmica dos fenômenos, na busca pela solução mais adequada ao ambiente contextual em que a pesquisa se desenvolveu, de incerteza e de mudanças, sujeito à desequilíbrios, devido à interligação com vários outros sistemas (social, biológico, institucional). Compreendo, então, a importância do pensamento complexo nessa trajetória, a fim de poder analisar os fenômenos em sua individualidade, mas sem retirá-los do ambiente geral (todo) onde as partes estão inseridas. Isso ocorre porque até mesmo as partes são originárias das constantes influências que sofrem e causam no ambiente onde estão, influenciando-o.

Nesse sentido, na perspectiva da complexidade, valoriza-se as partes e o todo, onde o todo é ao mesmo tempo maior do que a soma das partes, podendo ser, também, em determinadas situações de inibições ou restrições, menor do que a soma das partes (Morin, 2000), algo que acontece recursiva e constantemente.

Favorecendo a ruptura da visão fragmentada e reducionista que se encontra em grande parte dos cursos de formação e rompendo com a visão linear da educação (paradigma tradicional), construindo espaços que promovam o agir em um mundo cada vez mais global, percebo que a Educação Internacional também faz parte do todo de minha pesquisa, como explícito a seguir.

1.2 O Segundo Pilar: Educação Internacional e Currículo Duplo

O tema Educação Internacional é um dos pilares que definem o propósito do currículo americano implementado na escola brasileira, processo que deveria envolver a participação da comunidade escolar como um todo (gestores, docentes e discentes), mas que, nesta pesquisa, tem seu enfoque dado na preparação do professor de inglês, na sua maioria, brasileiro, para atuar em tal contexto.

Ofertar e desenvolver o currículo em terras brasileiras vai além de uma adoção de materiais didáticos estrangeiros, uma lista de conteúdos de disciplinas americanas a serem ministradas em inglês, ou abordagem de técnicas metodológicas de ensino. A missão que a instituição americana assume é mais ampla, cujo objetivo é promover o desenvolvimento do aluno em uma perspectiva intercultural, no sentido de prepará-lo para ampliar sua bagagem experiencial que o ajude a atuar e agir em um mundo cada vez mais global. Essa missão está fundamentada na filosofia educacional da instituição, a ser compreendida pelo docente ingressante e cultivada em sala de aula, por meio de estratégias de ensino - aprendizagem, que favoreçam momentos de reflexão e relação entre o conteúdo do currículo estrangeiro com a realidade local do alunado e dos professores.

No entanto, conceituar os aspectos que envolvem a internacionalização do currículo da escola afiliada, tornando-o duplo, envolveu compreender alguns conceitos, muitas vezes intrincados, mas adotados como ponto de partida, tais como educação internacional, interculturalidade, globalização e cidadania global, abordados mais adiante, a fim de auxiliar a compreensão do conceito Educação Internacional, e suas relações com o ambiente em que o curso foi construído, favorecendo a investigação do fenômeno *a formação de professores de inglês de escolas de currículo duplo durante o curso modular híbrido de 2021, sob o viés da complexidade.*

Historicamente, os movimentos de internacionalização de instituições de ensino tiveram início no contexto do Ensino Superior, impulsionados pela mobilidade internacional de docentes que desejavam aprofundar suas pesquisas acadêmicas, comumente conhecido como Internacionalização do Ensino Superior. Vários pesquisadores dedicam-se a investigar situações que emergem desse contexto (como Morosini, 2006, 2011, 2014, Aguiar 2007; Almeida, 2015; Luna, 2016, Jordão; Martinez, 2021); no entanto, esse processo vem permeando, também, as discussões

e ações da Escola Básica.

Thiesen (2017) apoia-se em Almeida (2015) para justificar a intensificação do movimento da internacionalização da Educação Superior no Brasil, na década de 90, baseado no “produtivismo acadêmico” (Almeida 2015 *apud* Thiesen, 2017, p. 1008), e motivados por/pelo

- (1) ações de exigência do Estado-avaliador¹⁵, incluindo a internacionalização como um dos critérios de avaliação institucional, posicionando os conceitos máximos de qualidade acadêmica aos programas de pós-graduação que mantinham esses processos;
- (2) ações governamentais de suporte à expansão e fortalecimento do ensino universitário; processo de Bolonha, cujo objetivo é favorecer a integração das universidades dos países que compõem o MERCOSUL;
- (3) fortalecimento das políticas de cooperação científica e tecnológica em âmbito internacional e os programas de mobilidade estudantil e docente.

Podendo ser correlatas ao contexto de Educação Básica, tais questões permeiam e influenciam o discurso e práticas nas Instituições de Ensino Superior (IES) ao redor do mundo, modificando atitudes, culturas e práticas educacionais. Nesse sentido, uma das estratégias adotadas pelas IES é a internacionalização do currículo, cujas políticas e práticas têm gerado muitas discussões problematizadoras, abrindo um leque de interpretações para essa estratégia e, ampliando as possibilidades de pesquisas sobre o assunto em diversas áreas do conhecimento.

Nessa mesma linha, Marshall (2019, p. 122) apoia-se em Epstein (1992), e tece críticas aos modelos de Educação Internacional (EI) que se preocupam com a mera reprodução de modelos estrangeiros, fato que dificulta a busca de uma única definição para Educação Internacional. Nesse movimento, as instituições de ensino acabam reproduzindo modelos internacionais em contextos locais, sem considerar, nesse processo, as diferenças culturais e dos sistemas educacionais, o que gera problemas, muitas vezes, pois nem sempre o que foi feito no exterior, irá ter êxito no contexto local. Para a autora, a EI deveria preocupar-se em atender a um objetivo mais amplo, relacionado ao desenvolvimento de uma mentalidade internacional (Cambridge, 2012 *apud* Marshall, 2019, p. 123) dos agentes que dela participam (docentes, discentes e pesquisadores), construída com base na busca pelo conhecimento e pela

¹⁵ Por meio da CAPES E CNPq.

compreensão que emerge da apreciação e reflexão sobre a diversidade cultural entre as nações, dos problemas existentes no mundo, e como as pessoas são afetadas por eles. Além disso, essa mentalidade implica ter a habilidade de analisar os problemas e propor soluções, tornando o mundo um lugar melhor para se viver, pautado na empatia, compaixão e abertura a diferentes formas de pensar.

Michetti (2022), argumenta que o movimento de internacionalização se tornou um valor, impulsionando a competição entre instituições de ensino e a globalização do mercado de diplomas, em especial, de ensino superior e pós-graduação. Para o autor, as Instituições de Ensino Superior (IES) mais internacionalizadas são reconhecidas por atraírem estudantes do mundo todo, e muitas vezes, também mantêm escritórios em todo o mundo, objetivando expandir sua visibilidade e seu lucro. Michetti (2022, p. 47) ainda apresenta alguns fatores que estimulam o crescente interesse das instituições de ensino em internacionalização, embasados

[...] nos rankings internacionais de universidades, nos cursos lecionados em inglês em países em que a língua não é idioma oficial, nas “redes” internacionais de escolas de negócio, nas acreditadoras de instituições de ensino que operam globalmente, na disputa por recrutamento de estudantes de vários lugares do mundo por certas instituições de ensino (grifo do autor).

Thiesen (2017) desenvolveu pesquisas durante o estágio pós-doutoral em Portugal, durante o qual, preocupou-se em traçar relações entre as características da Internacionalização do Ensino Superior, considerando a “inexistência de um conceito para internacionalização do currículo no âmbito da Educação Básica” (p. 1003). O autor afirma que são raros os trabalhos se ocupam exclusivamente da internacionalização dos currículos na Educação Básica. No entanto, afirma a relevância de estudo para esse movimento que já alcança sistemas de ensino e redes de escolas, ainda que em um ritmo menos acelerado e com menor agressividade.

Contudo, Thiesen (2019, p. 425) explica que os movimentos de internacionalização são mais lentos na Escola Básica, pois esse segmento não possui o mesmo peso e valor econômico que o Ensino Superior. Thiesen (2017) ainda menciona que esse movimento ocorre em maior proporção no Ensino Médio, pois desperta a possibilidade de explorar a mobilidade estudantil em escala internacional. Segundo Thiesen, os poucos movimentos de internacionalização nesse segmento são efetivados

[...] por meio de estratégias que incluem reformulações nos textos das políticas curriculares, reconfigurações ou adequações dos currículos escolares, implantação de programas oficiais de incentivo à formação inicial e continuada em contextos de cooperação internacional, programas específicos de incentivo a mobilidade de professores e estudantes, criação de escolas internacionais, fortalecimento de intercâmbios do tipo *high school*, além de outras (Thiesen, 2019, p. 425).

Outro fato importante relacionado à Internacionalização no segmento da Educação Básica brasileira relaciona-se ao movimento de abertura de escolas internacionais de Ensino Básico, em meados da década de 50, seguindo uma tendência europeia da época, a fim de atender à demanda mercadológica de mobilidade de altos executivos de empresas estrangeiras pelo mundo, cujos filhos teriam o mesmo padrão de ensino da terra natal mesmo estando em outros países. Nesse sentido, esse tipo de escola destinava-se a atender a elite. A literatura disponível sobre esse contexto no Brasil aponta que os motivos para tal demanda estão associados às experiências internacionais da educação bilíngue e ao modelo de desenho curricular embasado em padrões estrangeiros, bem como às questões de mobilidade acadêmica¹⁶ e de conhecimento. Esses aspectos são destacados pelas escolas afiliadas à DDHS, que optam pela adoção do currículo duplo que, em função do trabalho que desenvolvem, podem repercutir, de forma positiva, na conquista de empregos e posições em contextos internacionais multiculturais, em um mundo globalizado (Edmundo, 2008 *apud* Aguiar, 2018, p. 195; Oliveira, 2010; Camizão, 2010). Um outro exemplo, seriam os estudos realizados por Nogueira (2003), cujo objetivo foi investigar o interesse de famílias brasileiras nesse tipo de educação.

Estudo recente desenvolvido por Setton e Neves (2022), investiga os contextos de Escolas de Elite Paulistanas no século XX e XXI, no qual analisaram os motivos dessa escolha por este tipo de educação e as representações sobre essas escolas. Setton e Neves (2022, p. 1) afirmam que

[...] além de existir uma estreita correspondência entre as seleções escolares e os projetos familiares, sempre de acordo com o tempo de pertencimento às

¹⁶ Esse aumento foi marcado no ano de 2011, com a criação do programa *Ciência sem Fronteiras*, de mobilidade estudantil para alunos de graduação e pós-graduação instituído pelo governo federal brasileiro. Financiado pela Capes, CNPq e empresas parceiras, seu objetivo inicial era expandir e internacionalizar a ciência, a tecnologia e a inovação, além de promover a competitividade brasileira a partir do intercâmbio. O Programa foi encerrado em 2017. Disponível em <https://www.estudarfora.org.br/ciencia-sem-fronteiras-acabou-entenda/>. Acesso em set/2022.

elites e os setores da economia, existiria uma tendência, desde o início do século passado, por escolas com vínculos no exterior.

Vários outros pesquisadores dedicam-se a investigar situações que emergem desse contexto (como Michetti, 2022, Wagner, 2007, Hayden, 2011; Hayden *et al.*, 2015; Bunnell, 2021; Maire e Windle, 2021, Edmundo, 2018, entre outros.). Diante das evidências apresentadas, observa-se que os movimentos de internacionalização na educação em diversos níveis no Brasil, sinalizam para a internacionalização da Escola Básica como uma atual emergência.

Costa (2023, p. 314-315) afirma que, no Brasil, essas mudanças têm influenciado não somente mudanças curriculares em âmbito nacional (por exemplo, Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular - BNCC), mas também tem aberto outras possibilidades, tais como:

[...] a) no crescente número de escolas internacionais, bilíngues ou regulares que ofertam programas bilíngues; b) ampliação da jornada escolar; c) mecanismos de avaliação, financiamento, regulação e controle internacionais; d) implantação de programas oficiais de incentivo à formação docente inicial e continuada em contextos de cooperação internacional; e) ampliação de oportunidades de intercâmbios de estudos no Ensino Médio, além de outras.

Nessa mesma linha, Leask (2015), pesquisadora australiana de destaque em estudos sobre educação internacional, iniciados no Ensino Superior, justifica que o aumento do interesse pelo desenvolvimento de estratégias para Educação Internacional, tem sido provocado pelas necessidades que emergem do contexto mercadológico, impulsionado pelas empresas que têm aumentado a busca por profissionais que estejam preparados para lidar com em projetos de âmbito global.

Baseada nos estudos e nas evidências trazidas pelos pesquisadores, defendo a Educação Internacional como uma proposta de construção de trabalho mútuo entre diferentes povos, ou seja, pensada na perspectiva dialógica e recursiva de internacionalização de saberes. Desse modo, rompe-se com o sentido hegemônico do trabalho, para vivenciar um sentido de coconstrução do conhecimento local com aqueles advindos de países estrangeiros. Conseqüentemente, o indivíduo expande a oportunidade de compreender a si próprio e ao outro.

Concordo com Luna e Alexandre (2015) ao explicarem que a internacionalização deveria ser processual, ou seja, construída em todo espaço escolar, em especial na sala de aula, fazendo parte dos planos de aula e no

desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas com esse foco. Para esses autores, a internacionalização deveria ser vista em uma perspectiva intercultural, ou seja, aquela que objetiva construir um perfil de agentes “profissiográfico[s] engajado[s] com a comunidade local e global” (Luna e Alexandre, 2015, p. 264) por meio de um processo contínuo e inacabado, não pronto e permanente.

Nesse sentido, os autores criticam o processo de internacionalização como homogeneização e ocidentalização de saberes, ou somente como maneira de reforçar o privilégio de interesse de grupos e línguas dominantes. Luna e Alexandre (2015, p. 267) apoiam-se em Byram (1997) e Leask (2015) e defendem o desenvolver de um perfil intercultural; explicam que esse perfil é construído continuamente e favorecem o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes, em seis dimensões:

Tolerância à ambiguidade, a habilidade para aceitar situações ambíguas e saber lidar com elas; Flexibilidade comportamental, a habilidade de adaptar o comportamento do próprio indivíduo a situações culturais diferentes das suas; Consciência comunicativa, a habilidade de relacionar componentes linguísticos com conteúdo culturais e lidar conscientemente em diferentes contextos culturais; Descoberta de conhecimento, a habilidade de adquirir novo conhecimento de cultura e utilizá-lo, juntamente com habilidades e atitudes, na interação entre diversas culturas; Respeito ao outro.

Nessa perspectiva, a missão da instituição em internacionalizar o currículo pauta-se no objetivo de promover a construção de sujeitos que consigam saber quem são, saibam reconhecer a posição sócio-histórica que ocupam, compreendam não somente a própria cultura, mas também tenham a consciência a respeito de outras e do outro. Em uma perspectiva complexa, compreender o desenvolvimento do aprendiz intercultural, passa pelo processo de ensinar o que significa ser humano, a fim de que “cada indivíduo, onde quer que esteja, tenha conhecimento de sua identidade singular e, ao mesmo tempo, de sua identidade com todos os outros seres humanos” (Morin, 2015, p. 140).

Sob esse enfoque, a proposta de desenvolver um aprendiz carrega em si a necessidade de compreender a condição humana, como trinitária, composta por três termos inseparáveis, indivíduo-sociedade-espécie, que, vista de maneira recursiva, significa afirmar que um está no outro. O indivíduo não é apenas parte de uma sociedade, da espécie humana, mas o todo da sociedade está presente nele, na linguagem, na cultura” (Morin, 2015, p. 140). Ou seja, a preocupação não deveria residir em um ensino que mutile o conhecimento em partes distribuídas em disciplinas

acadêmicas isoladamente. Ao contrário, Morin (2015, p. 109), afirma que o aluno deveria ser ensinado a religar saberes,

O professor deveria aprender para poder ensinar à criança é um modo de conhecimento que religa. Não é suficiente dizer apenas “é necessário religar” para efetivamente religar. Religar requer conceitos, concepções.

Nesse sentido, a Educação Internacional deveria preocupar-se em construir um aprendiz que compreendesse o que significa dialogar com o outro, aceitando as diferenças de maneiras de pensar e agir, e sabendo colocar-se e defender pontos de vista no sentido de construção de conhecimento. Saber compreender a diversidade que existe no mundo em vários sentidos, político, econômico, cultural, religioso, linguístico. Compreender a diversidade com respeito, e compreender que todos fazem parte de um mesmo planeta Terra, faz-se necessário, portanto, o desenvolvimento de uma “cidadania terrena”, alicerçada na ética indivíduo/sociedade/espécie, que traz em si a solidariedade comunitária, a responsabilidade por si e pelo outro, e sobretudo “a consciência de pertencimento à espécie humana” (Morin, 2015, p. 157).

Associados aos aspectos elencados até aqui, situo outros que integram a mesma agenda e têm forte impacto neste trabalho, que são aqueles que se referem à importância da língua inglesa, que perpassa todo o processo de construção do repertório linguístico ao cursarem o *high school*. Apoiando-se em Mello (2010), Ragnev (2018), traz considerações acerca das escolas que oferecem “instrução complementar em uma língua estrangeira”¹⁷, enfatizando o papel social desse tipo de escola, de maneira crítica, e ressaltando que mesmo sendo algo diferenciado, não é acessível à grande parcela da sociedade brasileira, e, portanto, é um tipo de ensino elitista, que favorece as classes minoritárias de uma sociedade.

Por outro lado, Ragnev (2018), afirma que instituições norte-americanas de ensino têm explorado esse novo mercado, ou almejam criar uma demanda, por meio de programas que certificam os alunos ao final do curso. Storto (2015, p. 18), em seus estudos sobre escolas bilíngues no Brasil, mostra que a língua inglesa é a “língua da globalização”, representando para várias pessoas uma possibilidade de mobilidade

¹⁷ Reconheço que existe uma bibliografia vasta a respeito da definição de escolas bilíngues. No entanto, não é o foco de investigação desta pesquisa, e por isso não será detalhada neste trabalho. No artigo de Mello (2010), a autora apresenta um panorama a respeito, citando questões culturais e sociais, e destaca as diferenças entre os tipos de escolas bilíngues da atualidade

peçoal, social, cultural e econômica, que as direciona para melhores empregos, maiores salários e, enfim, uma vida melhor. Em sua pesquisa, a autora menciona que escolas bilíngues utilizam os termos “educar para o futuro” como forma de atrair novos alunos, enfatizando a ideia de inserir “o aluno no mercado de trabalho ou no mundo globalizado” (Storto, 2015, p. 82). Concordo com a autora nesse aspecto: pais buscam a melhor educação para seus filhos e, nesse sentido, o ensino bilíngue ou de línguas passa a ser visto como um “bem de consumo” (Storto, 2015, p. 73), que movimenta milhões de reais, motivando instituições estrangeiras, editoras, sistemas de ensino a explorarem tais oportunidades. Assim, o programa de Ensino Médio estrangeiro continua em expansão no território brasileiro, por meio do processo que denomino *currículo duplo*, como sendo uma das estratégias para promover movimento de internacionalização do currículo da Escola Básica brasileira.

Acompanhando os estudos dos citados autores, compreendo que o processo de internacionalização da Educação exige estratégias de ações bem definidas e coerentes com as demandas do mundo atual. Leask (2015) explica que uma das estratégias possíveis é a Internacionalização do Currículo, fundamentadas em dois importantes pilares: o da competência cultural e o da cidadania global. Tais questões devem ser discutidas e definidas antes de que o processo se inicie em quaisquer instituições. Buscando compreender o conceito de cidadão global, apoio-me na definição de Clifford (2015, p. 14), a seguir:

Cidadãos globais são aqueles que **têm conhecimento de mundo** e desenvolveram, não somente as **competências interculturais**, mas também, apresentam um senso de **responsabilidade**. São pessoas que se envolvem em **questões globais**, em nível local, nacional e internacional, e compreendem **que o mundo é interdependente, que toda ação que realizamos, toda decisão que tomamos afetam outras pessoas** (tradução nossa, grifo nosso).¹⁸

As expressões destacadas no excerto acima ajudam-me na compreensão sobre ser um cidadão global atuante que se envolva nos problemas mundiais (*global issues*), tenha conhecimento de mundo (*have knowledge of the world*), desenvolva

¹⁸ Texto original: “Global citizens are people who **have knowledge of the world** and have developed **intercultural competencies** but also have a sense of **responsibility**. These are the people who become involved in **global issues**, at the local, national, and international level, and understand that **the world is interdependent, that every action we take, every decision we make, affects other people**” Clifford (2015, p. 15).

competências interculturais (*intercultural competencies*), compreenda o mundo como interdependente (*world is interdependent*), e que cada ação, decisão tomada, afeta outras pessoas. Nesse sentido, a missão da instituição em internacionalizar o currículo pauta-se no objetivo de promover a construção de sujeitos que consigam saber quem são, saibam reconhecer a posição sócio-histórica que ocupam, compreendam não somente a própria cultura, mas também, tenham a consciência a respeito de outras e do outro.

Para Morin (2015), preparar os estudantes significa conduzi-los a uma antropoética, em que a ética do indivíduo/sociedade requer um controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, pela democracia: no século XXI, a “ética indivíduo/sociedade/espécie requer a cidadania terrestre” (Morin, 2015, p. 156). Concordo com o sentido complexo (*Ibid.*, p. 157) sobre cidadania e, assim, ser um cidadão global ganha dimensões ampliadas, atingindo a cidadania terrestre, fundamentada na ética que

[...] deve se formar nas mentes a partir da consciência de que o ser humano é ao mesmo tempo indivíduo, faz parte de uma sociedade, faz parte da espécie. Trazemos em cada um de nós esse tríplice realidade. Qualquer desenvolvimento verdadeiramente humano deve comportar também o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das solidariedades comunitárias e da consciência à espécie humana.

Considerando o ambiente em que esta pesquisa se desenvolveu, é possível tecer considerações sobre a instituição americana em questão. A DDHS tem por objetivo desenvolver o perfil do aprendiz em uma perspectiva de cidadania global, por meio de um currículo baseado em valores humanistas. A instituição entende que o perfil do aluno precisa ser construído processualmente, em sala de aula, por meio de situações de aprendizagem que favoreçam esse tipo de desenvolvimento. Conseqüentemente, os aspectos que envolvem o planejamento das aulas precisam ser vistos no *DDHS Teachers' training*¹⁹ de maneira a atingir esses objetivos. O curso em questão favoreceu a investigação do fenômeno desta pesquisa *formação de professores de inglês de escolas de currículo duplo durante o curso modular híbrido de 2021, sob o viés da complexidade*.

Diante do exposto acima, entende-se que o processo de internacionalização da

¹⁹ O curso será detalhado no capítulo 3 desta tese.

educação aponta para a necessidade de traçar estratégias coerentes e alinhadas aos objetivos da instituição. Para Leask (2009, 2015) e Knight (2004, 2008) uma das possibilidades acontece por meio do conceito *internacionalização do currículo* (IoC), como proposto pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 1996), e destaca que planejamentos dos conteúdos pedagógicos e processos de ensino se configuram como aspectos importantes a serem delineados e considerados. Edmundo (2018) esclarece que a escolarização assim caracterizada, nos níveis Fundamental e Médio da Educação Básica, passa a ser nomeada de escola internacional. A autora, fundamentada em Wächter (2000), expõe que esse modelo acadêmico também pode ser denominado de internacionalização doméstica, pois compreende qualquer tipo de atividade escolar ou acadêmica, curricular e extracurricular, que exige uma reformulação dos currículos, das práticas de ensino e avaliação da escola e campus (Edmundo, 2015 *apud* Luna, 2018, p. 194).

Fundamentada nas pesquisas dos autores aqui apresentados, entendo que se justifica nomear as escolas de currículo duplo aquelas que implementam o currículo norte-americano como forma complementar ou integradas no segmento da Educação Básica. Um exemplo desse tipo de implementação, seria o *top up high school* da DDHS anunciado na Introdução deste trabalho.

Baseada nos referenciais apresentados, retomo a visão de Leask (2015) sobre conceitos da IoC, a fim de relacioná-los ao contexto deste trabalho. Como anunciado na introdução deste, a instituição DDHS, que implementa o *Top up/Dual Diploma High School* no Brasil, afirma ter uma missão baseada no *ethos* institucional baseado em valores humanistas, quando assume a responsabilidade de contribuir para formação integral dos alunos ao redor do mundo. Um dos pilares que a sustentam, advém da importância no desenvolvimento de competências interculturais, a fim de que os estudantes possam construir um perfil de cidadania global. Desta maneira, entendo que esse processo seria uma das maneiras de promover a Internacionalização do Currículo da Escola Básica. As normativas e diretrizes educacionais atendem às normas e leis das duas realidades, a brasileira e a norte-americana, viabilizando ao nosso aluno, a obtenção de dupla certificação do Ensino Médio. No entanto, friso que tal aspecto envolve uma construção coletiva de todos os agentes da escola, e admito não ser uma trajetória linear, mas permeada de incertezas, contradições, conflitos que compõem o ambiente escolar, cujo professor de inglês ingressante irá enfrentar ao

finalizar o curso *DDHS Teachers' Training* e iniciar o ano letivo nas escolas de currículo duplo.

Além disso, compreendi que apenas acrescentar disciplinas estrangeiras ao currículo nacional não o tornariam realmente internacional na perspectiva intercultural. Apoiei-me em Sacristán (1991) para compreender que a escola não pode ser vista apenas como um local onde as disciplinas são tidas como uma lista de conteúdo a ser ministrada, em uma visão cartesiana de teorização curricular, ou “academicismo” (Sacristán, 1991, p. 39) que distribui os saberes em disciplinas curriculares, de maneira isolada, sem se preocupar em relacioná-las.

Sacristán (1991) justifica que essa racionalização é simplista, pois tem como objetivo apenas encontrar boas práticas e bons professores, com foco na progressão escolar, sem a preocupação com o ensino contextualizado. O que gera, segundo o autor, uma compreensão utilitarista de um currículo, ou seja, tanto os professores, como os alunos são vistos como meros destinatários do currículo, isentando o professor de seu papel de agente responsável que colabora para que o currículo seja consumido pelo alunado, distanciando-se da essência do conceito de currículo, que na minha visão, deveria ser intercultural.

Concordo com as críticas tecidas por Sacristán (1991) a respeito da necessidade em termos uma teoria curricular, que se preocupe não apenas em propor soluções para os problemas da educação, mas também em compreender a realidade global, a fim de favorecer o desenvolvimento do aluno a atuar no mundo.

Nesse sentido, o autor, baseado em Habermas (1982), explica que a qualidade da aprendizagem pedagógica está atrelada às relações do currículo e às necessidades do aluno como um membro de uma sociedade global e não apenas na composição de disciplinas, conteúdos, acrescentadas de habilidade e competências, as quais não são suficientes para mudar a experiência dos alunos. Esse tipo de escolarização também é criticado por Morin (2015), que advoga a favor do diálogo entre as disciplinas, a fim de aumentar ampliar a visão do aluno.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar que esse modelo de implementação realizado pela DDHS, traz uma vantagem administrativa. Segundo Sacristán (1991, p. 39), a padronização curricular facilita a regulação curricular, pois o currículo se concretiza em “*sylabus*” ou lista de conteúdos, enfatizando o papel do gestor, que pensa, planeja e decide, já que o currículo é visto como um “objeto

gestionável” (Sacristán, 1991, p. 45), usado como instrumento da racionalidade e de melhoria da gestão. Nesse modelo, a preocupação sobre os temas curriculares surge em resposta às conveniências administrativas, mercadológicas e não por uma necessidade intelectual.

Essa crítica feita por Sacristán (1991) é um dos desafios que a DDHS vivencia nos momentos de implementação e gestão, porém, não são focos diretos de análise nesta pesquisa. No entanto, foram considerados no desenho da Ponte, desenhado na perspectiva de articular saberes docentes e, assim, promover a oportunidade de ampliar a visão do docente sobre os objetivos da Educação Internacional, em uma perspectiva intercultural (Leask, 2015) e complexa (Morin, 2015).

A busca por informações mais concretas sobre conceitos curriculares permeou a trajetória desta pesquisa. Em um dos diálogos tecidos com a DDHS, entendi que o objetivo maior da instituição seria que o aluno pudesse vivenciar uma experiência no Ensino Médio americano em território nacional, como sendo uma jornada para excelência, em inglês, *Journey to Excellence*, que visa construir o repertório acadêmico, linguístico e intercultural do alunado, tendo em vista a construção de um perfil de cidadania global.

Dessa maneira, entendo que esse processo seria uma das formas de promover a Internacionalização do Currículo da Escola Básica. As normativas e diretrizes educacionais atendem às normas e leis das duas realidades, a brasileira e a norte-americana, viabilizando ao nosso aluno, a obtenção de dupla certificação do Ensino Médio.

Considerando o conceito do currículo como configurador da prática proposto por Sacristán (1991, p. 46-47), aproximo-o dos conceitos de Leask (2015) em considerar as estratégias didáticos-pedagógicas como estratégias a serem pensadas, articuladas e desenvolvidas em sala de aula, passando pelos planos de aulas, mas não se limitando a simples roteiros para prática, fragmentado do processo global de ensino-aprendizagem. Sacristán (1991) acrescenta que o currículo e a realidade educativa trazem problemas práticos, que urgem por ações da mesma natureza.

No contexto desta pesquisa, a questão metodológica é um assunto que gera muitas discussões, inseguranças advindas de vários agentes, da escola, da DDHS, e do docente ingressante. Pois, as sete disciplinas curriculares que compõem o currículo do *DDHS Top Up High School* são ministradas em inglês aos alunos do país

local (Brasil, por exemplo). A instituição tem por objetivo formar o aluno não somente no sentido acadêmico, mas também linguístico.

Para evidenciar esse fato, é relevante compreender o perfil do aluno quando ingressa no programa, ou seja, para ser matriculado, o aprendiz deve comprovar nível B1 (CEFR) em inglês e espera-se que ao final do curso, atinja níveis de proficiência linguística mais elevados (C1 CEFR ou superior). O objetivo é desafiador, pois exige que professores saibam articular saberes e ao mesmo tempo, desenvolver atividades, a fim de que o alunado possa avançar linguisticamente na língua estrangeira, em uma perspectiva intercultural, com enfoque ativo e crítico.

Cummins (1999) ainda enfatiza que, para formar um aluno ativo e crítico na língua estrangeira, é necessário desencadear um processo de letramento nesse idioma, no qual as situações de ensino e aprendizagem estejam direcionadas aos níveis de proficiência de dois referenciais situacionais: *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) e *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), os quais oportunizam a emergência de diferentes repertórios linguísticos. As habilidades comunicativas contempladas pelo BICS focalizam a expansão de um repertório linguístico para situações rotineiras da vida cotidiana, concretas e objetivas, de uso coloquial, como a necessidade comunicacional em um momento de compras, ou no momento de solicitar uma refeição em um restaurante, por exemplo. No caso do CALP, o repertório requerido seria diferente, pois a exigência se direciona à compreensão e discussão crítica de assuntos abstratos, acadêmicos e/ou científicos, como expor, em língua estrangeira, participar de um debate sobre diferenças entre o sistema eleitoral brasileiro e o norte-americano, no curso de *American History*, por exemplo. Ou ainda, escrever um texto argumentativo comparando dois textos poético, no curso de *American Literature*.

Considero o currículo duplo uma nova dimensão curricular para escola brasileira, e como qualquer inovação, traz em si a incerteza em relação à prática. Mas por outro lado, como nos afirma Sacristán (1991), resgata dos microespaços sociais da ação para neles, poder desenvolver um trabalho libertador, conflitando com as teorias deterministas e reproducionistas da educação.

Essas ideias aproximam-se das ideias de reforma do pensamento, propostas por Morin (2015), que passa a enxergar a incerteza, a imprevisibilidade e os conflitos como um desafio a pensar de maneira mais ampla e articulada, religando saberes, até

então compartimentados nas disciplinas curriculares, no sentido de propor soluções ecológica, que considerem a relação entre as partes, e o todo; e do todo entre as partes. Nessa direção, Morin (2015) sugere que o professor precisaria entender a concepção de ensinar como “religar saberes” (Morin, 2015, p. 109).

Nesse sentido, faz-se necessária a reflexão sobre os processos de formação docente no contexto da Educação Internacional, na qual as escolas de currículo duplo estão inseridas. Considerando que esses processos não podem ser baseados na replicação de práticas pedagógicas estrangeiras no contexto local, anulando a postura reflexiva do docente. Ao contrário, como explica Sacristán (1991), o processo exige uma valorização dos conteúdos com a realidade da cultura escolar com cultura social.

Nessa vertente, apoiada em Sacristán (1991) e sob uma perspectiva de uma nova dimensão curricular, imbricada em uma nova visão da relação teoria com a prática curricular, não anulando a proposição do currículo como projeto cultural, compreendo que a construção deve partir do currículo, incorporando a relação teoria-prática no ensino como parte da comunicação cultural no sistema educativo e nas aulas. Sem apagar a capacidade reflexiva dos alunos, mas sim, estimulando-os a assumir um papel ativo. Ou como explica Sacristán, o currículo deve ainda resgatar a dimensão cultural do currículo e a dimensão crítica acerca das condições nos quais opera.

Nessa perspectiva, assume-se o currículo duplo como sendo método que vai além do conteúdo, um socializador entre professores e alunos, que por meio do formato que o currículo se apresenta e pelos meios que se desenvolvem na prática, condiciona a “profissionalização dos professores e a própria experiência dos alunos as se ocuparem de conteúdos culturais” (Sacristán, 1991).

Nesse cenário, emerge a necessidade de uma metodologia de ensino que integre saberes no processo de formação do aprendiz nesse tipo de contexto, fortalecendo o referencial linguístico, cognitivo, intercultural do alunado de maneira integrada. A metodologia que se aproxima dessa necessidade é conhecida neste tipo de contexto escolar, como *Content Language Integrated Learning* (Coyle, Hood e Marsh, 2010), fundamentada em quatro pilares, denominados por Coyle (2007) como 4Cs, Conteúdo, Cognição, Comunicação e Cultura, sendo uma das matérias-primas importantes para construção dos pilares que fundamentam a construção do curso modular híbrido de 2021, objeto do presente estudo.

1.3 O Terceiro Pilar: o CLIL

O terceiro pilar teve sua relevância revelada ao longo desta pesquisa, a fim de explicar essa questão, opto por fazer uma tessitura entre algumas das definições sobre o CLIL adotadas na atualidade e articulá-las ao contexto em foco e aos dois outros pilares que sustentam esta tese.

O termo CLIL (*Content Language Integrated Learning*)²⁰ foi inicialmente usado em 1994 (Marsh, Maljers e Hartiala, 2001) na Europa, como uma *forma* de descrever boas práticas em diferentes tipos de escola, nas quais os conteúdos curriculares eram ensinados em uma língua estrangeira.

Os estudos de Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 1) desenvolvidos na Europa, definem CLIL como uma abordagem educacional de duplo foco, utilizada para o ensino e aprendizagem de conteúdo curricular e linguístico de maneira entrelaçada sem deixar de considerar que, muitas vezes, existe uma ênfase em um dos elementos. Segundo os autores, a amálgama criada pela inter-relação entre conteúdo e língua resulta em uma convergência de elementos, que antes eram vistos de maneira fragmentada. Um exemplo descrito pelos autores foi quando observaram que a densa carga horária destinada ao ensino de língua inglesa nas escolas europeias não assegurava um aumento no rendimento dos alunos ao final dos anos escolares. Contudo, os autores observaram que os alunos já estavam imersos em um ambiente circundado pela linguagem quando experienciaram a aprendizagem de conteúdo curricular em língua inglesa, como uma oportunidade de exposição a um autêntico uso da língua que, até então, não era considerado.

Essa característica apontada por Coyle, Hood e Marsh (2010) relaciona-se com as questões do paradigma tradicional (Morin, 2015), em que se considera a disjunção dos elementos. Morin (2015) argumenta que a fragmentação impede que os alunos desenvolvam a disposição natural da mente humana para compreender situações, de maneira que possam estabelecer relações entre as partes e as totalidades.

Coyle, Hood e Marsh (2010) apoiam-se nos estudos desenvolvidos por Graddol (2006) para afirmar que as práticas em uma sala de aula CLIL exigem do aprendiz

²⁰ A sigla CLIL pode ser traduzida por Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua. Nesta tese, opto por manter a nomenclatura em inglês, a fim de manter sua originalidade e a forma a que é mais comumente referida.

uma participação ativa, que propulsiona o desenvolvimento do conhecimento e habilidades por meio de um processo de busca e comparação de informações, envolvendo aspectos cognitivos mais elaborados na resolução de problemas, preparando-o para a vida.

No entanto, definir o CLIL tem gerado relevante discussão entre os pesquisadores ao redor do mundo. Em 2015, as pesquisadoras Zarobe e Cenoz desenvolveram um estudo a respeito, e apoiadas no trabalho de Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo e Nikula (2014), explicaram que a integração de conteúdo e língua tem sido objeto de investigação de diversos pesquisadores em diferentes partes do mundo. Por isso, preferem defini-lo como sendo um termo “guarda-chuva”, pois compreendem o CLIL como a aplicação de diferentes metodologias que integram o ensino de conteúdo e língua. Por exemplo, na América do Norte, o CLIL pode ser também denominado educação bilíngue ou CBI (*Content Based Integration*) (Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo, e Nikula, 2014, p. 213), e suas variáveis que incluem “imersão”, ou CBI/CLIL (Banegas, 2013; Cenoz, 2015) ou ainda “programas adicionais” (Dalton-Puffer *et al.*, 2014, p. 217).

Segundo Zarobe e Cenoz (2015) e Dalton-Puffer (2011), essas diferenças de nomenclatura apenas são justificáveis quando refletem nuances culturais ou de políticas educacionais distintas ou, ainda, quando interferem nos processos de integração de conteúdo e língua no currículo escolar. Nesse sentido, compreendo que as escolas de currículo duplo também poderiam ser consideradas escolas do tipo CLIL. No entanto, considero que a nomenclatura poderia limitar sua compreensão, pelas questões curriculares já abordadas anteriormente.

Outro aspecto relevante relacionado ao CLIL, apontado por Zarobe e Cenoz (2015), refere-se à influência de aspectos metodológicos pertinentes ao ensino de língua inglesa, quando integrado ao ensino de conteúdo, no sentido de criar um ambiente de aprendizagem natural e significativo, objetivando o desenvolvimento de competências comunicativas. Os autores citam alguns exemplos: o Modelo de Filtro Afetivo desenvolvido por Krashen (1985), o Modelo de Interação de Hipóteses (Long, 1996), o Modelo com ênfase em Forma (Doughty e Williams, 1998) ou aquele criado

por Cummins²¹ (2008) que relaciona o CLIL com questões de letramento em duas dimensões, envolvendo o desenvolvimento de habilidades comunicacionais para fins interpessoais, ou *Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)* e de habilidades comunicacionais para fins acadêmicos, ou *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)*.

Zarobe e Cenoz (2015) também relacionam o significado de CLIL com enfoque na interação, negociação de significados, cujo objetivo revela-se nas abordagens de ensino que articulam o desenvolvimento de forma e fluência da língua ao ensino de conteúdo propostos por Lyster (2007) e Pica (2002), respectivamente, como forma complementares de desenvolver o sistema comunicacional dos aprendizes. Zarobe e Cenoz (2015) trazem dois exemplos: (a) a Abordagem Equilibrada (*Counterbalanced Approach*), desenvolvida por Lyster (2007), cujo objetivo é promover o estudo de língua por meio de mecanismos de compreensão e produção; e (b) o modelo proposto pela Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1989, 2004; Halliday e Hasan, 2006), que se preocupa com a análise discursiva em contextos de sala de aula CLIL (Llinares, Morton e Whittaker, 2012; Lorenzo, 2013), relacionando-os com as rotinas didático-pedagógicas que utilizam a metodologias de ensino de aprendizagem baseada em tarefas (*Task Based Learning*) e nas teorias socioculturais.

Além disso, Zarobe e Cenoz (2015) apontam os estudos de Met (1998, p. 41), comumente citados quando se discute sobre CLIL em contextos internacionais. O autor define CLIL como ensino de conteúdo em inglês como um “pêndulo” (Figura 2), que ora pende para o desenvolvimento da língua, denominado *language-driven*, em que aspectos linguísticos são os objetivos que norteiam as aulas; ora pende para o conteúdo curricular, chamado *de content-driven*, nos quais os conteúdos curriculares são o enfoque principal no desenho dos objetivos da aula, porém, sem negligenciar o desenvolvimento linguístico dos aprendizes:

²¹ Ragnev e Freire (2023) fizeram um estudo relacionando as questões de letramento propostas por Cummins com o desenvolvimento do perfil do aluno sob o viés da complexidade. Disponível em <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2023v44i1a6>. Acesso em 02 nov. 2023.

Figura 2 – Pêndulo proposto por Met

Fonte: elaborada pela pesquisadora baseada no Ensino Baseado em Conteúdo proposto por Met (1998, p. 41).

No entanto, Lyster e Ballinger (2011, p. 280-281) avançaram as pesquisas sobre o modelo de Met e concluíram que integrar o ensino de conteúdo e língua estrangeira exige uma proporção equilibrada entre ambos. Marsh (2021) também não concorda com a diferenciação proposta por Met, pois compreende que essa integração sempre envolve uma desproporção, justificando que a necessidade de ênfase em um dos aspectos advém das demandas dos aprendizes em diferentes momentos comunicacionais durante as aulas de conteúdo.

Paran (2013, p. 231) concorda com os estudos desenvolvidos por Lyster e Ballinger (2011), mas os define como sendo fraco, com foco principal em língua, e forte, em conteúdo curricular. O autor cita alguns exemplos de modelo CLIL: aulas de línguas a partir de unidades temáticas ou ainda programas que ficam no meio-termo, nos quais algumas aulas são de conteúdo e outras são de ensino de língua. Todavia, nos programas fortes de CLIL, os objetivos das aulas são delineados tendo em vista o conteúdo e a linguagem. Paran afirma que esses modelos não são novos, e que modelos fracos e fortes de CLIL já existem há muito tempo em ambientes educacionais, tais como na África, na Ásia e na América do Sul. Segundo Paran, a inovação trazida pelo CLIL refere-se ao fato de que o conteúdo era ensinado apenas na língua materna, e agora, passa a ser ensinado em língua estrangeira (Paran, 2013, p. 322). Contudo, Paran aponta que geralmente esse tipo de prática (CLIL) é desenvolvida, frequentemente por professores de línguas, não por professores especialistas nos demais conteúdos curriculares.

Zarobe e Cenoz (2015) relatam a escassez em pesquisas no contexto CLIL, em especial, sobre formação docente nesse contexto. Todavia, as autoras destacam que a integração de conteúdo também aparece relacionada ao ensino de outros idiomas, além da língua inglesa, tais como alemão, sueco e finlandês, destacando as pesquisas de Lim Falk (2008); Seikkula-Leino (2002) e Zydariß (2007). Zarobe e Cenoz (2015) enfatizam a necessidade de integração entre as disciplinas curriculares

e as implicações linguísticas que dela possam emergir, objetivando o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas que promovam tais movimentos, sugerindo que docentes das áreas de conteúdo possam trabalhar colaborativamente com professores de línguas.

O CLIL, portanto, em sua essência é constituído por uma gama de práticas educacionais, que almejam ampliar o repertório experiencial dos alunos ao aprender uma língua, diferenciando-se das abordagens de ensino e aprendizagem mais tradicionais, pois se orienta pelo conteúdo curricular a ser trabalhado em sala de aula, e não somente pela aprendizagem da língua em si. Coyle, Hood e Marsh (2010) alicerçados em Eurydice (2006) enfatizam que os objetivos do CLIL só podem ser alcançados se os tópicos e assuntos forem ensinados *com e por meio* da língua.

Conforme descrito, o termo CLIL tem gerado muitas discussões e divergências no ambiente acadêmico e por isso, ganhou relevância no contexto desta pesquisa. À medida que fui avançando nas leituras sobre a temática, fui compartilhando-as com a DDHS ao longo dos anos em que essa pesquisa se desenvolveu. A instituição DDHS compreendeu a importância de definir o CLIL como um dos pilares para construir a Ponte, após serem tecidas as articulações entre o perfil dos docentes (seção 2.2.1) e a missão educacional da instituição, cujo objetivo é promover ambientes de aprendizagem que levem a construção de um perfil de alunado que esteja preparado para atuar no mundo em um sentido intercultural (Leask, 2015) e planetário (Morin, 2015).

Nesse sentido, reconheceu-se a importância do modelo *forte* do CLIL proposto por Paran (2013), a fim de que os professores de inglês que iriam atuar na DDHS pudessem compreender que o planejamento das aulas precisava advir da definição dos objetivos do conteúdo curricular, e, então, relacioná-los aos objetivos linguísticos. No entanto, o plano de aula não poderia estacionar nesse nível de articulação, caso contrário, os objetivos educacionais da DDHS não seriam atingidos.

Dessa maneira, a definição do CLIL que foi adotada na construção da Ponte precisou, também, abarcar os objetivos cognitivos e os culturais. Por esse motivo, no contexto das escolas de currículo duplo da DDHS, optou-se por adotar o CLIL na perspectiva dos autores Coyle, Hood e Marsh (2010) e Coyle (2007), por se aproximar à tessitura que foi sendo construída ao longo desta pesquisa.

Compreende-se, então, que o CLIL deve considerar questões metodológicas

que integrem o ensino de conteúdo curricular e língua inglesa entrelaçadas às demandas cognitivas e culturais dos aprendizes, professores e da comunidade do país em que estão inseridos. Coyle (2007) considera que para que o CLIL aconteça nessa perspectiva, os planos de aulas precisam ser desenvolvidos a partir de objetivos definidos e norteados por quatro princípios - conteúdo, cultura, cognição e comunicação - os 4Cs, a serem detalhados a seguir.

1.3.1 Os princípios dos 4Cs

De acordo com Coyle (2007), o CLIL destaca-se por ser uma abordagem de integração pedagógica, a qual considera os objetivos desenhados a partir de quatro princípios: o *conteúdo*, a *cognição*, a *comunicação* e a *cultura* e, ou, 4Cs. Ao longo do texto, busco entrelaçá-los aos construtos da complexidade (Morin, 2015) e interculturalidade (Leask, 2015).

O princípio “C” de *conteúdo* é compreendido por Coyle (2007) como sendo um ponto de partida para o planejamento das aulas e está relacionado ao desenvolvimento do conhecimento, habilidades e compreensão. Em outras palavras, a autora define como o tema a ser ensinado, que pode advir do conteúdo curricular ou mesmo da articulação entre várias disciplinas curriculares. É importante compreender que o conteúdo não pode ser visto como algo a ser ensino em um sentido linear. No qual o docente é visto como detentor do conhecimento e o aluno como um receptáculo vazio. Nessa direção, Morin (2015) sugere que o professor precisaria entender a concepção de ensinar como “religar saberes” (Morin, 2015, p. 109).

Brauer e Freire (2021, p. 324), que pautadas em Paulo Freire e Edgar Morin (2003, 2013), ressaltam a importância da desconstrução da ideia de compreender o papel do docente na perspectiva do paradigma tradicional, como sendo o detentor do conhecimento que apenas repassa conteúdos curriculares de maneira linear, para a construção de um docente que possa compreender “a construção de conhecimento como processo colaborativo, de tessitura partilhada entre professor e alunos, a partir da articulação do conhecimento prévio, relacionando-o com as novas informações, “expandindo-os em rede em várias direções,” apontando para uma reforma de pensamento, que “não considere a visão reducionista, simplificadora, fragmentadora,

que tem caracterizado o paradigma newtoniano-cartesiano” (Brauer; Freire, 2021, p. 324).

Apoio-me também em Paulo Freire (1968) para compreender um entrelaçamento entre ação e reflexão do docente que favorece a uma posterior transformação da realidade, definido como práxis. Na obra *A Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1968, p. 70) discute o significado de práxis, em um contexto educacional:

Mas se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, o fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo.

Nesse viés, a práxis poderia começar a ser desenvolvida desde o momento da formação do professor, favorecendo movimentos de inter-relação entre a fundamentação teórica que sustente a integração do ensino de conteúdo curricular em língua inglesa e práticas em sala de aula. Muitas vezes, os professores de inglês ao relacionarem a prática a um embasamento teórico, podem se sentir mais fundamentados, alicerçados, de modo a desenvolver um repertório mais consistente e assim, melhor prepará-los para atuarem em um contexto escolar repleto de nuances e diferenças

Segundo Coyle (2007), o princípio “C” de *cognição* refere-se ao engajamento cognitivo dos aprendizes e é um dos aspectos basilares do CLIL. Para que aconteça de maneira efetiva, é crucial que seja considerada uma variedade de tarefas de resolução de problemas, que demandem diferentes dimensões dos processos cognitivos. Os objetivos de conteúdos devem ser descritos utilizando os seis níveis definidos na Taxonomia de Bloom (Bloom *et al.*, 1956), atualizada por Anderson e Krathwohl (2001). Nessa perspectiva, ou taxonomia, definida como um arranjo ou divisão de estruturas conceptuais (Coyle; Hood; Marsh, 2010), a concentração está na dimensão dos processos cognitivos simples, ou como são popularmente conhecidos LOTS (*lower-order thinking skills*) e avançados, HOTS (*higher-order thinking skills*), ou seja, as habilidades cognitivas utilizadas na realização de tarefas, caracterizadas quanto aos níveis de menor e/ou maior esforço cognitivos. As habilidades estão dispostas de acordo com o esforço cognitivo depreendido, assim nos estágios mais iniciais, ou os que exigem um menor esforço cognitivo, utilizam-se verbos que definem níveis de cognição mais baixos (LOTS):

NÍVEL 1: lembrar, reconhecer e recordar,

NÍVEL 2: entender, interpretar, exemplificar, classificar, resumir, inferir, comparar e explicar, seguidos de

NÍVEL 3: aplicar, executar e implementar.

Os mais avançados (HOTS), ou que exigem um maior esforço cognitivo por parte dos aprendizes, se utilizam de verbos como:

NÍVEL 4: analisar, diferenciar, organizar e atribuir, na sequência,

NÍVEL 5: avaliar, checar, analisar,

NÍVEL 6: planejar, gerar, criar.

No entanto, a definição dos verbos para descrever os objetivos de cognição não precisam, necessariamente partir dos níveis mais simples para os mais avançados em sentido gradativo; pode-se prever o inverso, dependendo da demanda da aula.

Para Coyle (2005, p. 6), o princípio “C” de *comunicação* refere-se ao fato de que o “ato de nos comunicarmos vai além do sistema gramatical” e “além das lições de sala de aula”, pois perpassa o conteúdo, e vai além, de modo a contemplar a questão da inteligibilidade inerente à comunicação, que considera não somente a questão de forma, mas também significado, promovida pela interação entre professor e aluno, e, entre alunos de maneira não-hierarquizada, mas fundamentada na construção do diálogo.

Concordo com o estudo realizado por Brauer e Freire (2021, p. 317) para explicar a importância da construção de um ambiente rizomático, pautada na comunicação e na construção do diálogo promovido pelo docente. O diálogo é ponto de partida para “construção de saberes situados a partir do conhecimento prévio do aprendiz e de sua realidade”. Por meio do entrelaçamento do pensamento de Paulo Freire e Edgar Morin, as autoras (Brauer e Freire, 2021, p. 323) concebem o diálogo como:

espaço relevante para construção, desconstrução, reconstrução, coconstrução de ideias e conhecimentos, mediados pela linguagem, pelo outro e pelo meio. O diálogo é prática social situada que envolve construção, negociação e intercâmbio, promovendo crescimento, formação, autonomia e, potencialmente, transformação (do homem e do conhecimento).

Dessa maneira, as referidas autoras auxiliaram-me a entender que a relação entre professor e aprendiz se fundamenta na compreensão do diálogo no sentido

freiriano, por meio de um caminho de ajuda mútua que “transcende a conversa para situar-se na reflexão, a reflexão que permite a libertação do oprimido”, e na perspectiva de Morin, como caminho para “consciência crítica dos contrários presentes nas relações. Não é comunhão passiva e, sim, ativamente provocadora de ações de transformação” (Brauer e Freire, 2021, p. 323). Compreendo esse processo como sendo contínuo de construção de pontes que fazem ligação entre diferentes mundos, e não como muros, que bloqueiam o desenvolvimento.

A comunicação é vista por Coyle (2007) por meio do desenvolvimento calcado em um tripé, definido por linguagem da aprendizagem (*language of learning*), aquela necessária para compreensão do conteúdo curricular, composta por recursos discursivos referentes à forma, tais como verbos, substantivos, tempos verbais, entre outros; linguagem para aprendizagem (*language for learning*), compreendida como recursos que os alunos precisam para atuar em língua inglesa ao participar de debates, defender pontos de vista, argumentar ou explicar determinado conteúdo a outrem. E por fim, linguagem através da aprendizagem (*language through learning*), ou seja, necessidades que possam surgir quando os aprendizes iniciarem as tarefas, por exemplo, quando estiverem discutindo sobre determinado conteúdo, e não possuírem um repertório linguístico para tanto.

Coyle (2007) argumenta que o docente deve considerar os objetivos comunicacionais tendo em vista o tripé da linguagem, e ir além de uma simples listagem de vocábulos para compreensão de conteúdo curricular, a fim de criar tarefas a partir dos objetivos cognitivos, articulando-os as necessidades linguísticas dos aprendizes, no sentido de impulsionar o amadurecimento do uso da língua inglesa.

Sobre o princípio “C” de *cultura*, Coyle explica que para celebrar o potencial de um mundo pluricultural e plurilíngue, o aprendiz deve desenvolver a tolerância e a compreensão. Assim, estudar conteúdos curriculares por meio de uma língua estrangeira significa estimular a compreensão do meio internacional articulando-a ao do local. Segundo Coyle, a diversidade é a porta de acesso para que possamos nos descobrir. Nas palavras de Coyle,

Para nosso mundo pluricultural e plurilinguístico ser celebrado e seu potencial ser notado, isso exige tolerância e compreensão. Estudar através de uma

língua estrangeira é fomentar compreensão internacional” (Coyle, 2005, p. 5, tradução nossa).²²

Dessa maneira, compreende-se que o aspecto cultural que constitui o CLIL pode ser relacionado com a construção de ambientes interculturais na perspectiva de Leask (2015), nos quais se considera a criação de movimentos de internacionalização escolar, do qual as escolas de currículo duplo fazem parte, considerando vários aspectos, dentre eles o planejamento de aulas. Em um sentido de expansão de conhecimento, especialmente, quando definidos a partir de tarefas que favoreçam a reflexão sobre as diferenças culturais, e não a homogeneização.

Portanto, faz-se necessário compreender a diversidade com respeito, considerando que todos fazem parte de um mesmo planeta Terra, conduzindo ao desenvolvimento de uma “cidadania terrena” (Morin, 2015, p. 157), alicerçada na ética indivíduo/sociedade/espécie, que trazem em si a solidariedade comunitária, a responsabilidade por si e pelo outro, e sobretudo “a consciência de pertencimento à espécie humana.” Isso nos remete a pensar sobre o ato de se expressar em aulas de conteúdo, durante as quais se faz necessário atingir níveis de cognição mais avançados, exigindo um repertório linguístico mais elaborado do aprendiz, o que muitas vezes, só pode ser desenvolvido por meio de um planejamento que contemple objetivos comunicacionais a serem atingidos interligados aos objetivos de cognição, cultura e de conteúdo.

No que concerne à abordagem CLIL quando relacionada à construção de um cidadão planetário sob o viés da complexidade, acredito que tais conceitos podem ser de grande relevância para o trabalho em sala de aula pelas seguintes razões:

- a. integração entre conteúdo e língua, o que vai ao encontro do conceito do conhecimento pertinente (Morin, 2015, p. 100) priorizando atividades contextualizadas e significativas, em vez de memorização de informações;
- b. o uso da taxonomia de Bloom *et al.* (1956) e Anderson e Krathwohl (2001), no sentido de desenvolver o pensamento do docente a respeito da criação e do planejamento de situações de aprendizagem que sejam um desafio

²²Texto Original: For our pluricultural and plurilingual world to be celebrated and its potential realized, this demands tolerance and understanding. Studying through a foreign language is to fostering international understanding.

para os alunos, com vistas a auxiliar os aprendizes na articulação e reflexão de seu próprio aprendizado.

Apresentados os três pilares conceituais que sustentam esta tese, passo a relatar o percurso metodológico utilizado para investigar, descrever e interpretar o fenômeno *a formação de professores de inglês de escolas de currículo duplo durante o curso modular híbrido de 2021, sob o viés da complexidade.*

2 A ARQUITETURA DA PONTE

O fato é que todo o indivíduo se desenvolveu e sempre deverá desenvolver-se em um meio social. Suas 'respostas' tornam-se inteligentes ou adquirem significação simplesmente porque ele vive e age em um meio de significações e valores reconhecidos como tais. Pelo intercâmbio social, tomando parte em atividades que encarnam convicções, ele gradualmente adquire espírito próprio. A concepção de espírito como uma coisa isolada que o indivíduo possui está popularmente oposta à verdade. O indivíduo cria o espírito, desenvolve a mente na proporção em que o conhecimento das coisas se acha corporificado na vida que o cerca; o eu não é um espírito isolado a criar novos conhecimentos por sua conta própria (Dewey, 1979, p. 325).

Em consonância com o excerto acima, compreendo que uma pesquisa de natureza qualitativa envolve e pode tomar novos rumos mediante as emergências resultantes das inter-relações dos seres que a compõem. O homem, ser social, a ser compreendido na sua interdependência com o meio natural-social-cultural, tem capacidade natural, plástica e flexível que lhe permitem fazer variações em suas experiências.

Assim, apresento neste capítulo, a metodologia que guiou esta pesquisa, a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, comparando-a à Arquitetura da Ponte. Justifico o uso dessa metáfora porque entendo que o trabalho do arquiteto é pautado por desenhos, técnicas e métodos, auxiliando-o na criação de sua obra que, mais do que uma construção, tem o propósito de levar sentido e significação à vida das pessoas.

Dividi este capítulo em cinco sessões, iniciando pela Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, (Freire, 2010, 2012, 2017), discorrendo sobre a sua orientação e identificando-a pela sigla AHFC. Na segunda seção, descrevo a ecologia que envolve a pesquisa; na terceira, os participantes; na quarta, os instrumentos e os procedimentos para geração dos textos; na quinta, os procedimentos de interpretação do fenômeno a *formação de professores de inglês de escolas de currículo duplo durante o curso modular híbrido de 2021, sob o viés da complexidade*.

2.1 A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa

A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC) é uma metodologia de pesquisa empírica e qualitativa que tem por objetivo investigar,

descrever e interpretar os fenômenos complexos da experiência humana, a fim de compreender sua essência, “na perspectiva de quem, realmente, os vivencia” (Freire, 2017, p. 177).

Freire (2021), idealizadora da abordagem, considera a experiência humana como ponto primordial na busca pela compreensão de fenômenos complexos, levando em conta o contexto em que emergem e se desenvolvem, os quais serão posteriormente interpretados pelo pesquisador, não tomando por base categorias pré-estabelecidas ou significados pré-definitivos.

A autora explica as contribuições das bases filosóficas no processo investigativo da AHFC e, por isso, propõe a junção, proposital, de forma hifenizada, “hermenêutico-fenomenológica”, com o propósito explícito de indicar a importância igualitária, de indissociabilidade e complementariedade dessas duas vias que permitem “descrever fenomenologicamente e interpretar hermeneuticamente fenômenos da experiência humana” (Freire, 2017). Nesse processo interpretativo, estão envolvidos movimentos recursivos, hologramáticos, dialógicos e sistêmicos, vistos pela autora como marcas que remetem ao *complexus* (Morin, 2010, p. 190), ou seja, o que é tecido junto, evidenciando a contribuição da epistemologia da complexidade (Morin, 2015).

No processo investigativo da abordagem, a Hermenêutica busca interpretar as vivências humanas, produzir sentido a partir delas, sem separar, como menciona a autora, “o sujeito do mundo objetivado, procurando tornar algo compreensível, por meio do desvelamento do significado mais profundo, subjacente ao sentido literal” (Freire, 2012, p. 184). Pautada em Moustakas (1994), a autora ainda complementa que a Hermenêutica envolve “a arte de ler um texto de tal forma que a intenção e o significado presentes nas entrelinhas sejam completamente entendidos.” Por esse motivo, ressalta a relevância do registro do discurso do participante em texto escrito, justificando que esse formato não somente “captura” (Freire, 2012, p. 186) a experiência vivida, mas também permite que pesquisador e/ou pesquisado(s) possa(m), por meio da linguagem escrita, “retomá-lo, interpretando-o e reinterpretando-o inúmeras vezes”, favorecendo o processo de eventuais reflexões e novas interpretações.

Ainda de acordo com Freire (2012), para obtenção de registros textuais dos participantes, o pesquisador pode tanto considerar diversos tipos de instrumentos

(como entrevistas, diários, narrativas, notas de campo, histórias de vida), como também priorizar um deles e aplicá-lo em momentos distintos, como foi o caso desta pesquisa. Desse modo, Freire (2012), explica que a Hermenêutica necessita da textualização como ponto de partida para, então, “dedicar-se a interpretações de experiências, de fenômenos da experiência humana que procura compreender” (p. 187).

Por sua vez, as contribuições da Fenomenologia para o processo investigativo da AHFC podem ser citadas pois, ela respalda as descrições das vivências de um dado fenômeno. Segundo Freire (2010, p. 20), a fenomenologia

[...] contempla as experiências vividas de um ponto de vista retrospectivo e descritivo, buscando desvendar a essência e suas qualidades de um certo fenômeno, sob a perspectiva dos indivíduos que o vivenciam, percebem, intuitivamente interpretam e a ele se referem

Freire (2012, p. 181), apoiada em Dewey (1938), destaca o referencial experiencial dos participantes da pesquisa em um *contínuo experiencial*, por meio do qual experiências passadas são encadeadas, entrelaçadas com as mais recentes, conferindo a eles uma mobilidade temporal e espacial. Tal mobilidade é construída sócio-historicamente no ambiente que os circunda e os permeia intra- (consigo mesmo) e intersistemicamente (quando se relacionam os demais participantes), respaldando as escolhas lexicais utilizadas para descrever e interpretar as vivências que compartilham com o pesquisador, por meio dos registros textuais.

Freire (2017) explica que o caminho interpretativo da AHFC é construído e percorrido por meio da realização de rotinas de organização e interpretação composta de três fases: a textualização, que se refere ao momento de registro textual das vivências do fenômeno em foco; a tematização, correspondente ao processo interpretativo propriamente dito, incluindo procedimentos de *refinamento* e *ressignificação* e o ciclo de validação que, acompanhando todo o processo, permite que a interpretação seja realizada e confirmada simultaneamente. Essas rotinas podem ser detalhadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Rotinas de organização e interpretação da AHFC

Fonte: Freire (2010 p. 25).

O quadro acima indica a possibilidade de, ao longo do processo interpretativo, o pesquisador retomar o texto original, revendo seu sentido e não se distanciando do que o participante compartilhou. Esse ir e vir permite o desenvolvimento da interpretação e a concretização do ciclo de validação, como esclarece Freire (2012, p. 192-193),

[...] refinamento se associa ao que denomino ressignificação, movimento que coloca as unidades de significados em contínuo confronto, permitindo que interpretações iniciais sejam, além de confirmadas, reformuladas ou descartadas, gradualmente substituídas por nomeações mais pontuais, expressas por substantivos. Tais substantivos capturam e explicitam os significados implícitos nos textos originais e, por seu sentido intransitivo, evidenciam, o percurso entre a aparência e a essência, indicando os construtos que constituem o fenômeno – os temas hermenêuticos-fenomenológicos-, revelando sua natureza e identidade.

Dessa maneira, para que os movimentos de interpretação ocorram na fase de tematização, é necessário o envolvimento do pesquisador de uma forma inesperada, estando em contato diferenciado com os textos coletados e considerando sua experiência, sua subjetividade e sua objetividade como traços importantes a serem valorizados, permitindo que perceba a relevância das unidades de significado destacadas e sua importância em relação ao fenômeno investigado. Dessa forma, torna-se possível escolher o “substantivo” (Freire, 2017, p. 176) que melhor defina,

que melhor capture e condense o sentido transmitido pelo participante.

Freire (2017) justifica a necessidade de se chegar a um substantivo, por ser ele “intransitivo” (p. 176), ou seja, o menor item lexical, com significação irreduzível, já que tem a função de nomear objetos, emoções, fatos e lugares. Ao se chegar a esse substantivo, que compõe parte da “essência do fenômeno” (Freire, 2012), esse será a unidade mais refinada e que “melhor expressa a resignificação desejada” (p. 193), passando a ser denominado “tema hermenêutico-fenomenológico complexo” (Freire, 2012, p. 193). No entanto, a autora reconhece a impossibilidade de se desvendar o fenômeno em sua totalidade, justificando que “os fenômenos são fonte inesgotável de investigação, interpretações e reinterpretações” (Freire, 2012, p. 187), como explicitado no capítulo em que apresento a interpretação do fenômeno estudado.

Durante o movimento interpretativo, Freire (2010) reforça a objetividade do pesquisador na sua busca pela identificação dos temas e suas subdivisões; no entanto, não descarta sua subjetividade. A autora define, metaforicamente, esse movimento que acompanha toda a tematização e a realização do ciclo de validação, como “mergulho interpretativo” (Freire, 2010, p. 193), um processo interpretativo circular, contínuo, recursivo, permitindo um “ir-e-vir hermenêutico” (Freire, 2017, p. 179), que parte do que já se conhece, e vai se expandindo, todas as vezes que volta, de maneira recursiva, ao que já é familiar, eliminando, assim, a linearidade causal, revelando que as causas nem sempre têm o mesmo efeito.

Tal movimento, denominado ciclo de validação, não somente permite a compreensão, mas também a validação dessa compreensão. Nesse exercício, é possível perceber uma relação hologramática, pois, quando o pesquisador busca identificar o tema “hermenêutico-fenomenológico complexo” (Freire, 2010, 2012, 2017), torna-se impossível separar o todo de suas partes, evidenciando que o todo está na parte e a parte está no todo. A AHFC, portanto, não se propõe a adequar categorias de interpretação ao texto; ao contrário, a busca é pela emergência de significados, a partir do texto que reflete a experiência vivida pelo participante da pesquisa.

Freire (2017) explica que a AHFC é um percurso metodológico marcado pelos movimentos interpretativos de ir e vir, nos sentidos vertical, horizontal e transversal, que ajudam o pesquisador na construção de conhecimentos, cujo processo interpretativo torna-se rizomático, permeado por momentos de ordem e desordem,

“marcado por certezas, incertezas, rupturas, coerência, conflitos, incoerências, imprevisibilidade e organização”, caracterizado como um “caminho metodológico complexo” (Freire, 2017, p. 180).

Nessa mesma linha, Freire (2021) acrescenta que o movimento reflexivo que permeia o “mergulho interpretativo” da abordagem exige um esforço cognitivo interpretativo do leitor, no sentido de desenvolver sua compreensão sobre a essência do fenômeno que investiga, permeado pela linguagem em um determinado tempo e espaço. Esse caminho metodológico investigativo rompe com o conceito de linearidade e da fragmentação, e favorece “uma visão global e sistêmica” (Furlin, 2017, p. 173), nos processos de leitura e capturas de sentidos dos textos produzidos pelos participantes e, depois, nos processos de leitura e interpretação da pesquisadora.

Concordo com Furlin (2017, p. 174), sobre como esses processos são construídos ao longo da pesquisa, caracterizando-os como um “sistema aberto” que instaura uma relação intensa entre a palavra e o sujeito, “em contínuo refinamento, cuja leitura sugere o desenho de um texto-complexo”. Assim, para o autor, o ato de ler do pesquisador demanda plena participação do leitor para que o exercício de interpretação traga à tona “a multiplicidade de conceitos não encerrados em si próprios, mas abertos a infinitas relações linguísticas, artísticas e globais” (Furlin, 2017, p. 173).

Um sistema aberto como esse é compreendido por Pena-Veiga (2003, p. 32), como sendo um ciclo dinâmico participativo devido à troca entre os organismos (pesquisadora e pesquisados), os quais compõem um sistema vivo que, para se manter vivo, precisa trocar energia, matéria e informação com o meio ambiente. Morin (2002) entende essa relação como sendo “ecológica”, caracterizada pela troca entre um ser vivo e o seu meio.

Concordo com a visão dos autores sobre a relação ecológica dos componentes do sistema vivo e repasso esse conceito para o processo investigativo que vivenciei ao longo desta pesquisa iniciada pelo processo de planejamento do curso modular híbrido de 2021, seguida pelo momento de obtenção dos registros textuais, durante o qual os participantes registraram suas trocas com o meio, ou seja, com o próprio curso. Nesse momento, os participantes puderam materializar suas impressões e experiências vividas por meio das respostas escritas, as quais foram posteriormente lidas e interpretadas por mim (pesquisadora), favorecendo, dessa forma, minha

relação ecológica com o texto (parte do outro – participante da pesquisa) e com o meio, do qual também fiz parte.

A AHFC se consolida como um percurso metodológico de pesquisa que propõe um tipo de pergunta de pesquisa aberta, a fim de favorecer possíveis interpretações dos registros textuais, levando à descoberta do novo, do que irá emergir. Tais emergências inesperadas podem ser compreendidas pela perspectiva da “visão sistêmica da vida como uma propriedade fundamental de todos os sistemas vivos, uma vez que a vida procura continuamente entrar em contato com as novidades” (Freire, 2017, p. 457).

Ao adotar a AHFC como abordagem metodológica, sensibilizo-me a vivenciar vicariamente o processo de interpretar e reinterpretar as experiências vividas pelos participantes da pesquisa, cujos registros textuais foram investigados na busca de possíveis interpretações a respeito do fenômeno pesquisado, que se manifesta no contexto em que esta pesquisa acontece. Desse modo, despertei para a possibilidade de olhar para a pesquisa como uma oportunidade de construir uma postura em uma perspectiva complexa, especialmente pelo tipo de investigação que me propus a desenvolver em um contexto educacional peculiar, cercado de incertezas, nuances e diferenças, o qual passo a descrever a seguir.

2.2 A Ecologia da Pesquisa

Considerar o contexto da pesquisa como Ecologia foi um dos momentos mais marcantes e significativos no planejamento e na construção do curso modular híbrido de 2021, objeto desta pesquisa, pois me desafiei a refletir sobre os elementos que compuseram a investigação de maneira complexa, interligando-os e relacionando-os na busca de desenhar estratégias que me possibilitassem melhor enfrentar os desafios que, certamente, surgiriam ao longo de todo processo.

Alicerçada na complexidade (Morin, 2015) e em Freire (2021), defendo a denominação do contexto como *ecologia da pesquisa*, pois considero a dimensão ecológica que a constitui em uma perspectiva complexa, a fim de buscar compreender o que influencia e é influenciado pelo contexto e pelos seres que ali atuam, favorecendo a emergência do novo, uma vez que são movidos pela imprevisibilidade inerente à vida.

Dessa maneira, a ecologia da pesquisa refere-se ao curso modular híbrido de 2021, que metaforicamente, denomino Ponte, a ser descrito, em detalhe, no terceiro capítulo. A Ponte foi construída também a partir das vivências dos envolvidos nos cursos anteriores oferecidos em 2019 e 2020, os quais nutriram-me de respaldo prático e teórico para que eu planejasse o curso em questão, destinado aos professores de inglês das escolas de currículo duplo (participantes desta pesquisa), como exigência institucional para ingressarem na DDHS. Ao realizarem o curso de 2021, os participantes passaram por três momentos seguidos de pausas, ou seja, três módulos do curso, seguidos de um momento em que compartilharam as experiências vivenciadas por meio de registros escritos.

Apresento, a seguir, o perfil dos participantes, elementos importantes que constituíram a ecologia desta pesquisa.

2.2.1 Os participantes

Os participantes desta pesquisa são professores de inglês, ingressantes nas escolas de currículo duplo filiadas à DDHS que, por cumprimento às normativas da instituição estrangeira, devem participar de um curso de formação inicial, denominado *DDHS Teachers' Training*, ofertado uma vez ao ano. Nesta pesquisa, tal curso é nomeado curso modular híbrido 2021 e, metaforicamente, chamado de Ponte.

Para realizar o *DDHS Teachers' Training*, os participantes preencheram um formulário, em inglês, disponível no *Google Drive*, dois meses antes da data de abertura das inscrições, a fim de que as escolas pudessem realizar o processo seletivo, organizar e enviar os documentos à DDHS.

Passada a fase de inscrição, os professores receberam um e-mail, em inglês, contendo instruções sobre o *DDHS Teachers' Training*, tais como, formato, objetivos, datas e prazos, além da informação de que o curso seria objeto de estudo para pesquisa de Doutorado, cujos resultados seriam utilizados para o melhor reconhecimento do perfil, opiniões e impressões dos docentes que a DDHS tem nas escolas afiliadas para, assim, refletir sobre os processos formativos, aprimorando-os.

Vale salientar que as leis educacionais estadunidenses exigem que todos os professores devem possuir a documentação (diploma e certificações) e os currículos aprovados pela DDHS antes de serem inscritos no curso, cujo processo é realizado

pelas coordenações das escolas de currículo duplo. Além disso, as diretrizes das agências governamentais definem que quando o cursista se torna professor do programa, esses passam a exercer um papel generalista, ou sejam, não atuam apenas nas áreas/disciplinas de formação.

Desse modo, ao finalizar a etapa inscrição, os cursistas têm ciência das informações pertinentes ao curso e passam a ser participantes da pesquisa, uma vez que firmam o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em formato *Google forms* (Apêndice 1).

Para organizar os perfis dos participantes, elaborei uma planilha em Excel com os seguintes itens: nome fictício, nacionalidade, localização da escola de currículo duplo em que atua, formação acadêmica, certificação de proficiência em língua inglesa, idade, oficina escolhida para realizar no Módulo 3 e o tempo de atuação na instituição, como ilustra o quadro disponível no Apêndice 2.

Cabe mencionar que os registros das experiências vividas pelos participantes dos cursos ofertados anteriormente - 2019 e 2020 - foram utilizados como informações de apoio para o planejamento e construção da Ponte, cujos detalhes são descritos no próximo capítulo, conforme informado desde as Considerações iniciais desta tese.

O Quadro 2 apresenta o número total de participantes da Ponte, bem como os que concordaram em participar da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):

Quadro 2 – Número de participantes – *DDHS Teachers' Training*

Período	Número total de participantes	Número de participantes com aceite no TCLE
Ano 2021	34	25

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A Ponte foi atravessada por 25 professores, entre eles 8 homens e 17 mulheres. Quanto à nacionalidade, 23 são brasileiros e 2 estrangeiros, entre eles, *Jane*, norte-americana que atua na escola em São Paulo, e *Cláudio*, equatoriano que atua em escola do Equador. O fato de termos professores de diferentes nacionalidades demonstra um movimento de expansão de escolas de currículo duplo da DDHS na

América do Sul.²³

Quanto aos participantes brasileiros, há professores do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Alagoas, do Mato Grosso do Sul, de Minas Gerais, do Paraná e de Goiás) e outros de algumas cidades do interior de São Paulo, como Paulínia, Hortolândia, Itu e Sorocaba.

No tocante à formação universitária, 13 dos participantes são graduados em Letras, o que revela que a atuação de profissionais dessa área é preponderante no curso. Os demais graduados em Fisioterapia, Direito, Tradução e Intérprete, Administração e Propaganda, Biologia, História, Artes, Química, Engenharia, Artes Visuais, Pedagogia e Enfermagem.

Uma vez que atuar como generalista é uma exigência do programa, nem sempre o professor ministra aulas na sua área de formação; assim, Liz e Elaine que são bacharéis e licenciadas em Letras, devem lecionar Tecnologia (*Computers*); Cris, licenciada e bacharel em Letras e bacharel em Direito, prepara-se para lecionar Tecnologia (*Computers*); Maria, bacharel em Administração e Propaganda, deve lecionar História Americana (*American History*) e Gisele, bacharel e licenciada em Letras, deve ministrar aulas de História Americana (*American History*), Saúde (*Health*) e Governo Americano (*American Government*). Entretanto, Carson e Mary, da área de Letras, devem atuar em aulas de Literatura.

Essa diversidade no quadro de formação acadêmica dos cursistas revela a pluralidade e, ao mesmo tempo, a singularidade do programa, o qual é constituído por identidades, experiências de vida e histórias profissionais diferentes e complementares entre si. Isso aponta para a dinamicidade dos saberes docentes, os quais se transformam nas relações que os professores constroem na vida pessoal, acadêmica e profissional, de modo a enfrentar as situações que emergem na prática.

Sob a visão de Tardif (2011), o professor é um sujeito do conhecimento por contribuir para a produção de seus saberes, os quais são construídos e reconstruídos considerando-se o lugar, o tempo, as situações e os momentos ao longo de sua carreira e atividades. Sendo assim, é possível entender que o conhecimento não é algo conclusivo e linear, acabado e dominado pela causalidade linear e, sim, plural, heterogêneo e

²³ No início do Doutorado em 2018, a DDHS tinha escolas apenas no Brasil, porém, ao longo dos anos, foi expandindo o número de escolas em outros países da América do Sul. Em 2021, por exemplo, tivemos a evidência de um participante do Equador.

experenciado pelo professor.

Desse modo, Tardif (2011, p. 36), nos mostra que o saber é “plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Todavia, essa diversidade e singularidade que emergem no programa também revelam a dificuldade enfrentada pelas escolas afiliadas à DDHS na contratação de professores com o perfil exigido, uma vez que alguns participantes são contratados para ministrar conteúdo do currículo americano o que, no meu entendimento, causa uma certa insegurança no docente. A professora *Cris* foi contratada para lecionar Tecnologia (*Computers*), História e Governo Americano (*US History* e *US Government*); *Barreto* para lecionar Tecnologia (*Computers*) e Artes (*Fine Arts*) e *Gisele* para Saúde (*Health*), História Americana e Governo Americano (*US History* e *US Government*).

Essa realidade parece não ser somente no Brasil, mas em outros países da América do Sul, pois *Cláudio* da escola do Equador, foi contratado para lecionar três disciplinas diferentes, ou seja, Literatura (*Literature*), História e Governo Americano (*US History* e *US Government*).

Em relação ao tempo de atuação docente dos participantes da escola afiliada, constato que os professores têm experiência em lecionar inglês, mas não em lecionar conteúdos curriculares nessa língua: sete (*João, Kate, Julia, Marcelo, Valerie, Rosane* e *Gisele*) lecionavam por dois anos em média; e *Coyle* é a participante com mais tempo de escola, doze anos. Esse fato revela que os professores de inglês têm bagagem experiencial em relação ao ensino do idioma, mas não têm experiência em lecionar disciplinas curriculares em inglês. Não se pode descartar o fato de que quatro participantes (*Charles, Francisco, Jane* e *Barbie*) foram recém-contratados, mas que possuem experiência na docência de língua inglesa. Esses pontos foram considerados na definição do conteúdo do módulo 2, a ser detalhado no Capítulo 3.

Nesse sentido, percebi a necessidade de criar um módulo prático do curso com foco em aspectos específicos de cada disciplina que compõem o currículo americano, tais como avaliação e conteúdo curricular, a fim de estabelecer significações entre a formação universitária dos participantes com as disciplinas a serem ministradas por eles. Tais explicações apresento, em linhas gerais, no capítulo 3.

Diante desses aspectos, antagônicos, mas complementares, entendo que a

Ponte precisou ser planejada levando em conta os saberes docentes como fios que tecem o conhecimento pertinente, de modo a mitigar a visão fragmentada, individualista e reducionista, marcadamente presente nos processos educativos.

Por compreender que o professor é um agente social responsável pela tessitura composta por pensamentos, concepções, valores, saberes e experiências vicárias, foi fundamental pensar na visão de ser humano *uno* e *múltiplo* (Morin, 2011), para elaborar o curso, levando em conta o caráter multidimensional do conhecimento.

Apresentados os participantes, descrevo a seguir os instrumentos e procedimentos dos registros de textos produzidos pelos participantes do curso modular híbrido de 2021, os quais foram fundamentais para a interpretação da essência do fenômeno em foco nesta pesquisa.

2.3 Os Instrumentos e procedimentos de registros de textos

Na AHFC, os instrumentos que podemos utilizar para fazer o registro textual das experiências vividas são muitos, cabendo ao pesquisador escolher aqueles que mais o auxiliarão. Desse modo, ele pode se valer de questionários, diários reflexivos, encontros reflexivos, gravações, narrativas, notas de campo, descrições de experiências, entrevistas, narrativas e conversa hermenêutica.

Na AHFC, a linguagem revelada nos registros textuais contém a descrição do participante sobre a experiência vivida, sendo fundamental para a interpretação do fenômeno sob estudo. Para o pesquisador, essa linguagem permite o acesso às visões individuais, permitindo que possa realizar idas e vindas nos textos, quantas vezes forem necessárias, a fim de compreendê-los mais profundamente. Todavia, tal linguagem não deve ser vista como transposição de pensamento, de acordo com Freire (2012, p. 186):

[...] entendo a textualização das experiências vividas pelos participantes [...] como um instrumento mediador entre o momento em que elas foram compartilhadas, o momento que foram registradas e os muitos momentos em que foram lidas e relidas, interpretadas e reinterpretadas [...]

Em conformidade com essa abordagem, a presente pesquisa apoiou-se nos registros textuais elaborados pelos próprios participantes durante a Ponte, a fim de capturar a vivência, a manifestação do fenômeno sob investigação (Freire, 2017).

A seguir, apresento os três instrumentos geradores dos textos (ver Apêndice

C, D e E), os quais foram textualizados e tematizados, a fim de investigar, descrever e interpretar o fenômeno em questão:

Quadro 3 – Instrumentos geradores de textos

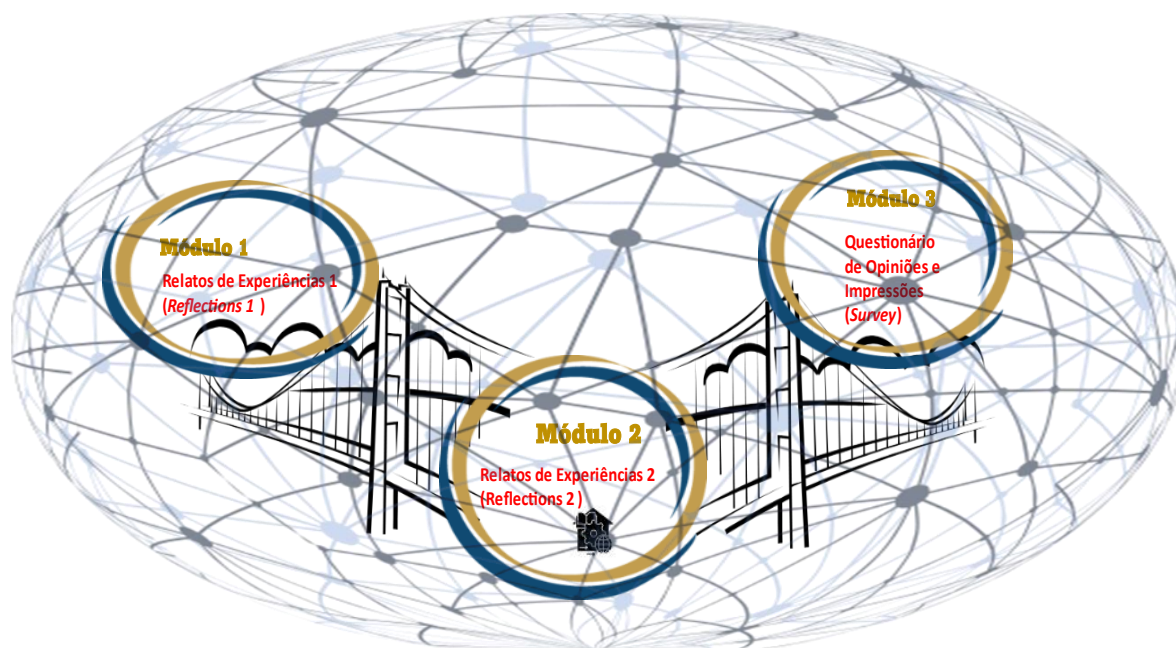
Instrumento	Momento de geração
Relato de Experiência 1 (<i>Reflections</i>)	Final do Módulo 1 (assíncrono)
Relato de Experiência 2 (<i>Reflections</i>)	Final do Módulo 2 (assíncrono)
Questionário de Opinião e Impressões (<i>Survey</i>)	Final do Módulo 3 (síncrono)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os instrumentos apresentados, bem como a frequência com que foram aplicados, auxiliaram-me a obter o conjunto de registros textuais que utilizei para descrever e interpretar do fenômeno desta pesquisa. Assim sendo, as informações referentes aos Módulos 1 e 2 permitiram-me rever a trajetória de travessia da Ponte, de modo a permitir fazer ajustes para aprimorar o Módulo 3, com enfoque prático, bem como, no conjunto, facilitando a identificação dos temas que compõem a essência do fenômeno em foco

Apesar de o curso modular híbrido de 2021 – a Ponte – ser detalhado no próximo capítulo, represento-o, antecipadamente, na Figura 3, para relacioná-lo à visão metafórica da ponte, explicitada na introdução desta tese:

Figura 3 – A Ponte



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

A Figura 3, que ilustra a Ponte, também retrata o meu “caminho metodológico complexo” (Freire, 2017, p. 180), enquanto pesquisadora que experienciou momentos de incertezas, imprevisibilidades, ordem, desordem, coerências e incoerências. Nela, os módulos estão representados em três esferas menores, com bordas azuis e douradas, dispostos acima da ponte, evidenciando sua característica modular. Assim, metaforicamente, ao atravessar a ponte em 2021, cada participante teve um momento para fazer uma reflexão retrospectiva, promovida pela pausa programada, quando foi possível preencher os instrumentos geradores de textos. Por exemplo, ao final dos Módulos 1 e 2, ao produzirem cada Relato de Experiência, *Reflections*, os participantes registraram as próprias impressões sobre experiência de aprendizagem e puderam relacioná-la com a bagagem experiencial que traziam, articulá-la com o conteúdo do curso e ainda sugerir ajustes ou apontar necessidades que tinham sobre o módulo cursado ou, ainda, dúvidas sobre o conteúdo subsequente.

Ao responderem ao Questionário de Opinião, *Survey*, ao final do Módulo 3, os participantes responderam às perguntas fechadas e abertas, a fim de relatar suas impressões e as experiências vivenciadas no curso como um todo, com foco maior no último módulo.

Esclareço que, embora não possam se denominados como instrumentos focais de pesquisa ou registros textuais tematizados, as informações constantes no diário

que manteve ao longo de toda a investigação também desempenharam um papel importante, como material de apoio, permitindo a realização de revisões e possíveis confirmações complementares aos textos fornecidos pelos professores participantes.

Considerando os argumentos acima e, especialmente, a metáfora que escolhi para representar toda a experiência compartilhada, opto por nomear o processo de interpretação, a tematização, que vivenciei como sendo uma Travessia Complexa, a ser detalhado a seguir.

2.4 A Travessia Complexa: o processo de interpretação da pesquisa

A interpretação dos registros textuais dos participantes que atravessaram a Ponte, no ano de 2021, foi feita a partir dos procedimentos sugeridos pela abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa, operacionalizados por meio das rotinas de organização e interpretação, sinalizadas no Quadro 1, apresentado na primeira seção deste capítulo.

Vale salientar que os registros dos participantes foram escritos em inglês e mantidos nesse idioma, porque foram considerados como fontes documentais materializadas na forma de textos a serem interpretados que, então, deveriam manter sua originalidade expressiva para que aspectos específicos e subjetivos da /língua-alvo, como expressões culturais e coloquialismos, não fossem ignorados.

Assim, movida pelo sentimento de busca e investigação sobre a essência do fenômeno pesquisado, vivenciei a experiência de percorrer os caminhos do processo interpretativo da AHFC, propostos por Freire (2017), a fim de alcançar o objetivo desta pesquisa.

Para iniciar o processo interpretativo da AHFC, após obter os registros textuais dos participantes, realizei as seguintes ações:

a) Fiz o *download* das respostas dos participantes, por módulo, e salvei-as em pastas em meu computador: na pasta denominada Módulo 1 salvei os textos de todos os participantes referentes ao instrumento *Reflections 1*. Na pasta Módulo 2, as do *Reflections 2* e na pasta Módulo 3, as do *Survey*. Em seguida, organizei as informações em planilha *Excel*, sendo uma para cada módulo;

b) Elaborei um quadro em Word (Quadro 4) para cada instrumento gerador de texto, seguindo a orientação de Freire (2010, p. 25);

c) Iniciei ao processo de interpretação, como exemplifico com os textos da

participante *Isabela*, a seguir:

Quadro 4 – Ilustração do processo de tematização.

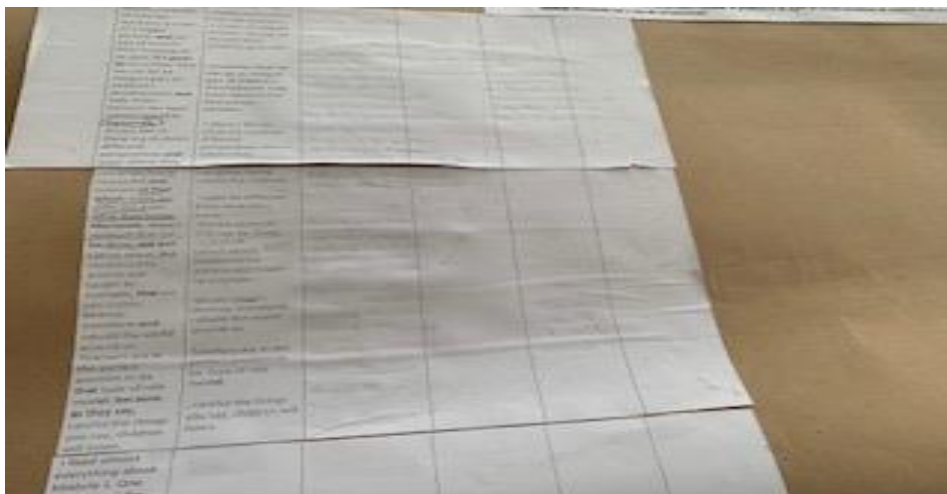
Qual a natureza da <i>a formação modular de professores de inglês de escolas de currículo duplo durante o curso modular híbrido de 2021, sob o viés da complexidade?</i>				
Textualização	Unidades de Significado	Refinamento e Significação	Refinamento e Significação	Definição de temas, subtemas
During this module I learned about DDHS educational philosophy; and I could understand how the program works and the benefits students can have from this experience. I was able to understand DDHS key values, and the importance of developing them on students in every class.	During this module learned about DDHS educational philosophy; could understand how the program works benefits students can have from this experience was able understand DDHS key values, importance of developing them on students every class.	DDHS – educational philosophy Program works Benefits students DDHS key values	DDHS: educational philosophy Program Key values	INSTITUTION: mission <i>key values</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O quadro acima exemplifica, em parte, o caminho percorrido, partindo da primeira coluna – Textualização – em que apresento a cópia literal do texto do participante; na segunda coluna, destaco, em negrito, as expressões (as primeiras unidades de significado) que denotam sentido em relação à minha pergunta de pesquisa, exposta na primeira linha do Quadro 4.

Na sequência, iniciei o primeiro refinamento, identificando as primeiras unidades de significado, que copiei a partir da terceira coluna. Tais unidades já começaram a representar os sentidos iniciais, emergentes em relação ao fenômeno investigado. Desse modo, o refinamento e a ressignificação implicaram leituras, releituras, intercruzamento, confirmação, exclusão e comparação entre as unidades emergentes.

Em meio a essas reflexões, imprimi os registros textuais já produzidos pelos participantes e coleí-os em folhas maiores de papel *kraft*, representado pela Figura 4, a seguir:

Figura 4 – Organização dos registros textuais

Fonte: acervo da pesquisadora.

Feito isso, coleí o codinome do participante e seus respectivos registros textuais na primeira coluna. Devido à quantidade de participantes, precisei colocar três participantes em cada folha de papel *kraft*, tomando o cuidado de colar a pergunta de pesquisa no topo de cada folha, a fim de facilitar o processo de interpretação. Essa estratégia permitiu-me uma visualização mais clara dos textos, de modo que pude realizar leituras e releituras com mais facilidade e confiança.

Ao ganhar mais proximidade com esse processo, reiniciei a leitura dos textos no sentido horizontal, de maneira recursiva, e, logo na sequência, entro no “mergulho interpretativo” (Freire, 2010). Durante o “mergulho”, prossegui fazendo outros cruzamentos entre os temas encontrados em cada coluna, emergentes dos excertos originais dos participantes, por meio de movimentos horizontais, verticais, transversais, não-lineares, cíclicos, que confrontavam, ressignificavam, excluía, incluía, confirmavam e validavam temas e subtemas. Vale ressaltar que esse processo aconteceu ao longo de oito meses, em que ora me aproximava, ora me distanciava desses temas e subtemas, conforme registrado na Figura 5:

Figura 5 – Mergulho interpretativo em andamento



Fonte: acervo da pesquisadora.

Conforme mergulhava mais profundamente nesse oceano de interpretações, mais possibilidades pareciam emergir como possíveis temas, subtemas e sub-subtemas. Nesse caminho rizomático, tortuoso, imprevisível, inconcluso e complexo, vivenciei a experiência de pesquisadora com mais profundidade, uma vez que Freire (2012), auxiliou-me a entender que os temas não eram fixos e imutáveis, mas enraizados em um grande sistema, justificando que a “essência de fenômeno é, sempre, muito mais abrangente do que podemos apreender em uma investigação”.

Dessa maneira, cheguei aos temas, subtemas e sub-subtemas que compõem a essência do fenômeno investigado. Resolvi colocar os temas e subtemas encontrados, em três esferas diferentes.

Contudo, sob uma visão complexa, hologramática, compreendi que o processo investigativo não deveria parar nesta fase, pois a essência do fenômeno deveria refletir uma junção de todas as partes, para formar o todo, ou, ir além dele. Esse processo que vivenciei tornou-se mais amplo do que imaginava, e comecei a enxergar minha travessia em uma perspectiva complexa, considerando cada módulo do curso como sendo um sistema menor, que por meio de uma “relação ecológica” (Morin,

2002, p. 250) entre cada módulo, ou seja, apesar de cada um ser independente, ter autonomia, individualidade e originalidade, é na interação com o meio, na dependência que exercem com o meio, com o todo, que se retroalimentam, trocam energia, para se manterem vivos:

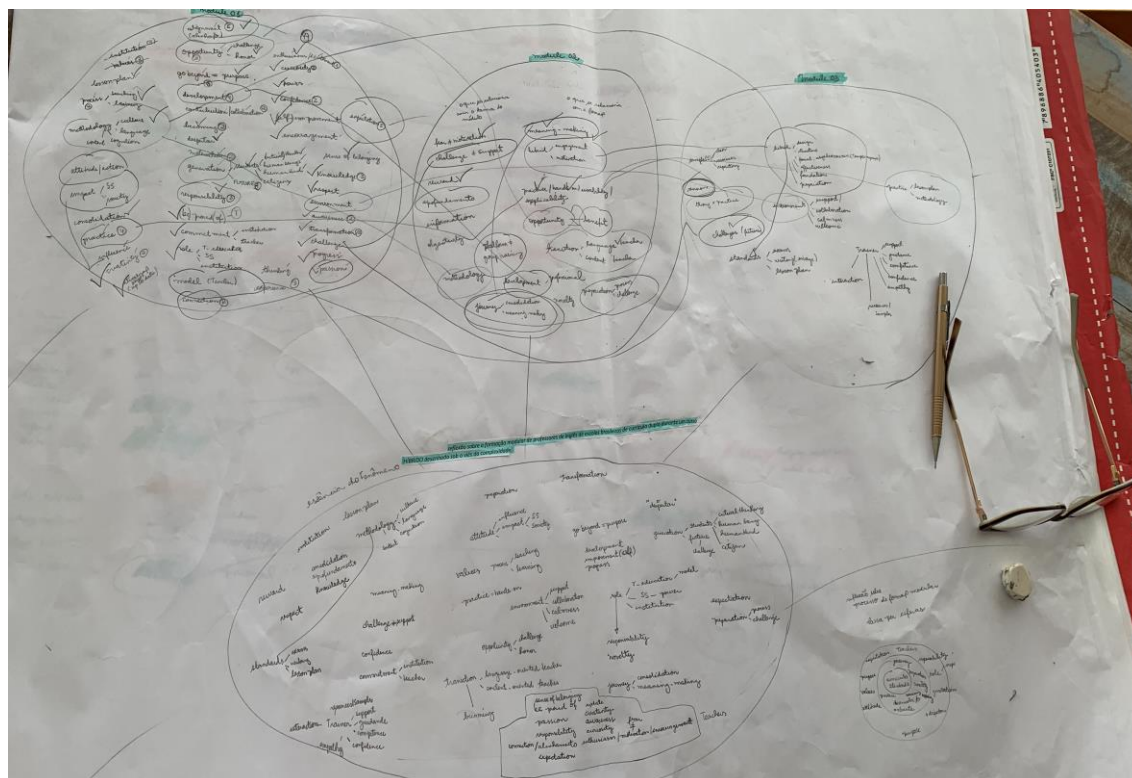
[...] construir e manter sua existência, autonomia, individualidade e originalidade na relação ecológica, ou seja, na e pela dependência com relação ao seu meio; daí decorre a ideia central de qualquer pensamento ecológico: a dependência de um ser vivo requer sua dependência com relação a seu meio (Morin, 2002, p. 250).

Em vista disso, ao longo do processo investigativo que vivenciei, a essência do fenômeno emergiu de um processo (metafórico) de abertura e fechamento de cada sistema menor, cada módulo individualmente, que permitiu a troca de informações (energia) entre eles, que, por sua vez, compuseram o todo do curso modular híbrido de 2021. Por outro lado, o todo não existiria sem a troca de energia entre cada um dos módulos (partes) que o constituíam. Essa troca é realizada por meio de uma abertura ecológica, que segundo Morin (2002, p. 251):

[...] não é uma janela que se abre no meio; sempre aberta, a organização não se encontra restrita apenas no meio, como simples parte de um todo. Mesmo distintos um do outro, um não existe sem o outro. Cada um à sua maneira, ambos estabelecem interações indissociáveis e relações mútuas que são simultaneamente complementares, concorrentes e antagônicas. O meio ao mesmo tempo alimenta e ameaça, faz existir e destrói. A própria organização transforma, polui, enriquece. Um circuito retroativo fenomenal vai unir o ser vivo a seu ecossistema, um produzindo o outro reciprocamente, como será visto. Essa condição desemboca em um problema de suma importância que concerne à identidade e à inteligibilidade de todos os fenômenos que comportam abertura ecológica.

Ao retomar o processo interpretativo, a essência do fenômeno começou a emergir, aos poucos, entrelaçando-se ao meu repertório experiencial, conforme fui relacionando os temas e subtemas, de maneira não linear, recursiva, hologramática e sistêmica. Decidi, então, inserir mais uma esfera, a fim de materializar a emergência da relação complexa (Morin, 2015) entre os temas e subtemas dos três módulos da Ponte. A Figura 6 ilustra o movimento interpretativo que percorri nessa travessia complexa, a seguir:

Figura 6 – Em busca da essência do fenômeno



Fonte: acervo da pesquisadora.

Desse modo, munida dos instrumentos da AHFC, prossegui para a fase de descrição do fenômeno, a *formação de professores de escolas de currículo duplo durante o curso modular híbrido de 2021, sob o viés da complexidade*, a qual apresento no próximo capítulo.

3 A DESCRIÇÃO DA PONTE

O que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue. O processo continua enquanto vida e aprendizagem continuem (Dewey, 1997, p. 37).

Neste capítulo, apresento a descrição do fenômeno, a Ponte, que metaforicamente representa o *DDHS Teachers' Training*, também intitulado curso modular híbrido 2021. Ao descrever o fenômeno, reconheço a oportunidade de vivenciar um processo de aprendizagem, amadurecimento e construção de um caminho investigativo em direção à descoberta da essência do fenômeno a *formação de professores de inglês de escolas de currículo duplo durante o curso modular híbrido de 2021 sob o viés da complexidade*. A Ponte foi realizada em duas fases:

1. Fase 1: O Planejamento da Ponte; e
2. Fase 2: A Construção da Ponte.

3.1 Fase 1: O Planejamento da Ponte

Abordar o processo de planejamento da Ponte em uma perspectiva não linear, sob o viés da complexidade (Morin, 2015), implicou uma maneira peculiar de pensar, marcada por rupturas, ligações, religações e articulações de saberes diversos, permitindo a tessitura entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento, professor e aluno, e entre todos os tecidos que conduziam os eventos, ações e interações da vida, e que foram surgindo ao longo do processo.

Concordo com as reflexões do autor e entendo que, muito embora o desenho da Ponte tenha emergido de uma necessidade de formação docente como uma simples solução, seu planejamento abarcou questões complexas, levando-me a considerar as relações do curso modular híbrido de 2021 com o entorno e com as experiências de formação docente anteriores a esta pesquisa, conforme descrito nas Considerações Iniciais.

A preocupação passou a ser, então, não somente com a construção e a finalização da Ponte e, sim, o todo que foi desvelando as relações entre os elementos vivos e não vivos que compuseram a ecologia da pesquisa, como os professores-participantes e a pesquisadora, os objetivos da instituição, o conteúdo do curso, o perfil do público-alvo, o orçamento e os recursos tecnológicos e humanos disponíveis

naquele momento, cujas emergências influenciaram o seu planejamento, gerando um fluxo de *continuum* experiencial (Dewey, 1997).

Diante dessas reflexões, observei o meu amadurecimento enquanto pesquisadora e compreendi o quanto isso ampliou minha bagagem experiencial, bem como a dos formadores e da instituição, pois os saberes interagiram e se complementaram.

Em outras palavras, entre a construção da Ponte e a sua finalização, pude compreender a necessidade de romper com a hegemonia da concepção linear, fragmentada e lógica do conhecimento e colocar-me a favor de um pensamento que considerasse os fenômenos humanos, sociais e profissionais como um sistema composto de partes e todo, os quais, em uma tessitura conjunta, estão em constante transformação.

Desse modo, o planejamento e a construção de uma ponte metafórica sob o viés da complexidade ajudaram-me a pensar sobre o seu conteúdo e o seu formato, favorecendo a construção de conhecimento dos participantes e a religação de possíveis conexões entre as novas informações e a bagagem experiencial que já possuíam como professores de inglês para, assim, tornar significativa a jornada de aprendizagem e mais tranquilo seu ingresso nas escolas de currículo duplo.

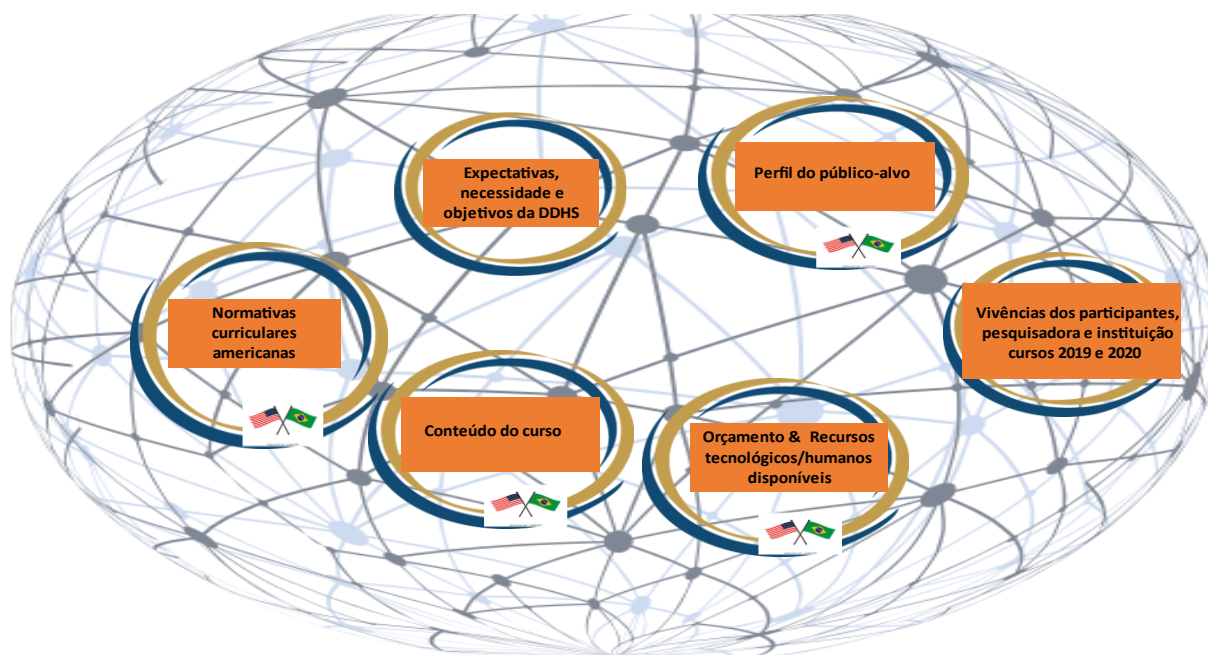
Fundamentada nesses aspectos, retomo o problema que motivou a construção da Ponte, e passo a aplicá-los como componentes da fase inicial de seu planejamento, relacionando-os de maneira a atingir os objetivos traçados da pesquisa e representados na figura 7.

A escolha da esfera rizomática a seguir foi fundamentada no conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (1983, p. 12-21). As linhas azuladas que o preenchem representam as interligações não lineares e não hierárquicas dos componentes, enfatizando a relação hologramática e as possibilidades recursiva, sistêmica e dialógica (Morin, 2015), entre os componentes considerados no planejamento inicial da Ponte.

A esfera rizomática contém retângulos laranjas dentro das esferas menores, de bordas azul e douradas para reforçar o conceito da relação hologramática da unidade e separatividade de partes de um sistema pois isoladamente, cada componente é apenas uma parte, mas quando relacionado com as demais, ajudam a formar o todo, o sistema, e resultam na Ponte. Nesse sentido, compreende-se que não é possível

planejar e construir uma obra considerando apenas um elemento isoladamente.

Figura 7 – Planejamento inicial da Ponte



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Baseada nesses conceitos, foi dado início no planejamento, em março de 2021, com a leitura dos registros textuais dos participantes dos cursos de 2019 e 2020 e do diário de campo da pesquisadora, a fim de obter informações que pudessem ser articuladas com os demais elementos do rizoma.

Dando continuidade, foi feita uma relação entre o perfil do público-alvo com as expectativas, necessidades e objetivos da DDHS. Esse fato influenciou na definição do conteúdo, ou seja, foi necessária a inserção de informações mais detalhadas sobre as questões e normativas educacionais americanas e da DDHS, como forma de internacionalizar a Escola Básica, em uma perspectiva intercultural (Leask, 2015) e humanista (Morin, 2015) que por sua vez impactaram na definição e na distribuição do conteúdo do curso em três módulos, dando-lhe a característica modular.

Além disso, o caráter híbrido foi adotado por dois motivos. O primeiro, conforme detalhado na seção 2.2.1 devido à origem dos participantes que atuam em diferentes regiões na América do Sul (Brasil e Equador, no momento desta pesquisa). O segundo, pela necessidade de adoção do ensino remoto emergencial, devido à pandemia universal que vivíamos (Covid-19). Esses aspectos influenciaram na

escolha dos recursos tecnológicos e humanos, na adequação ao orçamento disponível naquele momento, a fim de permitir a disseminação segura de informações e estratégias de ensino-aprendizagem de maneira ubíqua, estruturada e promover uma experiência educativa (Dewey, 1997) e complexa (Morin, 2015). Dessa forma, os dois primeiros módulos do curso foram planejados para serem implementados em um ambiente de aprendizagem virtual (AVA) denominado *Moodle*²⁴; e o terceiro, síncrono, por meio da ferramenta de vídeo conferência, *Zoom*²⁵.

A distribuição do conteúdo foi feita nos dois primeiros módulos. No primeiro, foram apresentados os aspectos da filosofia educacional e as normativas americanas, bem como atividades com vídeos, textos e áudios caracterizando a diversidade e favorecendo momentos de aprendizagem educativas (Dewey, 1997) e complexas (Morin, 2015).

O segundo módulo apresentou questões teórico-metodológicas de ensino-aprendizagem adotada pela DDHS. Nesse sentido, ligar e religar tais questões ao perfil do público-alvo foi fundamental no planejamento desse módulo, especialmente no que se refere à formação acadêmica dos docentes e às disciplinas que iriam lecionar no programa americano, conforme detalhado na seção 2.2.1.

Vale salientar que o fato de os docentes não precisarem ter formação acadêmica na área específica, exigiu um planejamento, com enfoque mais direcionado a cada disciplina, das normativas curriculares americanas, a fim de melhor aplicá-los para o ingresso nas escolas de currículo duplo.

Por questões éticas e de confidencialidade, somente um dos pilares metodológicos adotados pela DDHS foi descrito nesta pesquisa, por estar fortemente ligado ao perfil dos participantes. Todavia, a metodologia CLIL foi detalhadamente explorada no segundo módulo, por meio de tarefas que abarcaram diversas estratégias e recursos multimodais, tais como, vídeos, videoaulas, textos, artigos acadêmicos, modelos de planos de aulas desenhados na perspectiva dos 4Cs (Coyle, 2007).

²⁴ *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment / Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto)* é um sistema de Internet que concentra um conjunto de ferramentas de gerência pedagógica e administrativa de cursos, bem como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Disponível em <https://moodle.com/pt-br/sobre/>. Acessado em 12/10/2023.

²⁵ *Zoom* é um aplicativo que permite realizar reuniões virtuais de maneira muito simples, tanto pelo celular quanto pelo computador. Disponível em <https://zoom.us/>. Acessado em 12/10/2023.

Durante a fase de planejamento, houve constante preocupação com a conexão entre os módulos, considerando a recursividade (Morin, 2015) como um conceito basilar, ou seja, todas as tarefas foram sendo desenhadas de maneira que os participantes pudessem articular as informações novas com as anteriores, e com a experiência docente que carregavam. A fim de preparar o cursista para o módulo subsequente e oportunizar a reflexão acerca do conteúdo desenvolvido, deu-se um destaque à última tarefa de cada módulo.

Nessa perspectiva, ao iniciar o planejamento do terceiro módulo foi considerada uma articulação complexa (Morin, 2015) entre o perfil dos docentes, o conteúdo do módulo, as normativas curriculares americanas e as expectativas, as necessidades e os objetivos da DDHS. Além disso, foi fundamental entrelaçar todos esses aspectos aos outros obtidos na formação oferecida em 2019 e 2020, dois quais emergiu a necessidade de inserção de componentes práticos, a fim de que os participantes pudessem conhecer os aspectos teóricos do CLIL no planejamento de aula, como parte da rotina de qualquer professor na instituição. Em vista desses fatores, o terceiro módulo foi planejado com um enfoque prático, subdividido em seis oficinas com duração de duas horas cada, referente a cada disciplina que compõe o currículo americano que foi ministrada por um facilitador, como ilustrado no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Planejamento da estrutura do Módulo 3

Oficina Temática	Número de sessões	Duração de cada sessão	Facilitador (Trainer)
História Americana (<i>US History</i>)	06	2h	Ms. Greenish
Governo Americano (<i>US Government</i>)	06	2h	Mr. Blue
Saúde (<i>Health</i>)	06	2h	Mr. Redisch
Artes (<i>Fine Arts</i>)	06	2h	Ms. Orange
Tecnologia (<i>Computers</i>)	06	2h	Mr. Smith
Literatura (<i>Literature</i>)	06	2h	Mr. Brown

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

De acordo com o quadro, cada oficina do terceiro módulo foi planejada para ser conduzida por um facilitador, professor brasileiro da DDHS experiente, que passou a ser chamado de facilitador (*trainer*). Tais facilitadores foram escolhidos pelo Comitê Acadêmico da DDHS, do qual a pesquisadora também faz parte, considerando a

avaliação das aulas observadas, a postura, o currículo, e a experiência docente e no programa.

No planejamento, foi definido que na semana anterior ao início do Módulo 3, síncrono e remoto, os facilitadores teriam acesso ao *Moodle* para que pudessem anotar as impressões dos participantes e verificar as expectativas a respeito desse módulo para, então, fazerem os últimos ajustes no conteúdo das oficinas síncronas, contando, sempre, com a orientação da pesquisadora. Nessa fase do planejamento, as relações com o conteúdo teórico dos Módulos 1 e 2 foram cuidadosamente articuladas pela pesquisadora e pelos facilitadores, levando em consideração o desempenho e os relatos dos participantes, o que caracterizou um momento de preparação dos facilitadores pela pesquisadora de maneira complexa (Morin, 2015).

Foi fundamental retomar a leitura de textos de apoio fornecidos pelos registros dos curso de formação ministrado em 2019 e 2020, uma vez que esses apontaram novos caminhos para a oferta do curso. Além disso, a questão do ensino remoto emergencial exigiu um pensar complexo (Morin, 2015), a respeito do ambiente digital, das necessidades dos docentes e das expectativas da DDHS. Nesse sentido, foram necessários momentos de construção conjunta entre pesquisadora e facilitadores em busca de diversos aplicativos (*Jamboard*²⁶, por exemplo) que pudessem contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem remoto colaborativo.

Foi considerado, então, um momento de troca de experiências sobre esse assunto entre os participantes, na sexta sessão de todas as oficinas, a fim de que pudessem compartilhar suas próprias experiências com o uso de ferramentas digitais ao lecionarem inglês, e estabelecessem relações com a experiência do planejamento de aulas do tipo CLIL na perspectiva dos 4Cs.

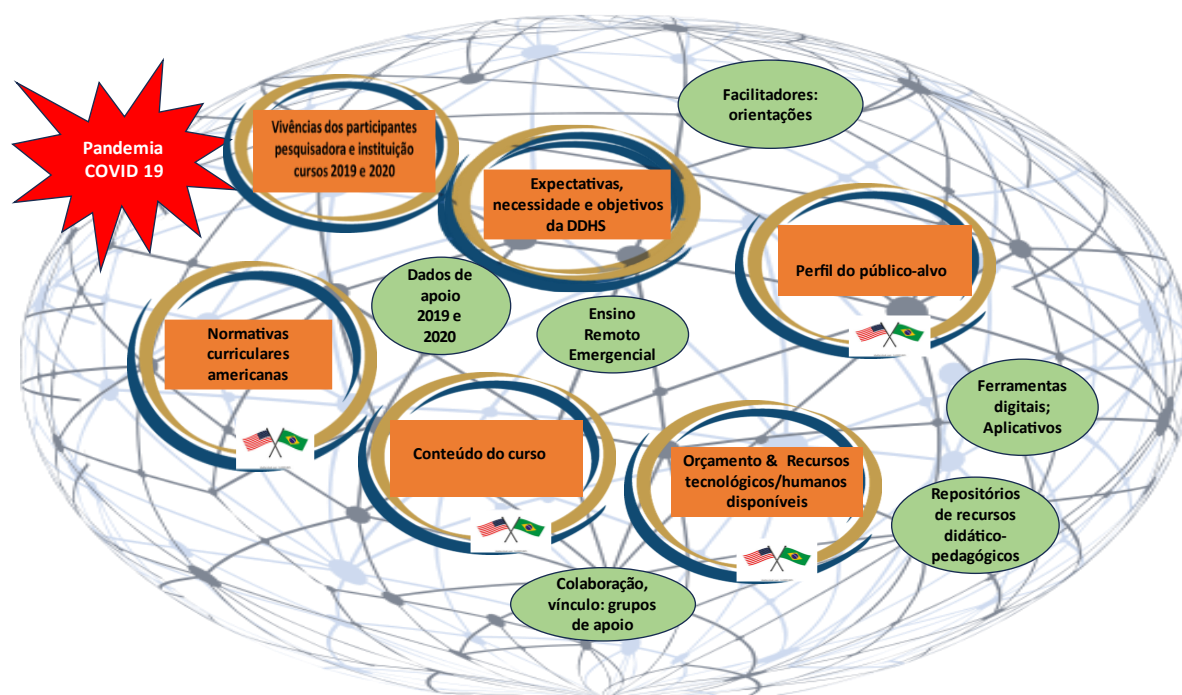
Durante a fase de planejamento, houve a preocupação de preparar os facilitadores para instruírem os participantes sobre as questões das ferramentas digitais e formas de aplicá-las nas aulas de conteúdo curricular. Foi estabelecido que as oficinas não teriam o objetivo de instruir os docentes sobre como utilizar os aplicativos em si, mas de conscientizá-los sobre maneiras a promover a interação e construção de conhecimento de maneira educativa.

²⁶ O *Jamboard* é uma ferramenta gratuita desenvolvida pela Google. Funciona como um quadro branco na nuvem, facilitando o compartilhamento de informações entre a qualquer momento, durante ou após a aula virtual. Fonte: https://edu.google.com/intl/ALL_br/jamboard/. Disponível em 09/10/2023.

Esses exemplos materializam o planejamento sob o viés complexo (Morin, 2015) e do continuum experiencial (Dewey, 1997), pois objetivam valorizar a bagagem experiencial dos participantes ao ingressaram no curso, articulando-os com os novos conteúdos, os quais exigiram a utilização de estratégias de ensino para a abordagem de conceitos sobre o conteúdo curricular em língua inglesa.

A seguir, apresento a Figura 8 que materializa o movimento de pensar complexo entre os aspectos previstos inicialmente ao longo do planejamento, que resultaram no desenho do Esboço do Projeto da Ponte:

Figura 8 – Esboço do projeto da Ponte



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Na figura acima, é possível identificar a relação complexa (Morin, 2015) entre os componentes dispostos nos retângulos em laranja, incorporando-os aos outros aspectos que foram aparecendo ao longo da fase de planejamento da Ponte, em elipses verdes. O todo é representado pela grande esfera rizomática, que ilustra o movimento contínuo de interligação entre todos os componentes para o desenvolvimento de um pensamento mais integral, intrigante e irreversível, o qual não chega a uma única solução, no sentido de reduzi-la a um único termo.

Desse modo, o desafio passou a ser visto como “uma motivação para pensar” (Morin, 2013, p. 176), tecido pelos “acontecimentos, dos acasos, interações, da

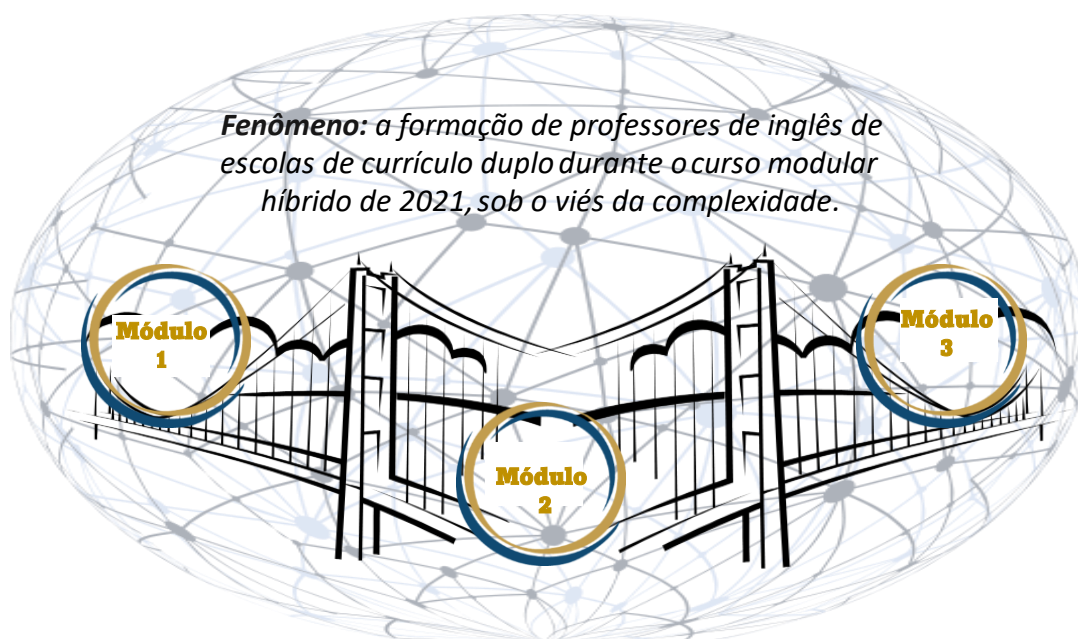
ordem-desordem ambiguidades e incertezas” (Morin, 2011, p. 17), forçando o ampliar de minha capacidade de reflexão sobre os problemas, sobre a vida e sobre a pesquisa. O acaso passou a ser compreendido como um evento possível e positivo, não-reducionista, como uma “chance que se deve aproveitar” provocando uma ação, vista como uma estratégia, como uma “luta contra o acaso e busca informação” (Morin, 2011, p. 80).

No desenvolvimento da fase de planejamento, foi notório o movimento de associações retrospectivas e prospectivas realizados e materializados na Figura 8, não linear e constante, favorecendo o aumento do referencial experiencial dos envolvidos, fortalecido pelo envolvimento da pesquisadora e dos facilitadores, mediados pelo tempo e pelo espaço, resultando no processo de construção de ponte, o qual é descrito mais detalhadamente, a seguir.

3.2 Fase 2: A Construção da Ponte

A construção da Ponte foi finalizada em 2021, com a abertura dos dois primeiros módulos assíncronos. Dessa forma, iniciou-se a vivência do fenômeno sob investigação neste estudo: *a formação de professores de inglês de escolas de currículo duplo durante o curso modular híbrido de 2021, sob o viés da complexidade*, conforme ilustro na Figura 9:

Figura 9 – A Ponte



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Os objetivos específicos de cada módulo (Apêndice 6), foram descritos a partir dos movimentos de reflexão complexos (Morin, 2015), realizados na fase de planejamento.

Apresento, a seguir, a versão traduzida desse documento:

Quadro 6 – Objetivos específicos por módulo

(continua)

<p>Módulo 1 (assíncrono) Data de abertura: 15 de novembro de 2021 Data de fechamento: 30 de novembro de 2021</p>
<p>O Módulo 1 teve por objetivos promover aos participantes a oportunidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as principais diferenças entre o sistema educacional americano e o local por meio de vídeos da reitora e do diretor da DDHS e da realização de tarefas específicas. • Usar comparação de informações específicas e culturais entre o currículo americano e o local. • Compreender as bases da filosofia educacional da DDHS, por meio da leitura de documentos oficiais, vídeos instrucionais e realização de tarefas específicas. • Preparar cada participante para o módulo seguinte.
<p>Módulo 2 (assíncrono) Data de abertura: 15 de novembro de 2021 Data de fechamento: 30 de novembro de 2021</p>
<p>O Módulo 2 teve por objetivos promover aos participantes a oportunidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender os conceitos basilares da Metodologia da DDHS por meio da realização de diversas atividades reflexivas. • Estabelecer relações entre o próprio referencial experiencial como professor de inglês com o conteúdo do módulo. • Compreender o conceito de CLIL²⁷ (Coyle, Hood e Marsh, 2010) e 4Cs (Coyle, 2007), por meio de vídeos, textos e atividades específicas. • Compreender como o conceito 4Cs (Coyle, 2007) é aplicado no planejamento de aulas do currículo americano em questão por meio da leitura de textos e de um plano de aula modelo estabelecendo comparação entre as informações apresentadas. • Compreender os conceitos e padrões adotados pela DDHS no processo de escrita acadêmica e avaliação discente por meio da leitura de manuais explicativos da instituição e da realização de atividades específicas. • Construir repertório para participar do módulo seguinte de maneira significativa.

²⁷ Conforme explicado na seção 3.1, neste trabalho foi descrito somente um dos aspectos que embasam a metodologia de ensino adotada pela DDHS, ou seja, o CLIL (Coyle, Hood e Marsh, 2010) e 4Cs (Coyle, 2007).

Quadro 6 – Objetivos específicos por módulo

(continuação)

<p>Obs.: Conforme constou na fase de planejamento, os Módulos 1 e 2 foram encerrados com uma semana de antecedência ao início do terceiro módulo, a fim de que a pesquisadora e a equipe de facilitadores tivessem tempo hábil para ajustes no planejamento do Módulo 3.</p>
<p>Módulo 03 (síncrono e remoto) Início em: 06 de dezembro de 2021 Encerramento em: 17 de dezembro de 2021</p>
<p>O Módulo 3 teve por objetivos promover aos participantes a oportunidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar a aplicação dos conteúdos teóricos apresentados nos módulos anteriores em momentos práticos e colaborativos por meio de oficinas temáticas nas sete disciplinas do currículo americano. • Vivenciar o planejamento de aulas do currículo americano por meio de seções síncronas e remotas conduzidas por um facilitador. • Utilizar os conceitos CLIL (Coyle, Hood e Marsh, 2010) e 4Cs (Coyle, 2007) em atividades práticas de planejamento de aulas desenvolvidas em pares ou trios por meio da ferramenta de separação de salas, do <i>Zoom</i>. • Ser expostos à modelos de plano de aulas baseado no 4Cs (Coyle, 2007) apresentados pelo facilitador. • Desenhar planos de aula que articulem questões culturais americanas com as locais, por meio de trabalho em pares ou em trios por meio da ferramenta de separação de salas, do <i>Zoom</i>. • Ser incentivados a compartilhar ideias, conhecimento, e experiência em planejar aulas durante e após as atividades de planejamento do curso, por meio do uso das ferramentas de apoio. • Ser despertados a pesquisar sobre aplicativos digitais e aplicá-los nos planejamentos de aulas. • Organizar portfólio de documentos acadêmicos da disciplina a lecionar no ano seguinte, sob a orientação de um facilitador. • Conscientizarem-se sobre o papel do docente nas escolas de currículo duplo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

É importante considerar que o planejamento e a construção da Ponte aconteceram em meio a um processo não linear e não fragmentado de conhecimentos, possibilitando a expansão do conhecimento dos envolvidos, os quais puderem refletir, repensar, reorganizar e reelaborar suas experiências profissionais docentes.

Nessa perspectiva, percebo os movimentos dos participantes e os meus enquanto pesquisadora, entremeados pelas certezas e incertezas, pela novidade e pelo conhecido, pela acomodação e pela busca, tecidos a partir do engendramento sistêmico, dialógico, recursivo e hologramático da Complexidade.

Feita a descrição, do ponto de vista do planejamento e da construção da Ponte, apresento, no próximo capítulo, a interpretação do fenômeno investigado neste estudo.

4 A INTERPRETAÇÃO DAS EMERGÊNCIAS DA TRAVESSIA

Cada experiência é uma força em marcha (Dewey, 1997, p. 29).

A experiência não se processa apenas dentro da pessoa [...] A experiência não sucede no vácuo. Há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir. E essas nascentes a alimentam constantemente (Dewey, 1997, p. 31).

Neste capítulo, em consonância com a orientação metodológica e os aportes teóricos escolhidos, apresento a interpretação do fenômeno: *a formação de professores de inglês de escolas de currículo duplo durante o curso modular híbrido de 2021, sob o viés da complexidade*. Considerando a vivência do fenômeno, como textualizada pelos participantes, os temas hermenêutico-fenomenológicos complexos emergentes são: **INSTITUIÇÃO, PRÁXIS, AMBIENTE e DESENVOLVIMENTO**.

Conforme explicitado no Capítulo 2, é importante retomar que o “mergulho interpretativo” (Freire, 2010, 2012) foi realizado por meio dos registros textuais gerados em inglês, idioma em esta pesquisa aconteceu, conforme definição da instituição em que ocorreu, resultando na emergência dos temas, subtemas, sub-subtemas, sub-sub-subtemas e sub-sub-sub-subtemas, inicialmente identificados no mesmo idioma. No entanto, para redigir a interpretação, opto pela língua portuguesa, conservando a versão original, entre parênteses, apenas na primeira menção que faço aos temas, mas mantendo seus excertos ilustrativos em inglês, idioma em que foram gerados, para que o sentido original e suas nuances possam ser captados pelos leitores.

Para facilitar a leitura, identificação e compreensão, adoto a seguinte codificação:

- **TEMA (negrito, maiúscula)**
- **subtema (negrito, minúscula)**
- sub-subtema (itálico e sublinhado)
- *sub-sub-subtema (itálico)*
- *sub-sub-sub-subtema (fonte Baquet Script)*

Passo, a seguir, à apresentação os temas hermenêutico-fenomenológicos complexos e suas subdivisões, ilustrando minha interpretação para a essência do fenômeno em estudo.

4.1 INSTITUIÇÃO

INSTITUIÇÃO (INSTITUTION) foi um dos temas que emergiu a partir da interpretação dos registros textuais dos participantes desta pesquisa, e que pode ser ilustrado pelos seguintes excertos:

Excerto 1²⁸

Francisco:

I learned the basics about **FG, how HSI became DDHS and how XX University ended up by owning DDHS**. It is now backed by a major university in the USA, and it also **became even stronger to be branched all over the world** (*Reflections 1*).

Excerto 2

Julia:

I learned about **DDHS history, values, principles**, and pedagogical approach including assessment and its roles in the American Educational System (*Reflections 2*).

Excerto 3

Valerie:

I learned about the history of **DDHS** and how it relates with XXX University. I also learned more about the U.S. Educational System and the **DDHS Key Values** (dignity, honor, respect, and integrity) (*Reflections 1*).

Excerto 4

Anthony:

I've learned about **DDHS's mission**. I understood the **Journey to Excellence** as a **responsibility shared by teachers, schools and DDHS** (*Reflections 1*).

Excerto 5

Isabela:

During this module I **learned about DDHS** educational philosophy; and I could understand **how the program works** and the benefits **students** can have from this experience (*Reflections 1*).

Excerto 6

Marcelo:

I could learn about the **history of the institution**, its **beliefs, concerning teachers, students, and partners schools** (*Reflections 1*).

O participante Francisco relaciona a importância da compreensão sobre a **INSTITUIÇÃO** ao enfatizar a relevância da historicidade e ao entender como a DDHS foi adquirida por uma universidade americana, bem como o seu movimento de

²⁸ Em cada excerto, destaco, em negrito, as expressões que evidenciam a interpretação de cada tema e suas subdivisões.

expansão fora do território americano. Julia e Valerie revelam a mesma impressão, pois ambas relatam ter aprendido sobre a história, os valores, os princípios e a abordagem pedagógica da DDHS e a relação com o sistema de educação americano. Já, o participante Anthony demonstra compreender a missão da **INSTITUIÇÃO**, cuja Jornada de Excelência (*Journey to Excellence*²⁹) faz parte da responsabilidade que deve ser compartilhada entre professores, escolas afiliadas e a própria DDHS.

Isabela, além de compreender a história da **INSTITUIÇÃO**, relata a importância de ter tomado consciência sobre como o programa da **INSTITUIÇÃO** funciona, cuja filosofia educacional é um benefício ao aluno. Marcelo, por sua vez, acrescenta que foi importante conhecer as crenças institucionais relacionadas aos professores, aos alunos e às escolas afiliadas.

Tais aspectos relatados pelos participantes fortalecem a relação de questões curriculares que envolvem a “dinâmica da organização escolar, [que envolvem] mecanismos de avaliação, arquiteturas curriculares, conteúdos e formação de professores” (Thiesen, 2019, p. 421), referente à **INSTITUIÇÃO** americana, DDHS, que alocou a ambientação em que a formação em foco nesta pesquisa foi realizada.

Martins, no excerto abaixo, ao refletir sobre sua missão como docente na instituição, menciona simpatizar-se com ela, que busca desenvolver aprendizes como cidadãos que farão mudanças significativas na comunidade.

Excerto 7

Martins:

I felt good to know I'm part of an institution that seeks to develop students as citizens of positive changes within the community (*Survey*).

A participante Coyle, no excerto que apresento, a seguir, ao tecer considerações sobre a **INSTITUIÇÃO**, o faz em sentido mais amplo, relacionando o ato de ensinar como algo além de mera transmissão de conteúdo, como atividade que objetiva o desenvolvimento de valores fundamentais, a fim de preparar os aprendizes para agirem como cidadãos atuantes no mundo. A docente afirma, ainda, que os alunos devem ser incentivados a fazer coisas, ao invés de apenas ficarem sentados recebendo informações de maneira passiva e, sim, questionar e pesquisar. O ato de

²⁹ *Journey to Excellence* é um termo em inglês utilizado pela DDHS para se referir a jornada dos alunos, ao cursarem o currículo americano, em uma perspectiva humanista, que leva a formação do aluno em um sentido amplo, e não apenas conteudista ou linguística.

ensinar, segundo ela, deve ter a **missão** de desenvolver habilidades nos alunos. A participante Coyle relaciona o ato de ensinar com os *valores-chave* adotados pela **INSTITUIÇÃO**, ou seja, dignidade, honra, respeito e integridade, articulando-os à **missão** do aluno que, tendo desenvolvido seu potencial, passará a contribuir de maneira significativa na comunidade para trazer soluções reais para problemas sociais, usando o que aprendeu na *escola*:

Excerto 8

Coyle:

I have learned that **teaching must go beyond the ability to transmit content to learners**. The teaching process must allow an active learning environment. Students should be encouraged to do things – rather than sitting down passively- to give and be given feedback, to question, to search and to create solutions based on knowledge they have acquired. In other words, teaching should be less about bestowing information on students and more about developing skills. Moreover, **by bearing in mind the key values of DDHS – dignity, honor, respect, and integrity – each student will be able to develop its full potential and contribute meaningfully to the community** by bringing real life solutions to social issues based on what they have learned (*Survey*).

A participante Jane compartilha a mesma opinião ao relatar que após refletir sobre seu próprio papel como professora na **INSTITUIÇÃO**, compreende que ficou motivada por semear as boas ações para as gerações futuras:

Excerto 9

Jane:

After deeply **contemplating our role as teachers in the DDHS program**, I am motivated to plant seeds of good for the future generation (*Reflections 1*).

Considerando os registros textuais dos quais emergem o tema **INSTITUIÇÃO**, observo que ele tem destaque a partir de sua relação com a **missão**, caracterizada como subtema que sugere o sub-subtema *valores-chave*, compreendendo os conceitos basilares do currículo americano adotado. A partir do subtema **missão** também emergem imbricados os sub-subtemas *professor*, *aluno*, os quais entendo que estão relacionados à **missão** de cada um na *escola* onde atuam. Explicitado de outra forma, o tema **INSTITUIÇÃO** engloba *valores-chave* e **missão** que precisam ser compreendidos e devem ser desenvolvidos pelo *professor* e pelo *aluno* na *escola*.

A participante Barbie relatou, de maneira detalhada, como ela percebe os padrões pré-determinados que **INSTITUIÇÃO** adota, como ilustrado nos excertos que seguem:

Excerto 10

Barbie:

DDHS requires two types of **essays: descriptive and analytical**. The **writing requirements** for **each HS subject** are different, depending on the level the students are at, the wordcount differs...

Lastly, the **essays are expected to be written in the format** of the Modern Language Association (MLA) (*Reflections 2*).

Excerto 11

Barbie:

Exams are kind of extensive but as we have **specific guidelines on how exams should be**, I don't think we'll have much trouble with it.

DDHS **exams are divided into 5 categories** (*Survey*).

Excerto 12

Barbie:

I also learned how important it is for a teacher to **consider the 4Cs during a class** and how intertwined they are...

(*Reflections 2*).

A partir dos excertos de Barbie, compreendo a relação do tema **INSTITUIÇÃO** com o subtema **padrão**, que é pré-determinado pelas normas americanas referentes ao currículo do *High School*, as quais devem ser adotadas e seguidas pelos docentes. Barbie menciona instrumentos de avaliação, como escrita acadêmica e provas. Ela se refere aos processos de redação acadêmica evidenciados por gêneros textuais que fazem parte daquele currículo, por exemplo, descritivo ou analítico, quantidade de palavras e formatação exigidas. Barbie se refere ao **padrão** em que os exames devem ser preparados, atendendo às exigências descritas em manuais específicos, como por exemplo, dividir a prova em cinco seções. Por fim, no excerto 12, a participante se refere ao **padrão** da *metodologia* adotada pela **INSTITUIÇÃO** que, no caso, materializa-se no discurso da participante como plano de aulas adotado, baseado nos 4Cs (Coyle, 2007).

Considerando os registros lidos, relidos, refinados e ressignificados, compreendo que o tema **INSTITUIÇÃO** está relacionado com o subtema **padrão** do qual, por sua vez, emergem os sub-subtemas *avaliação* e *metodologia*.

O tipo de metodologia adotada pela **INSTITUIÇÃO** foi revelado quando Barbie menciona que o plano de aula é baseado nos 4Cs (Coyle, 2007), considerado um **padrão** que a **INSTITUIÇÃO** adota. O tipo de *metodologia* também apareceu no discurso de Isabela, bem como o ensino centrado no aluno, como ilustrado a seguir:

Excerto 13

Isabela:

It excites me to teach **student-centered approach** and I could see his is **what DDHS** believes.

I was impressed with the detailed **lesson planning**, which I believe is really helpful at the moment of delivering a class (*Survey*).

Refletindo sobre o tema **INSTITUIÇÃO** que, à primeira vista, poderia parecer natural que emergisse em um curso de formação para um local específico, infiro ser esse um assunto novo para os professores e, por esse motivo, foi de extrema importância criar um momento de reflexão, ao final do primeiro módulo do curso, para abordar aspectos sobre a DDHS, cujo movimento viabilizado por tarefas, levou os cursistas a compreender como os aspectos institucionais se materializariam ao longo da rotina escolar. Além disso, fazê-los refletir sobre a **missão** de todos e de cada um de maneira complexa (Morin, 2015), motivou-os à prática, uma vez que ao observarem como agir e retroagir no sistema **INSTITUIÇÃO**, passaram a construir uma visão crítica que poderá vir embasar outras atitudes, intervenções e atividades que se ajustem às situações emergentes do cotidiano docente-profissional.

Nesse sentido, as tarefas criadas a partir de vídeos apresentados por agentes da **INSTITUIÇÃO** DDHS, sensibilizou-os para refletir acerca das diferenças entre os sistemas educacionais: o local e o americano. Ao estabelecerem essas relações, uma teia de conhecimento foi se formando, e os levou a compreender a relação rizomática entre a **INSTITUIÇÃO** e os componentes não hierarquizados que fazem parte dela, como a **missão**, a *metodologia* e o *padrão* adotados pela **INSTITUIÇÃO**, tais como a *avaliação*, a *redação acadêmica* e os *exames*.

O tema **INSTITUIÇÃO** e ramificações apresentados, que compõem parte da essência do fenômeno desta pesquisa podem ser interpretados e relacionados ao conceito de internacionalização, apresentado por Leask (2015). A autora explica que a base do processo de internacionalização do currículo deve emergir a partir da relação dos objetos que a compõem, ou seja, dos objetivos de aprendizagem de um plano de aulas, da avaliação e da metodologia, resultando em um processo significativo e amplo a ser considerado no desenvolvimento de formação docente nesse contexto.

Além disso, sob uma perspectiva complexa dialógica, o subtema **padrão** pode ser compreendido de duas formas opostas, mas complementares. Ou seja, como um fator mutilante, que não estimula o pensar, pois quando situações que fogem do

padrão acontecem, a tendência é que os envolvidos não saibam como agir. Nesse sentido, os processos avaliativos, por exemplo, podem ser considerados apenas como uma métrica de progresso que não estimula o exercício de autorreflexão, que leva à compreensão do erro como um aspecto negativo e limitante. Por outro lado, o aspecto favorável a ser considerado em relação ao subtema **padrão**, refere-se a importância de se ter uma métrica para avaliação em um sistema escolar no qual o currículo americano é desenvolvido fora do país de origem. Nesse momento, métricas de avaliação e de controle são necessárias, a fim de assegurar que o aluno local se desenvolva de maneira a atender aos objetivos da **INSTITUIÇÃO**, tornando-o elegível no que tange aos critérios curriculares necessários para obtenção do diploma americano, ao final do curso.

Nesse sentido, compreendo que um processo de formação docente nesse ambiente, deve abordar questões opostas de maneira dialógica (Morin, 2015), ou seja, de forma complementar e não excludente, impulsionando um processo de reflexão contínuo que favoreça uma mudança no pensamento, tornando-o complexo, na medida em que articula e religa os diferentes saberes sem excluí-los.

Além disso, as ramificações do tema **INSTITUIÇÃO** levam à compreensão de um dos aspectos que compõem a essência do fenômeno pesquisado, apontando para o tecer de relações com a prática em sala de aula que, por sua vez, relaciona-se com o propósito humanista da **INSTITUIÇÃO**, identificada como uma **missão** fundamentada em quatro valores-chave, definidos por dignidade, respeito, honra e integridade.

O tema **INSTITUIÇÃO** e seus subtemas **missão** e **padrão** apontam para a visão que o professor tem do processo de internacionalização de uma **INSTITUIÇÃO** de ensino. Numa perspectiva complexa (Morin, 2015), o professor é considerado uma parte que compõe o todo, assim como o todo faz parte dele. Dessa maneira, após um processo de formação ou, após atravessar a Ponte, esperava-se que o professor de inglês ampliasse a visão do seu próprio papel ao iniciar as atividades profissionais na(s) escola(s) de currículo duplo. Em vista dessa reflexão, o professor é o agente que planeja e desenvolve as aulas em uma perspectiva intercultural (Leask, 2015), e, não, um mero instrumento que reproduz a cultura americana na sala de aula local.

Na visão de Leask (2015), o desenvolvimento de valores humanos está imbricado ao desenvolvimento do perfil do cidadão global e de cidadão planetário

(Morin, 2016), a ser construído ao longo da jornada do aluno na escola de currículo duplo. Na perspectiva do(s) professor(es), tal movimento começa a ser desenvolvido em sala de aula, por meio da criação de espaços de aprendizagem que fomentem uma postura crítica e ativa do aluno.

Refletindo sobre isso, retomo o excerto 8, da participante Coyle, quando revelou que ensinar deve ir além da habilidade de transmitir conteúdo aos alunos. Para ela, esse é um processo que deve ser criado a partir de um ambiente de aprendizagem ativo em que os alunos sejam incentivados a fazer as coisas, a questionar, pesquisar e criar soluções baseados no conhecimento que adquirem. Em outras palavras, o ato de ensinar deve envolver o desenvolvimento de habilidades.

No entanto, compreendo que o sub-subtema valores-chave que emergiu imbricado ao subtema **missão** também pode ser interpretado como um conceito nuclear a ser construído ao longo da vida de um ser humano (Morin, 2023), e não somente ao longo da trajetória escolar do ambiente da **INSTITUIÇÃO** em questão.

Nesse sentido, as emergências apontam para a importância em promover os movimentos de reflexão sobre a **INSTITUIÇÃO** desde o início do curso, a fim de favorecer a construção de alicerces sólidos a serem lembrados posteriormente, durante a rotina escolar nas diretrizes do pensar local e agir globalmente (Leask, 2015; Morin, 2000), objetivando a formação de alunos baseada em valores.

Nessa perspectiva, segundo Morin (2023, p. 71) faz-se necessário que o ambiente escolar seja construído a partir de uma “política educacional que conduza mudanças no currículo”. Incluindo temas que possibilitem “entender e enfrentar problemas vitais”, favorecendo a “formação de mentes interrogativas, capazes de problematizar, de duvidar, de criticar e de se autocriticar”.

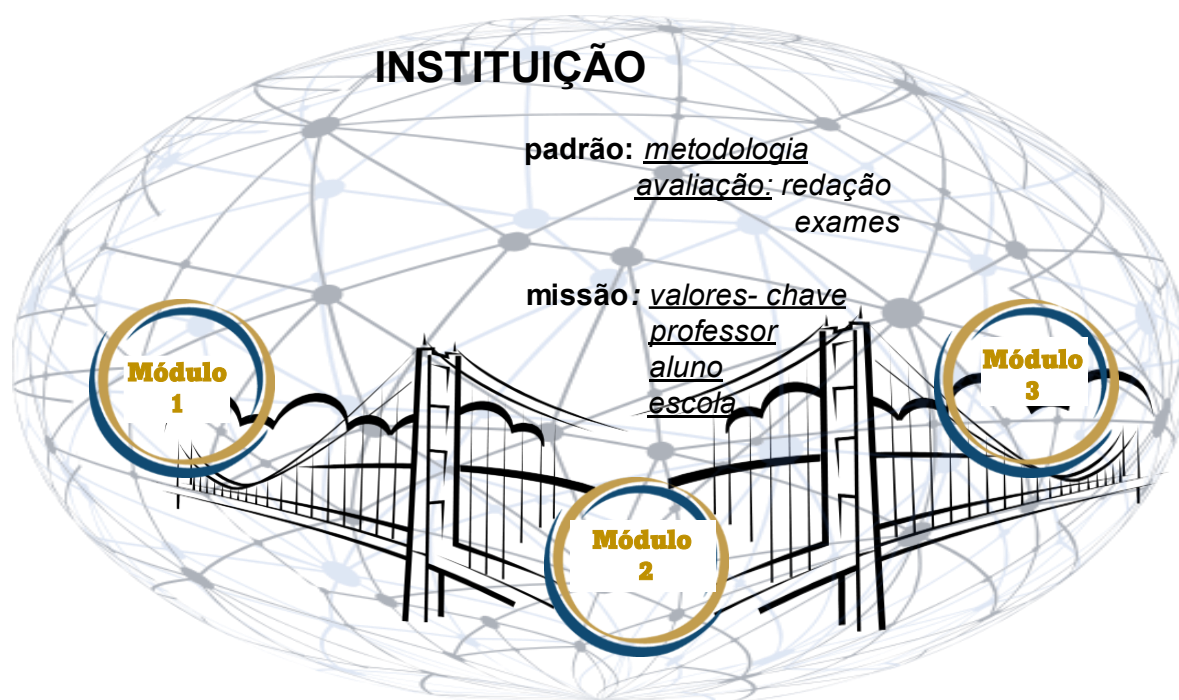
Nesse sentido, abarcar valores-chave envolve adotar uma política de ensino humanista que tenha por objetivo desenvolver a “hominização” (Morin, 2023, p. 73) para a melhoria das relações entre os seres humanos e deles com o planeta um tecer comunicacional entre “singularidades, culturas, etnias, nacionais e o universo concreto de uma ‘Terra-Pátria’ de todos” (*Ibid.*, p. 74).

Tendo em vista tal reflexão, compreendo que o sub-subtema valores-chave interligado ao subtema **missão**, que por sua vez, liga-se ao tema **INSTITUIÇÃO** podem ser considerados valores transnacionais, que vão além das fronteiras nacionais, a serem construídos a partir dos ambientes escolares, da **PRÁXIS**, onde

professor(es) criam condições para o desenvolvimento e amadurecimento das mentes do(s) aluno(s), a fim de que esses se tornem capazes de “expressar suas inúmeras virtualidades por meio da diversidade de culturas” (Morin, 2023, p. 74), na esperança de se tornarem “regeneradores da esperança” e tenham coragem de “aceitar o desafio do projeto de salvação terrestre” (Morin, 2023, p. 77) por meio de estratégias que visem enfrentar e transmutar as barbáries, que se alastram pelo planeta Terra, em uma nova política humanista que restaura, reconstrói, cria.

Dessa forma, sintetizo na Figura 10, o tema **INSTITUIÇÃO** e as ramificações que emergiram nesta pesquisa:

Figura 10 – INSTITUIÇÃO e ramificações



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Entendo que as questões filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas, e de valores sociais estão imbricadas em um contexto escolar, que resultam da **missão** adotada pela **INSTITUIÇÃO**, conseqüentemente impactando na **PRÁXIS**, tema também emergente, a ser interpretado na próxima seção.

4.2 PRÁXIS

No “mergulho interpretativo” (Freire, 2017) identifiquei a emergência do tema **PRÁXIS** relacionado ao imbricamento dos subtemas **teoria e prática**, despertando minha atenção para a relação dialógica entre eles. Essas emergências foram marcantes, pois ficam evidentes nos registros textuais de diversos participantes ao longo de todo o curso, conforme apresentado a seguir:

Excerto 14

Rosane:

I learned a lot from this module, and I hope to be able to **put everything into practice** soon. I want to **see theory in practice** (*Reflections 1*).

Excerto 15

Cathy:

I would like to see these **ideas put into practice** (*Reflections 2*).

Excerto 16

João:

I believe though, it is an amount of information that will only **sink in as teachers get involved in their day-today** activities with students (*Reflections 1*).

Excerto 17

Julia:

In my personal opinion, understanding the **theory is easier than putting it into practice**, so what I would benefit from now would be lots and lots of **examples of the theory in practice** (*Reflections 2*).

Excerto 18

Cris:

I hope Module 3 is more hands-on, **practice of all knowledge gathered** in module 1 and module 2, where we will **put into practice** what we have learnt so far (*Reflections 2*).

Após a leitura dos excertos acima, verifico que a participante Rosane, excerto 14, ao fazer reflexões a respeito do primeiro módulo do curso, mencionou que aprendeu muito e sentiu-se apta a colocar os conhecimentos em **prática**. No relato, revela que gostaria, ainda, de ver a teoria na prática. A mesma articulação aparece no texto da participante Cathy, excerto 15, que ao final do segundo módulo, relatou que gostaria de ver essas ideias colocadas em prática. João, excerto 16, ao final do mesmo módulo, ressaltou que a quantidade de informações do curso apenas seria internalizada pelos professores quando eles tivessem a oportunidade de se envolver com os alunos nas atividades do dia a dia escolar.

Ao final do segundo módulo do curso, Julia – excerto 17 - enfatizou que

compreender teoria é mais fácil do que colocá-la em prática, e sugeriu que poderia se beneficiar do curso se pudesse ser exposta a muitos e muitos exemplos de teoria sendo aplicada na prática. A participante Cris, excerto 18, compartilhou o mesmo desejo, ou seja, gostaria de ter o terceiro módulo com foco na **prática**, “*hands on*”, e ter a oportunidade de colocar todo o conhecimento acumulado nos dois primeiros módulos do curso em prática.

A partir da reflexão acerca dos excertos acima, entendo que a relação dialógica entre os subtemas **teoria** e **prática** aparecem associadas, de maneira imbricada e complementar. Por isso, opto pelo substantivo **PRÁXIS** para capturar o significado dessa emergência agaéfica-complexa. Ressalto, ainda, que essa revelação também foi identificada nos relatos da maioria dos participantes nos cursos de 2019 e 2020.

Ao relacionar o tema **PRÁXIS** aos seus subtemas **teoria** e **prática**, apoio-me em Sacristán (1991), o qual defende a importância de destacar essa relação, bem como as questões dela decorrentes, que definem o currículo adotado, sustentando-o por uma série de representações “filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas, e de valores sociais” (Sacristán, 1991, p. 34).

Em consonância com essas ideias, a reforma do pensamento proposta por Morin (2015), vislumbra a incerteza, a imprevisibilidade e os conflitos como um desafio que nos leva a pensar de maneira mais ampla e articulada, religando saberes, até então compartimentados nas disciplinas curriculares, no sentido de propor soluções ecologizada que considerem a relação entre as partes e o todo e entre o todo e as partes. Nessa direção, o estudioso sugere que o professor procure entender a concepção de ensinar como “religar saberes” (Morin, 2015, p. 109).

Paulo Freire (1968) é outro suporte teórico que me auxilia a compreender que o tema **PRÁXIS** tece uma relação imbricada entre **teoria** e **prática**, entrelaçando ação e reflexão para favorecer uma posterior transformação da realidade. Em sua obra *A Pedagogia do Oprimido* Paulo Freire (1968, p. 70) discute o significado de **PRÁXIS** em um contexto educacional, afirmando:

Mas se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, o fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo.

Nesse sentido, compreendo o tema **PRÁXIS** como indicador de um processo

de transformação profissional, provocado pelo diálogo entre **teoria e prática**, exigindo uma postura reflexiva do docente que, ao se colocar em um processo contínuo de aperfeiçoamento, conquista amadurecimento profissional e, conseqüentemente, desenvolve a sua atuação em sala de aula. A partir dessas reflexões, compreendo que os cursos de formação docente precisam investir em momentos de reflexão, de estudo e de diálogo, a fim de oportunizar a elaboração das práticas docentes nutridas à luz das teorias.

A participante Julia, excerto 19, relatou que pôde refletir sobre sua experiência prévia como professora de línguas (*language-oriented-teacher*) e sobre a transição necessária para se tornar professora de conteúdo ou, como definido por ela, uma professora CLIL. Ela ainda enfatiza que nunca havia ensinado conteúdos curriculares, a não ser a língua inglesa, como ilustrado a seguir:

Excerto 19

Julia:

I could reflect more on my previous practice as a language-oriented teacher and the necessary transition to becoming a content-oriented teacher, or better saying, a CLIL teacher. In other words, I have never been a teacher whose practice was content-oriented (*Reflections 2*).

Julia nos ajuda a compreender que a transformação mencionada seria um aspecto muito importante a ser considerado no ambiente em que essa pesquisa se desenvolveu, pois os professores de inglês irão lecionar outras disciplinas curriculares após o curso. Por este motivo, identifiquei a emergência do subtema **transformação** relacionado ao tema **PRÁXIS**, cuja carga semântica se aproxima do sentido de mudança, ruptura e metamorfose.

Em uma perspectiva complexa, a ideia de ruptura carrega em si o sentido de mutação e reorganização, numa condição que leva de um estado a outro, porém sem eliminar ou substituir o comportamento antigo pelo novo. Sob o viés da complexidade (Morin, 2015), a **transformação** favorece a adaptação do indivíduo ao meio, como uma forma de favorecer a sobrevivência. Nesse sentido, podemos aprofundar as reflexões sobre o sentido da **transformação** emergente.

Brauer e Freire (2021) tecem uma argumentação sobre a importância do diálogo no processo de **transformação**. Para tanto, as autoras articulam a autorreflexão-histórica (Paulo Freire, 1992, 2002, 2005, 2007) e a autoformação

(Morin, 1990, 2011), na busca por desenvolver um sujeito planetário (*Ibid.*, 2011) ou emancipado para a desenvolver autonomia e liberdade sociológica (Paulo Freire, 2002, 2005, 2007). As pesquisadoras Brauer e Freire explicam que a importância de termos a “construção, reconstrução, coconstrução de ideias e conhecimentos, mediados pela linguagem, pelo outro e pelo meio” na construção de diálogos formativos, que segundo elas, são definidos pela

[...] prática social situada que envolve construção, negociação e intercâmbio, promovendo crescimento, formação, autonomia e, potencialmente, transformação (do homem e do conhecimento) (Brauer; Freire, 2021, p. 323).

Dessa forma, compreendo que o subtema **transformação** está também relacionado aos sub-subtemas *docente* e *aluno*, pois o processo de amadurecimento repercute sobre eles de maneira mais abrangente. Concordo com Brauer e Freire (2021, p. 323) quando apontam que formar um cidadão planetário, envolve um movimento audacioso que ultrapasse “as fronteiras locais para ecologizar-se no domínio terreno, planetário. Seu cerne, então, é o cidadão e o planeta em que vive”.

Compreendo que um movimento, sob o viés da complexidade, que articula **teoria** e **prática** por meio do diálogo freiriano, também tem por objetivo formar cidadãos planetários. Em vista disso, a participante Liz, excerto 20, percebeu essa relação quando afirma que notou que a instituição americana oferece uma abordagem educacional que realmente transforma a perspectiva de seus alunos. Corroborando sua fala, Elaine – excerto 21 – afirma que o curso reafirmou sua compreensão acerca do papel positivo da educação em um sentido mundial, inspirando futuras gerações a fazerem o mesmo, ou seja, transformar realidades, como ilustrado a seguir:

Excerto 20

Liz:

I feel that DDHS offers a unique approach to education and that it can truly **transform** the **perspective** of its **students** (*Reflections 1*).

Excerto 21

Elaine:

On a positive note, I learned that this can be a creative outlet for me to shine positive light on the **world** and to **inspire** the **future generation** to do the same (*Reflections 1*).

Face aos excertos das participantes Liz e Elaine, acrescidos do tecido argumentativo que foi sendo formado por meio de reflexões e interpretações, compreendo a necessidade de mudança que circunda o ambiente dessa pesquisa,

composto por escolas que utilizam uma nova modalidade curricular, o currículo duplo. Sacristán (1991) auxilia-me no entendimento de que a prática reflete valores e intenções, que se materializam no discurso dos participantes, como se eles entendessem seus próprios papéis e de seus alunos. Sacristán (1991) explica que é importante apreender a estrutura da prática em que o currículo se molda, como sendo uma ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e a realidade influenciada por uma história, por outros elementos variáveis que permeiam e influenciam o ambiente escolar, ou seja, a instituição em si, alunos, docentes, administração, pais, entre outros.

Concordo com Sacristán (1991), pois concebo que o currículo, ao se expressar através da práxis, adquire significado para os alunos e para os professores nas atividades que realizam na rotina escolar e nas relações interpessoais que possibilitam experiências reais. Durante o curso modular híbrido de 2021, por exemplo, os participantes puderam experienciar momentos em que o currículo se materializou em situações práticas, levando-os a refletir acerca de suas experiências docentes entrelaçadas às premissas do currículo americano e à prática de sala de aula.

Consonante a essas percepções, a participante Júlia, excerto 22, ao realizar a travessia da Ponte, relatou que a experiência proporcionada pelo curso possibilitou a compreensão de seu papel como docente na perspectiva da instituição, em termos educacionais, apoiada por Marcelo que compartilhou da mesma opinião, acrescentando que reconheceu a importância de sua bagagem experiencial no fortalecimento de seu desempenho docente. Os excertos a seguir ilustram essa argumentação:

Excerto 22

Julia:

I also learned what **is expected from a DDHS teacher** in terms instructions as well as guidance and his/her world educational perspectives (*Survey*).

Excerto 23

Marcelo:

I believe in this module; I **could better understand** what **my role as a teacher will be** and **comprehend the role of previous experience play in this path** (*Reflections 1*).

Kate, excerto 24, por sua vez, relatou que o curso foi um lembrete para ajudá-la a compreender que os docentes fazem parte de um sistema maior. Em outras palavras, a participante ressaltou a importância de ser conscientizada sobre seu papel

e de sua atuação docente no desenvolvimento integral das crianças, com a finalidade de torná-las pessoas melhores. Além disso, essa participante relaciona seu referencial experiencial a uma de suas práticas em sala de aula que consiste em expor os alunos a diferentes realidades, a fim de que consigam estabelecer comparações e desenvolvam a tolerância e o respeito ao se depararem com o diferente. Além disso, ela afirma que gosta de trazer o mundo para sala de aula, evidenciando que existe muito a ser feito além do discurso humanizado; para isso, costuma instigar seus alunos para que compreendam que é possível transformar e reconstruir o mundo que os circunda. Considero que essa participante traz uma valiosa contribuição a esta pesquisa quando menciona a importância do papel do professor como um modelo aos alunos e, por esse motivo, os docentes precisam ter cuidado com o que falam em sala de aula.

Excerto 24

Kate:

This training is a healthy reminder of how we, **teachers are part of a bigger picture**, and we can all benefit from keeping up to date. It's good to remember how we **can be an integral part of children's development** and help them become the best person possible. Personally, I always like to show my students different perspectives and ways where they can grow, being respectful and tolerant of that which might be different from what they know. Moreover, **there's so much that can be done, not just talked about, but reinforced but actions and taught by example**, that we can create, destroy, transform, and rebuild the world around us. **Teachers are in the perfect position to be that type of role model, because, as they say, be careful the things you say**, children will listen (*Survey*).

Em consonância com Kate, a experiência vivida pela participante Jane ao atravessar a Ponte, versou a respeito de se valorizar o papel do docente como uma oportunidade para impactar a vida das pessoas. A cursista reconhece que o professor faz uma diferença significativa, e ela, em especial, ressalta que assume essa responsabilidade seriamente, explicando que aceita receber críticas que a ajudem a crescer como professora. Ao relacionar a sua experiência pessoal, excerto 25, ela menciona que seu maior bem é ter o coração aberto e acreditar que o amor a conecta com as demais pessoas:

Excerto 25**Jane:**

I **feel this is my opportunity to make a significant difference** and I do not take this challenge lightly. I feel open to constructive criticism in order to **grow to my fullest potential as teacher**.

My open heart and my love for all connects me to others; this has always been my biggest asset when **embracing all of the wonderful opportunities** that life has offered me including this one (*Survey*).

Sobre a questão de compreender o papel que o docente assume após o curso e os possíveis desdobramentos que esse papel pode trazer, Marcelo menciona que nunca ministrou a disciplina de *Computers*, e, por isso, gostaria de ver alguns exemplos de planos de aulas. Ressalto que ele os qualifica como *successful*, ou seja, aulas de sucesso, o que pode significar que ele poderá usá-los como ponto de partida na criação de suas próprias aulas. Marcelo ainda apontou que gostaria de ver erros enfrentados por outros docentes, pois assim, ele poderia evitar de cometê-los. O excerto a seguir documenta sua opinião:

Excerto 26**Marcelo:**

I've **never taught Computers**, so I'd like to see some examples of successful lesson plans. I'd like to see problems that others have faced, so I can avoid making them same mistakes (*Reflections 2*).

Refletindo sobre a questão do erro, apontada por Marcelo, e apoiada em Morin (2000), em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, compreendo que erro e ilusão são partes do processo formativo que envolve professores e alunos. No viés da complexidade, errar faz parte do processo do desenvolvimento do professor e do aluno, pois a partir dele é possível refletir e encontrar soluções que desvelem processos cognitivos, culturais e linguísticos dos envolvidos. Porém, a fala de Marcelo pode ainda ser interpretada como marcas que revelam uma postura tradicional, disjuntiva, mutiladora e que vê o erro como algo negativo, já que gostaria de ver exemplos para não os cometer.

Por outro lado, podemos ainda interpretar que o erro apontado pelo participante, pode ser uma possível forma de lidar com a ansiedade que emerge em qualquer processo de ingresso em um novo ambiente e, de certa forma, quando conhecemos os erros já cometidos por outros seres humanos, nos tranquilizamos para enfrentar novas realidades.

Retomando o subtema **transformação**, reafirmo que está relacionado aos sub-subtemas *docente* e *aluno*, pois os processos de amadurecimento repercutem

neles de maneira mais abrangente. Nesse sentido, não se pode reduzir a **transformação** a um processo simples, disjuntor. Considerando a função da escola no processo de formação da(s) nova(s) *geração(ões)*, compreendo a conexão entre o sub-subtema *aluno* ao sub-sub-subtema *geração*.

Interpreto a emergência *aluno* relacionada à *geração* sendo o despertar para o constante desafio de compreender o ambiente escolar como um espaço educacional que conduza ao reconhecimento do papel dos agentes que compõem aquele meio. Uma das estratégias possíveis para lidar com esse desafio pode ser a criação de espaços de formação docente que favoreçam a ruptura do pensar tradicional sobre o papel do professor, como sendo a autoridade, o detentor do conhecimento e que vê o do aluno como mero receptor e replicador de conteúdos, seguindo padrões lineares pré-estabelecidos pela instituição.

Compreendo que assumir o compromisso de impactar às novas gerações de *aluno(s)* acontece na relação que o *docente* constrói ao longo do tempo de maneira rizomático. Compreendemos que o indivíduo, o aluno e o docente fazem parte da espécie humana, produtores um do outro, e, portanto, retomo o conceito do trinário indivíduo-sociedade-espécie (Morin, 2015, p. 140) para explicar que toda espécie humana está presente em cada ser humano, em seu “patrimônio genético, em cada célula e em cada mente”. Dessa maneira, as relações e aprendizados construídos em sala de aula, entre *docente* e *aluno*, de maneira que se possa relacionar e integrar o ensino disciplinar ao entorno, e ressignificar o que é ser humano atuante no mundo local e global, irá desenvolver a consciência de cada indivíduo sobre si próprio, e ao mesmo tempo, desenvolver a própria identidade com todos os outros seres humanos. Resultando em um fluxo contínuo de **transformação** de gerações de seres humanos. Na palavras de Morin (2015, p. 141):

Por isso, a condição humana deveria ser o objetivo essencial de todo ensino. Trata-se de indivíduo como, a partir das disciplinas atuais, é possível reconhecer a unidade e a complexidade humanas, reunindo e organizando os conhecimentos dispersos nas Ciências da Terra, nas Ciências Humanas, na Literatura, na Filosofia, e mostrar a ligação indissociável entre unidade e a diversidade de tudo o que é humano.

Pautada nesses pensamentos, entendo que os espaços de formação são uma oportunidade para o despertar o *docente*, à medida que o leve a relacionar os elementos do contexto, compreendendo a relação do ser com o meio, a visão do outro por meio do diálogo, ampliando a visão do *aluno* sobre a identidade planetária, algo

que será cada mais necessário para cada um e para todos da geração atual e futura. Baseada em Moraes (2015, p. 56), afirmo que é preciso que a construção do diálogo, em direção ao desenvolvimento humano e social, seja realizada em condições de abertura, considerando uma participação rizomática.

Nesse sentido, acrescento o papel da instituição e da liderança como sendo relevantes no movimento da construção de nova(s) *geração(ões)*, pois muitas vezes esses elementos podem exercer um papel coercitivo, de dominação, que bloqueia a construção de redes de conhecimento apoiando-se nas dualidades polares de certo e errado, no abuso do poder, e interrompendo o processo de desenvolvimento, amadurecimento e evolução dos envolvidos.

Para Morin (2015) o ser humano só consegue desenvolver autonomia por meio das relações que estabelece com o ambiente onde vive e com os fluxos que o alimentam, em um sentido hologramático, uma vez que faz está inserido no todo-parte-todo, alimenta e é alimentando pelo ambiente, em um processo recursivo e retroalimentador, permeado pelo dialógico e sistêmico. Relacionando essas ideias ao curso estudado nesta pesquisa, considero o seu objetivo de fomentar tais articulações que, de certa forma, foi evidenciado por alguns dos participantes, porém, não podemos assegurar que ao adentar o ambiente escolar da escola afiliada, o docente consiga fazer germinar e amadurecer o que foi plantado durante a travessia da Ponte.

Concordo com Brauer e Freire (2021, p. 324), que pautadas em Paulo Freire e Morin (2013), ressaltam a importância de desconstruir o papel do docente na perspectiva do paradigma tradicional, para a ressignificação de um papel docente que compreenda

[...] a construção de conhecimento como processo colaborativo, de tessitura partilhada entre professor e alunos, a partir da articulação do conhecimento prévio relacionando-o com as novas informações, expandindo-os em rede em várias direções, apontando para uma reforma de pensamento, que não considere a visão reducionista, simplificadora, fragmentadora, que tem caracterizado o paradigma newtoniano-cartesiano.

Considero que o subtema **transformação** não pode ser interpretado na perspectiva cartesiana, redutora, disjuntora e mecanicista, como uma solução pragmática de resolver um problema de origem complexa, uma vez que toda mudança pressupõe uma matriz geradora de **transformação**, produto de contínuas regenerações, “eu afirmaria que o ser humano só pode se autoproduzir e se automanter se ele se autorregenerar” (Morin, 2015, p. 113).

Dessa forma, compreendo que não podemos ser ingênuos em afirmar que os professores de inglês que atravessaram a Ponte foram transformados em professores de conteúdo. Todavia, podemos considerar que a experiência proporcionada pela travessia potencialmente despertou suas mentes para um movimento de pensar reflexivamente durante e após a travessia, repercutindo em seu contínuo experiencial (Dewey, 1997), a ser levado para o ambiente da sala de aula, por meio de processos educativos pautados em um diálogo freiriano e complexo.

Apoio-me, novamente, no alicerce da epistemologia da complexidade para ampliar algumas considerações sobre o subtema **transformação**. Compreendo a **transformação** como algo que aconteceu ao longo da história e que foi capaz de revolucionar as condições histórica, culturais e/ou políticas no mundo. O surgimento do novo era visto como aniquilação do velho, pela imposição de ideias, língua, entre outros, o que justifica as grandes atrocidades bélicas. No entanto, a verdadeira **transformação** é aquela que acontece em um nível “noológico” (Morin, 2000, p. 188), um nível mais profundo de reflexão, que envolve outras dimensões humanas, tais como culturais, sociais, psicológicas, espirituais³⁰ por meio da criação de um diálogo de saberes. O progresso, portanto, não pode eliminar o que já foi conquistado, mas sim, considerá-lo como incentivo no desenvolvimento de competências e habilidades que nos permitam usar o antigo de novas maneiras.

Morin (2000) reconhece que a transformação do pensamento é algo processual, que demanda tempo e que “não haverá transformação sem reforma do pensamento, ou seja, sem revolução nas estruturas do próprio pensamento e, por isso, o pensamento deve tornar-se complexo” (2000, p. 10).

Considerando o ambiente em que esta pesquisa ocorreu e o perfil dos participantes, é possível compreender a ligação entre o sub-subtema *docente* interligado ao subtema **transformação**. Desse modo, o professor de inglês ao ser convidado a lecionar disciplinas curriculares em inglês, pode inferir que deverá abandonar toda bagagem experiencial como professor de línguas e iniciar uma nova jornada como professor curricular, fato que, a princípio, costuma causar certo desconforto. Por esse motivo, mesmo considerando um curso de formação docente

³⁰ A conotação de espiritual refere-se a “um processo de conscientização de fraternidade humana, na percepção que não estamos sós, e de que não podemos crescer isolados, que abrange sentimento, conhecimento e sensibilidade” (Moraes, 1998, p. 110).

não pautado exclusivamente no aspecto de ordem prática, é crucial que esse aspecto seja considerado. Por exemplo, a construção de atividades didático-pedagógicas a serem utilizadas em uma sala de aula de um ambiente de Educação Internacional revelou-se ser ainda mais intrigante para os participantes desta pesquisa, os quais eram professores de inglês que passariam a ministrar aulas de conteúdos curriculares (História Americana, por exemplo) em língua inglesa.

Essas considerações levam-me a inferir que quando um *docente*/cursista entra em contato com um *modelo* de *plano de aula*, isso pode reduzir sua *ansiedade* e lhe proporcionar autoconfiança. Baseando-me, assim, nessas observações, identifiquei o sub-subtema *modelo* emergindo de forma entrelaçada ao sub-sub-subtema *ansiedade*, a partir da interpretação dos registros textuais dos participantes a seguir:

Excerto 27

Mary:

There could be **more examples of teacher in action**, a teacher delivering a Science lesson in English. it is a simple class, but her strategies are very effective, and the results are nice (*Reflections 1*).

Excerto 28

Rosane:

The **sample lesson** was very illustrative of what we are expected to do in class (*Reflections 2*).

Excerto 29

Francisco:

It was informative, and the **sample model really helped** (*Survey*).

Excerto 30

Cleide:

I also expect to be **given examples or even sample lessons** or part of lessons in order to make **things more “visible” to understand** (*Reflections 1*).

Excerto 31

Gisele:

They're **important to organize** when the **class plan, what is going to happen throughout the class, the amount of time needed, materials** (*Reflections 2*).

Nesses excertos, Mary explicou que o uso de estratégias desse tipo é eficaz, pois acredita que os resultados são bons. Por isso, a professora mencionou que gostaria de mais exemplos de professores em ação, ou seja, um docente ministrando uma aula de ciências, em inglês. Por sua vez, Rosane também relatou que o *modelo* de plano de aula apresentado no módulo dois foi muito ilustrativo e demonstra o que é esperado que seja feito em sala de aula. Na mesma direção, Francisco manifestou opinião similar ao final do terceiro módulo, devido ao seu caráter prático, afirmando

que o *modelo* o ajudou na compreensão do conteúdo do curso. De acordo com as percepções dos colegas, a participante Cleide também reconhece a importância do *modelo* de aula para a compreensão, tornando o processo “visível”. Gisele, ao abordar o(s) *modelo(s)* de plano de aula aplicados no curso, relata que conhecê-los permitiu que ela pudesse organizar o tempo e os materiais necessários para uma aula.

Recursivamente, retomo minhas anotações do diário de campo feitas durante os cursos anteriores, e percebo a necessidade de experienciar a construção de um plano de aula em conjunto com a equipe de facilitadores da **INSTITUIÇÃO**. Além disso, essa ideia trazida pelos docentes motivou a inserção de sessões práticas em que os participantes puderam ter a oportunidade de planejar aulas, conforme descrito na seção 3.1.

Ao entrar em contato com os registros textuais de Valerie, excerto 32, entendo que, segundo ela, a tarefa prática de planejar aula foi uma das melhores atividades do curso, pois faz parte da rotina diária de um docente. A participante ressaltou que, embora tenha muitos conceitos a serem compreendidos, acredita que conseguiu depreendê-los, talvez, pelo fato de ter sido exposta a *modelo(s)*, como ilustrado a seguir:

Excerto 32

Valerie:

In my opinion, **lesson planning** in one of the greatest tasks as a teacher since it **happens nearly daily**. **There are many concepts to grasp, but I trust I understood them** (*Reflections 2*).

Ao ler esse registro textual, notei a importância que os docentes depositavam em obter, assistir e ter acesso ao *modelo* de plano(s) de aula(s) ministradas pelos facilitadores. No entanto, um plano de aula adotado no curso, baseado nos 4Cs (Coyle, 2007), foi considerado um desafio; por isso, compreendo o sub-subtema plano de aula relacionado ao sub-sub-subtema modelo, ramificando-se no sub-sub-sub-subtema *desafio*.

Rosane, excerto 33, relatou que compreender todos os passos que envolvem planejar uma aula foi interessante, porém, alerta ser um processo que demanda muita preparação, um desafio. Contudo, reconhece que o processo a estimulou bastante. Do mesmo modo, Valerie - excerto 34 - explica que entendeu a teoria que lhe foi apresentada, mas acredita que irá enfrentar *desafio(s)* quando precisar colocá-la em prática. A participante ainda afirmou que esse é também um aspecto inerente ao

processo de ingresso em um novo ambiente de trabalho. Os excertos abaixo ilustram os comentários das participantes:

Excerto 33

Rosane:

It was very interesting to see all steps required to **create** a successful DDHS **lesson**. The process is **challenging** and demands lots of **preparation**, but I'm excited about it (*Survey*).

Excerto 34

Valerie:

I believe I **understood the theory** of what was presented to me, but I'll probably **face challenges** when it **comes to real practice**, as expected from anyone in a new job (*Reflections 2*).

Ao refletir sobre o sub-subtema *facilitador*³¹, compreendo que representa a figura humana que apresenta um *modelo* de *plano de aulas*, que se mostrou necessário na fase de planejamento do terceiro módulo da Ponte, em virtude de questões tecnológicas referentes à Pandemia da Covid-19, quando os docentes precisaram pensar em estratégias didático-pedagógicas para as aulas em formato remoto emergencial. Por meio dos relatos dos participantes, pude notar que a utilização de modelos de aulas ou estratégias foram importantes para proporcionar confiança sobre o uso de estratégias e a superar o *desafio* inerente ao momento pandêmico.

Sob o viés da complexidade, o sub-sub-sub-subtema *desafio* pode ser interpretado como um elemento propulsor da criatividade, na direção de estratégias de soluções também complexas (Morin, 2015), as quais são articuladas aos recursos disponíveis, às pessoas e à relação entre e através das disciplinas escolares que compõem o ambiente escolar, articulando-os com o mundo real, com a vida cotidiana fora dos muros escolares, conectadas com a “vida na Terra” (Morin, 2023, p. 60), e a cada um de nós.

Além disso, conforme previsto no planejamento da Ponte descrito na seção 3.1, os textos produzidos pelos participantes ajudaram a **INSTITUIÇÃO** DDHS na construção de estratégias de *suporte* aos docentes, por meio da criação de repositórios

³¹ Para nomear o referido sub-subtema, escolho o item lexical *facilitador* como uma tradução para a figura do *trainer*, existente na instituição em que pesquiso. Não corresponde, portanto, a um adjetivo, mas à nomeação de uma função específica, exercida no curso por alguns docentes experientes, pertencentes ao quadro da DDHS.

contendo *modelos* de plano de aula(s) e de diversas outras atividades, as quais foram organizadas em arquivos e pastas no *Google Drive*, e compartilhadas com as coordenações das escolas afiliadas no ano subsequente. Os docentes passaram a ter acesso ao *modelo* de maneira ubíqua, sendo o repositório alimentado colaborativamente ao longo do tempo. Nesse sentido, fica explícita a relação entre o subtema **prática** e o *sub-subtema* plano de aula, que, por sua vez, interliga-se ao sub-sub-subtema *modelo*, o qual se ramificou no sub-sub-sub- subtema *suporte*.

O *suporte* foi visto como algo positivo pelos participantes, conforme explica Charles, excerto 35, quando relatou que sempre se sentiu apoiado pela instituição. Barbie, excerto 36, teve a mesma opinião e mencionou que apreciou o suporte que teve durante todo o curso. Carson, excerto 37, relatou que o *suporte* via WhatsApp foi efetivo, caracterizando-o como sendo ótimo, especialmente por funcionar como um lembrete sobre prazos de entrega de atividades do curso, como ilustrado a seguir:

Excerto 35

Charles:

From my previous experience with DDHS, we're really well-**supported** for this (Survey).

Excerto 36

Barbie:

I appreciate the **support** I had **during** the training (Survey)

Excerto 37

Carson:

It was great support (via **WhatsApp**) to help us **remind** the **dates** (deadlines) (Survey).

Esses aspectos validam a ação de *suporte* planejada, conforme descrito na seção 3.1, e confirmam a importância de um planejamento no viés da complexidade (Morin, 2015) pautada em movimentos, hologramáticos, recursivos, sistêmicos e dialógicos. Tecendo reflexões sobre a relação entre *modelo* e *suporte*, compreendo ser de relevância que o próprio ambiente do curso, composto por diversos elementos (conteúdo, tipo de atividades, facilitadores) também representem um *modelo* para o participante.

A partir dessas articulações, a escolha dos profissionais para atuarem como facilitador(es) precisou ser cuidadosa, considerando não somente a bagagem curricular, mas também, o perfil de cada um. Em uma perspectiva sistêmica, o facilitador foi considerado um elemento único e múltiplo que, ao exercer essa função,

teve também o papel de criar estratégias que favorecessem a entrada de novas informações nos sistemas dos participantes, por meio de atividades que tivessem por objetivo a concepção de um ambiente de colaboração, troca e diálogo, não-hierárquico, rizomático, de formação, gerando uma experiência de aprendizagem significativa (Dewey, 2017). Dessa maneira, o facilitador vai além de apenas transmitir conteúdo de maneira linear, mas integra saberes, favorece a construção de um tecido rizomático, considerando os participantes como seres complexos, constituídos pelo emocional, cultural, social, cognitivo e linguístico, na tentativa de criar um ambiente seguro, que aceita o erro como parte natural de um processo de aprendizagem, e que favorece o agir dos participantes.

Concordo com o estudo realizado por Brauer e Freire (2021, p. 317) para explicar a importância da construção de um “ambiente rizomático”, pautado no diálogo promovido pelo facilitador. O diálogo é ponto de partida para a “construção de saberes situados a partir do conhecimento prévio do aprendiz e de sua realidade”.

Dessa maneira, as autoras auxiliaram-me a compreender que a relação entre facilitador e docente(s) se fundamenta na compreensão do diálogo no sentido freiriano, por meio de um caminho de ajuda mútua que “transcende a conversa para situar-se na reflexão, a reflexão que permite a libertação do oprimido”, e na perspectiva de Morin, como caminho para “consciência crítica dos contrários presentes nas relações. Não é comunhão passiva e, sim, ativamente provocadora de ações de transformação” (cf. Brauer e Freire, 2021, p. 323). Compreendo esse processo como sendo contínuo de construção de pontes que fazem ligação entre diferentes mundos, e não como muros, que bloqueiam o desenvolvimento.

Os participantes Jane e Francisco, excertos 38 e 39, também teceram comentários sobre o facilitador, revelando o ambiente que foi propiciado por meio do diálogo. Jane relatou que a facilitadora foi muito compreensiva com todos, permitindo que participantes mais experientes pudessem ter tempo para se expressar e aos iniciantes, que expusessem as dúvidas.

Francisco complementa dizendo que o fato de o facilitador ter sido paciente com os professores recém-chegados ou ingressantes e explicar cada passo do plano de aulas em partes foi um recurso interessante, que provavelmente auxiliou na compreensão do conteúdo, como ilustrado abaixo:

Excerto 38

Jane:

She (trainer) was **very understanding and considerate** towards everyone giving time to speak for those experienced in the subject and **time for questions from those who beginners** at the DDHS program are (*Survey*).

Excerto 39

Francisco:

Trainer **XX** breaking **every single step down** and **being very patient to explain to all newcomers everything that is relevant to DDHS methodology** and resourceful teaching (*Survey*).

Apesar do trabalho cuidadoso do facilitador, a vida real traz incertezas a todo momento. Notei que muitos participantes demoravam mais de dois dias para se acostumarem ao novo ambiente, e era comum, nos momentos de intervalo, ouvir perguntas como “Será que vou dar conta de lecionar essas matérias? Será que conseguirei planejar as aulas sem ser um especialista? Será que terei tempo para aplicar tudo p que estou aprendendo?”. Como nos ensina Morin (2015), tais aspectos não podem ser eliminados do ambiente, da vida, e junto com o autor, “compreendi que uma fonte de erro e de ilusões é ocultar os fatos que nos incomodam, é anestesiá-los e eliminá-los de nossa mente. (Morin, 2015, p. 20)

Cathy, excerto 40, elogiou a atuação do facilitador, dizendo que o considera excelente, pois demonstrou conhecer o conteúdo, esteve sempre disponível, foi educado, tornando tudo mais simples de compreender. Anthony, excerto 41, mencionou a competência e o preparo do facilitador, ao exemplificar que o profissional demonstrou ser preparado para lidar com o conteúdo ao revelar conhecimento aprofundado quando respondeu as dúvidas que surgiam.

Excerto 40

Cathy:

He is an excellent trainer. He **knows the content**. He is available, polite and **makes everything easier to understand** (*Survey*).

Excerto 41

Anthony:

Trainer **was very prepared on the content**, and he also showed further knowledge when answering questions (*Survey*).

Dessa forma, o sub-subtema *facilitador* evidenciou sua interligação com o sub-sub-subtema *competência*. Isso revela um ambiente escolar que desenvolve alunos e professores com “cabeça bem feita” (Morin, 2015b, p. 21), que não só acumulem saberes, mas que sejam capazes de ligá-los e religá-los ao se depararem com os problemas do mundo real.

Para completar essa ideia, uma outra emergência relacionada ao sub-subtema *facilitador* foi o sub-sub-subtema *interação* que, na visão do participante Charles, foi promovida por meio do uso de ferramentas e aplicativos digitais durante as sessões síncronas e remotas que compuseram o terceiro módulo do curso de formação:

Excerto 42

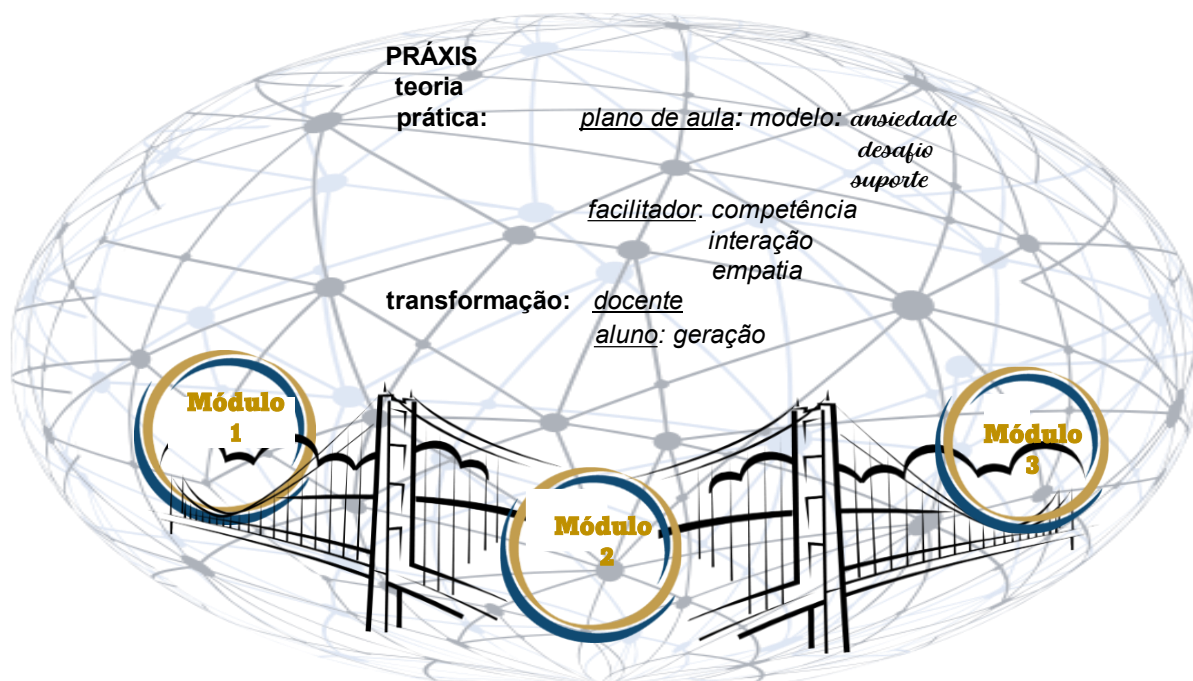
Charles:

The sessions (**delivered by the trainer**) were **dynamic** with **tools** such as mentimeter, kahoot, jamboard, YouTube (Survey).

Essas observações também foram consideradas na fase de planejamento do curso modular híbrido 2021, especialmente no momento em o mundo ainda estava sendo impactado pela Pandemia Covid-19, e as aulas ainda aconteciam em ambiente digital. O objetivo em utilizar as ferramentas digitais durante as sessões do terceiro módulo do curso foi de oferecer uma vivência prática aos docentes, a fim de notarem como poderiam se beneficiar desses recursos na construção de um ambiente, aumentando a interação entre eles e os alunos, e entre os alunos. Ao planejar a tarefa do curso utilizando as ferramentas mencionadas por Charles, buscou-se promover uma reflexão sobre o uso, como uma forma de enfrentarmos um problema, trazido pela incerteza presente na vida, não em busca de uma verdade absoluta, mas como uma possibilidade de “dialogar com a incerteza” (Morin, 2015b, p. 59), contorná-la, e desenvolver a flexibilidade e a plasticidade humana na resolução de problemas. Nesse sentido, parece que nosso objetivo foi atingido, no entanto, não podemos garantir que por todos, mas pelos menos, por Charles, o que nos nutre de “esperança” (Morin, 2023, p. 75) para continuar a caminhada.

Em uma perspectiva recursiva (Morin, 2015), refletir sobre a emergência do tema **PRÁXIS** e suas ramificações fortalece a relação dialógica entre **teoria e prática** promovendo um *looping*, e um crescimento da bagagem experiencial de todos os envolvidos, tornando a experiência significativa por meio da emergência de um continuum experiencial (Dewey, 1997), que impulsiona o crescimento e amadurecimento de todos os envolvidos naquele tempo e espaço, conforme materializado na Figura 11, a seguir:

Figura 11 – PRÁXIS e ramificações



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

O mergulho interpretativo (Freire, 2017) que realizei permitiu revelar uma das partes da essência que compõem o fenômeno em questão, representada graficamente pela figura acima. Retomando sua constituição, até o momento, os temas **INSTITUIÇÃO**, e **PRÁXIS** se mostram distintivos. Além deles, **AMBIENTE** foi outra emergência temática identificada como apresento na próxima seção.

4.3 AMBIENTE

O tema **AMBIENTE (ENVIRONMENT)** sob a perspectiva complexa revelou-se como resultado da organização de diversos elementos (vivos e não-vivos) de maneira relacional, não-linear. Para entender o sentido de cada elemento foi necessário situá-lo em um contexto, articulando-o com o entorno, com dados, informações e demais elementos de maneira hologramática, recursiva, dialógica e sistêmica.

O tema **AMBIENTE** revelou-se imbricado ao subtema **acolhimento**, conforme ilustrado nos excertos da participante Valerie:

Excerto 41

Valerie:

I treat my students with the utmost respect by memorizing their names and facts they tell me about themselves. I **try to create a safe space** in which they **can answer truthfully** to my "How are you today?" My students are not machines that never have had days and know every answer to every

questions. I also try **to raise awareness to cause** that are **important to me and to them**, such as environmental causes, diversity in representation, and mental health (*Reflections 1*).

Excerto 42

Valerie:

I just **wanted to congratulate** the **academic team for creating** such a **comforting environment**. Trainings can be daunting, especially if we don't know everyone there. However, **trainers** made me **feel calm and welcome**. Great to have a **positive work environment!**

Trainer created a **comfortable environment** for us since he is approachable (*Survey*).

A participante Valerie considera de extrema importância a criação de um ambiente seguro em sala de aula. Para exemplificar, ela faz uma reflexão sobre a vivência que tem como professora de inglês. Ela cita que seus alunos se sentem à vontade para responder à pergunta “Como estão hoje?”. Ela enfatiza que trata seus alunos com muito respeito e sempre memoriza os nomes e fatos que eles trazem. Ela ainda relata que não os considera máquinas, ou seja, eles têm dias ruins e nem sempre terão respostas para todas as perguntas dela. Por isso, ela procura conscientizá-los de assuntos que são importantes para ela e para eles. Ela exemplificou, compartilhando temas como causas ambientais, representação de diversidade e saúde mental.

Valerie ainda acrescentou que ao atravessar a Ponte sentiu-se acolhida, devido ao ambiente criado, e por isso parabenizou a equipe responsável. Ela argumentou que cursos de capacitação costumam ser morosos, entediantes, especialmente quando não se conhece ninguém, caso da participante, quando mencionou que os facilitadores fizeram-na sentir calma e bem-vinda. Ainda mencionou que o ambiente de trabalho é ótimo. Por fim, volta a elogiar a atuação do facilitador, justificando que ele conseguiu criar um ambiente acolhedor para os participantes e demonstrou ser acessível.

Considerando os excertos apresentados, compreendo que a emergência e nomeação do tema **AMBIENTE** fez parte de um movimento que se alinha ao conceito que embasa a complexidade (Morin, 2015b), ou seja, a interligação entre elementos distintos e propulsores para o desenho de estratégias em respostas aos problemas inesperados, determinando o desenvolvimento da ação, e optando por integrar as informações e os acasos colhidos durante o percurso de instabilidade, favorecendo a continuidade da ação, gerando um fluxo contínuo (Dewey, 1997), um processo experiencial educativo, conduzindo ao amadurecimento e ao desenvolvimento de

todos os envolvidos.

As participantes Jane e Valerie compartilham uma informação importante, ao relatarem que haveria uma pessoa experiente para acompanhá-las e assisti-las em seu desenvolvimento como professoras da DDHS, quando iniciarem na escola afiliada, após a travessia da Ponte. Rosane compartilha que encontrar outros professores e compreender como pensam por conta própria e não apenas esperar por receber respostas, possa ser um fator que a ajude a ingressar no ambiente da escola, como ilustram os excertos a seguir:

Excerto 43

Jane:

I will have a supervisor **to whom I can shamelessly admit my lack of pedagogical knowledge and can assist me** in my development as a DDHS (*Survey*).

Excerto 44

Valerie:

I would like to know if **we will have a mentor** or someone to guide us throughout the first semesters.

It was good to have other teachers' numbers, so we can communicate throughout the semester and share ideas (*Survey*).

Excerto 45

Rosane:

... **meeting other teachers** mainly their ability to think on their own and not just wait for me to give them all answers, for instance (*Survey*).

Considerando os excertos acima, compreendo que o subtema **acolhimento** revelou-se interligado ao sub-subtema escola. Refletindo sobre essas emergências, e a partir do conceito do operador hologramático (Morin, 2015), o **AMBIENTE** do curso influenciou os participantes, nutrindo-os de informações, e os participantes, por sua vez, ao realizarem as tarefas do curso e articularem com o próprio conhecimento prévio, responderam ao **AMBIENTE**, influenciando-o. Em outras palavras, um movimento recursivo, hologramático e sistêmico influenciou os participantes que, recursivamente (Morin, 2015), influenciaram o **AMBIENTE**.

AMBIENTE é um tema que, ligado ao subtema **acolhimento**, não se inter-relaciona somente com escola, mas também com um outro sub-subtema: curso. Compreendo que essa relação se refere à importância do **AMBIENTE** acolhedor não somente durante o curso, mas também, posteriormente, quando o docente ingressa na escola afiliada e inicia as atividades profissionais.

O tema **AMBIENTE** também se revelou ser o meio em que a Ponte foi

construída. Os participantes teceram comentários afirmando que a mudança do **AMBIENTE** não alterou a qualidade do curso. Assim, **AMBIENTE** interliga-se ao sub-subtema curso, fazendo emergir o sub-sub-subtema *estrutura*, que aponta para aspectos que caracterizaram o curso ofertado, sem que houvesse prejuízos no **AMBIENTE** de aprendizagem, ou nas palavras de Dewey (1997), a experiência revelou-se educativa.

Sobre a *estrutura* em que o curso se desenvolveu, a participante Coyle explica que o segundo módulo do curso a ajudou no aprofundamento de conceitos teóricos adotados pela DDHS e muitos outros tópicos que ela simpatiza. Segundo a participante, o curso foi muito bem organizado, apesar de ser ter sido estruturado no formato assíncrono, favorecendo o engajamento e a motivação. Coyle afirmou, ao final do terceiro módulo, que os dois anteriores foram bem planejados, exemplificando que o processo andaime (*scaffolding process*), explorado ao longo do curso, foi lógico e de fácil usabilidade, muito embora tenha sido ofertado assincronamente, ela relata que aprendeu muito. Nas palavras da participante:

Excerto 46

Coyle:

Going through **module 2** allowed me to deepen my knowledge about CLIL, PBL, Bloom's Taxonomy and many other concepts which I am passionate about. The **course was very well designed and despite being asynchronous, it was engaging and motivating** (*Reflections 2*).

Modules 1 and Module 2 were very well planned. The scaffolding process of the course was very clever and learner friendly. **Although it was conducted asynchronously, I felt I learned a lot** (*Survey*).

A emergência do sub-sub-subtema *estrutura*, interligada a curso, como sendo modular, construído a partir de objetivos gerais e específicos previamente delineados, com pausas definidas ao final de cada módulo para que os participantes pudessem tecer reflexões sobre o que havia sido estudado e articular com o que estava por vir, revelou ser uma boa estratégia, o que resultou na interpretação, pelos participantes, de um **AMBIENTE** de curso favorável, sequencial e significativo de aprendizagem.

A *estrutura* do curso foi valorizada pelos participantes. Por exemplo, Valerie mencionou que se sentiria perdida se ao chegar ao terceiro módulo, não tivesse passado pela primeira e segunda parte do curso. Carson relatou que compreender sobre a instituição e sobre os valores que a sustentam foi crucial para depreender os conceitos educacionais usados nas aulas, os quais o conduziram na compreensão de como e porque as aulas são da maneira que são. Barbie e Rosana compartilham a

mesma opinião ao relatarem que os dois primeiros módulos do curso foram indubitavelmente necessários para a compreensão da parte prática do curso no terceiro módulo. Os excertos a seguir ilustram esses posicionamentos:

Excerto 47

Valerie:

I would have been **lost arriving at Module 3 without all the knowledge that I acquired in Modules 1 and 2** (*Survey*).

Excerto 48

Carson:

Definitely, **Modules 1 and 2 helped me understand the institutions, its values and important educational concepts used in the classes** which guide to understand how and why lessons are the way they are (*Survey*).

Excerto 49

Barbie:

Undoubtedly. **Both modules offered the theoretical approach for Module 3** (*Survey*).

Excerto 50

Rosane:

Modules 1 and 2 were crucial for us to go through Module 3 since we were prepared to see theory into practice (*Survey*).

Anthony complementa que ter os aspectos teóricos abordados nos dois primeiros módulos favoreceu que ele pudesse focalizar no conteúdo prático do terceiro. Kate afirma, em um sentido metafórico, que os módulos iniciais ofereceram as ferramentas necessárias para contribuir para melhor compreensão do terceiro. Os excertos abaixo ilustram esses argumentos:

Excerto 51

Anthony:

It **allowed us to focus on teaching in Module 3** (*Survey*).

Excerto 52

Kate:

They **gave tools to understand Module 3 better** (*Survey*).

O tema **AMBIENTE** também revelou uma interligação ao subtema **colaboração**. Barreto acredita que conversar com grupo via *WhatsApp* durante as sessões do curso, a fim de compartilhar recursos e links, foi produtivo. No entanto, o participante tece uma crítica a respeito do uso da ferramenta, que segundo ele, poderia ter sido melhor explorada, durante as atividades em grupo do curso:

Excerto 55

Barreto

I believe we **would benefit** even more if we could talk in **the WhatsApp** group during the sessions, **when needed, to share resources and links** (*Survey*).

Para Francisco, os conceitos teóricos tornaram-se mais compreensíveis após o curso ofertado em formato remoto híbrido, como ilustra o excerto a seguir:

Excerto 56

Francisco:

... it all became **clearer after** taking the **online training** (*Survey*).

Refletindo sobre os excertos é possível depreender que a **colaboração** entre as partes fora enfatizada, no sentido de provocar o entendimento da realidade como rede, não como hierarquia, enfatizando uma circularidade, no sentido de pensar o mundo como um organismo vivo, não como uma máquina que segue padrões de maneira robotizada. Tal questão é relevante, em especial, no cotidiano do **AMBIENTE** da *escola* que integra dois currículos diferentes, advindos de realidades e culturas distintas, repleto de nuances e incertezas. É preciso que os agentes que nela atuam (professores, gestores, e demais membros da instituição escolar) possam ter uma forma de pensar e refletir que integre e relacione as duas realidades. Favorecendo a integração de saberes das duas realidades na resolução de questões do mundo real que emerge continuamente na sala de aula e no **AMBIENTE** da *escola*. No entanto, como nos alerta Morin (2015b), a ação não depende apenas da vontade, mas das condições sociais, biológicas, culturais e políticas, que vão muito além do que o curso de formação docente híbrida possa alcançar.

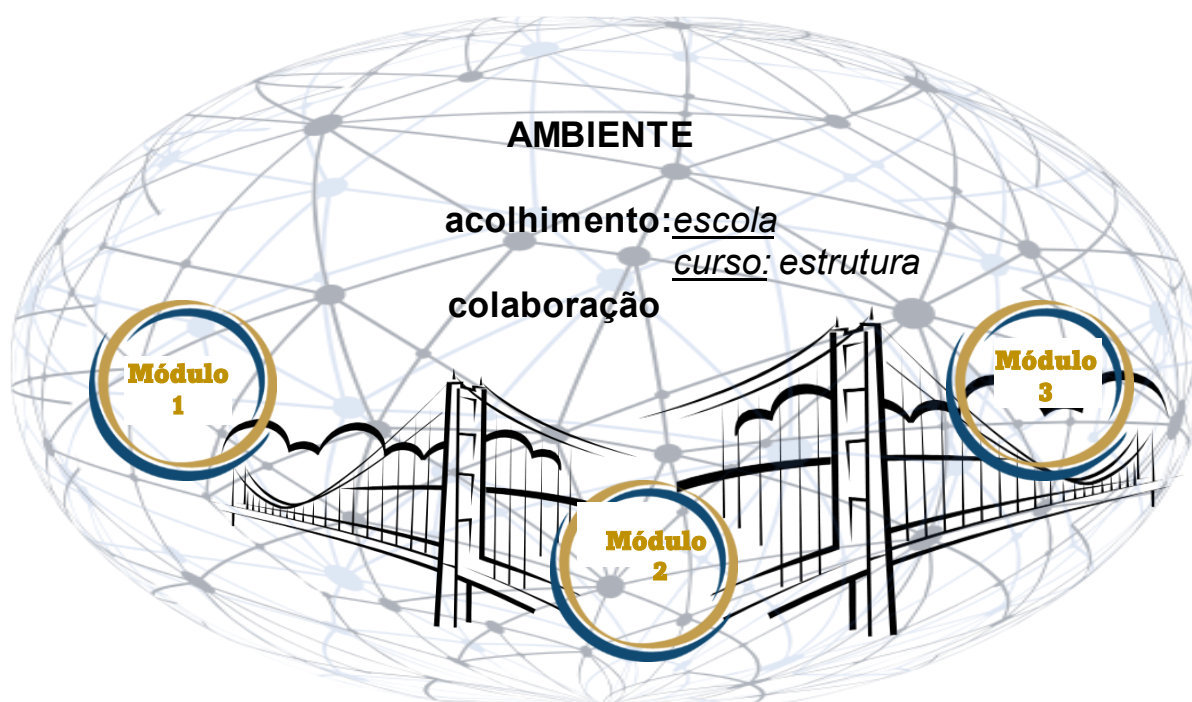
A incerteza que circundou toda equipe DDHS em 2021, pelos efeitos da Pandemia Covid-19, forçosamente, impôs a implementação de um modelo síncrono remoto emergencial de ensino. No entanto, segundo evidenciado na fala dos participantes, as estratégias desenhadas conseguiram criar um **AMBIENTE** de construção significativa de conhecimento (Dewey, 1997). Acredito que tal emergência tenha sido o resultado de um planejamento minucioso, que propiciou o tecer de reflexões sobre o *curso* e sua *estrutura* ao lidar com a incerteza do momento vivido.

Fundamento-me em Morin (2015b) para relacionar o significado da incerteza com o tema **AMBIENTE** do *curso* em um sentido dialógico. Por um lado, a incerteza pode ser interpretada como um fator negativo, que ao chegar, traz o fracasso e poder destruir o **AMBIENTE**. No entanto, traz em si um aspecto positivo, pois carrega a oportunidade de aguçar a criatividade dos envolvidos no *curso*, a fim de enfrentá-la e integrá-la à “fé e à esperança” (Morin, 2015b, p. 62), e aceitá-la como parte da vida, a qual não é possível ser eliminada, mas sim, integrada à realidade almejando a

transformação do **AMBIENTE** do curso, na busca pelo **acolhimento** dos participantes.

Para concluir a presente subseção, apresento a representação gráfica do tema **AMBIENTE**, na Figura 12, retomando a imagem metafórica da ponte a ser atravessada ao longo do curso híbrido de formação docente. Como já detalhado, esse tema engloba os subtemas **colaboração** e **acolhimento**, que se ramifica em dois sub-subtemas, escola e curso, cuja ramificação se desdobra no sub-sub-subtema *estrutura*:

Figura 12 – AMBIENTE e ramificações



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Sob o viés da complexidade (Morin, 2015), compreendo que os momentos de pausa durante o curso propiciaram trocas entre os elementos que enriqueceram o **AMBIENTE** ao longo dos módulos, promovendo uma experiência que foi sendo construída na relação do participante com o curso, com seus pares e com o contexto, favorecendo o desenvolvimento de todos os envolvidos e, dessa forma, possibilitando a emergência de um novo tema – **DESENVOLVIMENTO** – a ser descrito na próxima seção.

4.4 DESENVOLVIMENTO

O tema **DESENVOLVIMENTO (DEVELOPMENT)** emergiu como um dos

elementos integrantes da essência do fenômeno sob investigação, evidenciando-se relacionado ao conhecimento e referencial experiencial dos participantes, no sentido de favorecer autorreflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, como ilustram os excertos dos participantes Cláudio, Francisco e Rosane, a seguir:

Excerto 57

Cláudio:

This module also reminded me that as **a teacher** I should always be looking for ways to **improve my pedagogy**, make my lessons more engaging and continue encouraging my students. I am thankful for the course that helped me become **a better teacher for my students** (*Reflections 2*).

Excerto 59

Francisco:

It's **developed a desire to take a Master's in Education** with DDHS. If there's such possibility (*Survey*).

Excerto 60

Rosane:

This journey was most certainly to me as I was able to learn about ways to combine two of my passions: English language and Literature. **Every question sparked** in me the will to become **a better teacher** and to **keep on engaging in professional development** (*Survey*).

Os participantes citados ajudaram-me a interpretar o tema **DESENVOLVIMENTO** quando registraram terem sido despertados para a busca pelo próprio aprimoramento acadêmico e muitas vezes, reconheceram a influência do curso e do meio nesse processo. Cláudio relatou que o segundo módulo foi um lembrete de que era importante para ele, docente, preocupar-se com o aprimoramento didático- pedagógico, a fim de favorecer o engajamento dos alunos nas aulas e continuar a motivá-los. Cláudio ainda acrescentou que se sentia agradecido pelo curso que o ajudou a ser um professor melhor para seus alunos.

Ao atravessarem a Ponte, os participantes compartilharam informações relevantes relacionadas ao tema **DESENVOLVIMENTO**. Francisco declarou que o trajeto o despertou a dar continuidade ao próprio **DESENVOLVIMENTO** e ir em busca de um curso de Mestrado em Educação. E, Rosane relatou que a travessia a despertou para fazer unir duas de suas paixões, a língua inglesa e literatura. Acrescento que a docente é bacharel e mestre em Letras e Literatura, e até aquele momento, havia lecionado apenas inglês, e não a disciplina de literatura em inglês, algo que faria parte de sua rotina docente ao iniciar as atividades na escola de currículo duplo. Ela ainda mencionou que as atividades do curso a estimularam a se tornar uma professora melhor e a continuar investindo em seu próprio

desenvolvimento profissional.

A participante Isabela compartilha da mesma opinião, quando relata que costuma manter-se em um processo de desenvolvimento profissional, pois aprecia aprimorar suas próprias qualificações e por isso, sempre está em busca de novos cursos e novas abordagens para ampliar seu conhecimento e experiência. A participante Valerie mencionou que o fato de poder ter o número de telefone celular de outros participantes a despertou para a possibilidade de continuar aprendendo com todos, pois mencionou que poderá trocar sugestões e ideias, conforme explicado na seção 3.1.

Excerto 61

Isabela:

I also try to **keep an ongoing professional development**. I am passionate about learning and improving my qualifications, so I always try to enroll in new courses and check new approaches to add to my knowledge and experience (*Reflections 2*).

Refletindo sobre as impressões relatadas pelos participantes após a travessia da Ponte, interpreto estarem próximas à uma dimensão de auto-hetero-ecoformação (Freire, 2009). Percebo que o curso despertou nos cursistas o sentimento e o desejo em investirem em seu próprio **DESENVOLVIMENTO** profissional. Na perspectiva complexa, compreendo que esse tema exige do ser humano a compreensão sobre “uma reforma das mentalidades” (Morin, 2015, p. 75), algo que se constrói nas relações, na compreensão mútua entre as pessoas, para que haja o **DESENVOLVIMENTO** e a evolução das relações humanas.

Fundamentada em Morin (2015, p. 76), interpreto o tema **DESENVOLVIMENTO** como relacionado ao autodesenvolvimento, o olhar para dentro de si, um dos maiores desafios da espécie humana. Segundo Morin (2015), para atingir esse nível de compreensão sobre a necessidade de um autodesenvolvimento, faz-se necessário superar o egocentrismo, a autojustificação, o autoengano, que sempre apontam para os defeitos do outro, negando-os em si próprio. Esses obstáculos bloqueiam o desenvolvimento da compreensão intelectual e humana, ou seja, para nossa inteligência e para nossa vida.

Nesse sentido, promover o **DESENVOLVIMENTO** no ambiente profissional ou no nível pessoal é um dos maiores desafios para um contexto educacional. Embora, saibamos que não é possível garantir que os objetivos iniciais sejam totalmente atingidos por todos os cursistas, não podemos desistir, mas ampliar nosso grau de

compreensão antropológica sobre o ser humano, e sobre as relações que podem ou não ser construídas durante uma jornada educacional. Logo, compreender a essência humana pelo viés da complexidade pode ser uma via para a consciência humana. Segundo Morin, esse entendimento consiste em

Compreender que os seres humanos são seres instáveis, nos quais existe a possibilidade do melhor e do pior, que possuem múltiplas personalidades potenciais e que tudo depende dos acontecimentos, dos acidentes que os afetam (Morin, 2015, p. 78).

Esses aspectos são de extrema relevância. Concordo com Morin (2015) quando afirma que os desafios e acidentes que nos deparamos durante os processos de **DESENVOLVIMENTO** não devem ser reconhecidos como negativos e limitantes, nos levando a desistir da esperança de desenvolver pessoas. Ao contrário, os percalços precisam ser vistos como fatores propulsores na busca por estratégias em enfrentá-los. Em um curso de formação, esse conceito é muito relevante, especialmente quando o público-alvo tende a ser resistente ao novo conhecimento, por considerar que não tem muito a aprender. Logo, o foco do planejamento repousa no despertar do humano para o desejo de querer se desenvolver, a partir de uma mudança de pensamento.

Apoiada em Morin (2015), compreendo que o **DESENVOLVIMENTO** implica uma mudança de qualquer realidade ou de si próprio, dependente da capacidade de regeneração, pois tudo aquilo que não tem a capacidade de se regenerar acaba por degenerar, por não se desenvolver. Toda a regeneração pressupõe uma matriz geradora de transformação. Uma metamorfose, portanto, é produto de contínuas regenerações: “Eu afirmaria que o ser humano só pode se autoproduzir e se automanter se ele se autorregenerar” (Morin, 2015, p. 113).

Fundamento-me em Paulo Freire (1992, 2002, 2005, 2007) para compreender o tema **DESENVOLVIMENTO** no sentido ecológico da formação docente como parte dos objetivos a serem alcançados em cursos de formação docente. Entendo que as tarefas de reflexão propostas tenham como objetivo desenvolver uma postura questionadora, reflexiva e crítica, gerando um distanciamento das práticas repetitivas, intuitivas e voltadas apenas para a transmissão de conteúdos em sentido linear. Um processo formativo voltado ao desenvolvimento tem o potencial de manter o questionamento sobre os processos, e os artifícios ou dificuldades que venham se deparar ao longo da trajetória docente, mesmo após o curso de formação,

repercutindo até mesmo em autorreflexão, e preparando-o para um exercício profissional autônomo.

Freire (2009) apoia-se na teoria tripolar de formação, desenvolvida por Pineau (1988), o qual identificou movimentos de personalização, socialização e ecologização como aqueles que originam os movimentos de formação em três dimensões: a autoformação, quando o indivíduo se apropria da própria formação, tornando-se objeto dela mesma; a heteroformação, quando há a ação de uns professores sobre os outros, caracterizando a influência social na formação docente; e a ecoformação, quando o meio ambiente de um curso, por exemplo, age sobre os indivíduos. Baseada nesses construtos, Freire (2009, p. 20) propõe um tipo de formação, que nomeia de forma hifenizada, auto-hetero-ecoformação, para ressaltar a interdependência e, muitas vezes, simultaneidade dos construtos que a caracterizam. Dessa maneira, compreendo que o **DESENVOLVIMENTO** depende da articulação de muitos fatores que advindos do ambiente, de si próprio e da relação com as demais pessoas.

Os relatos dos participantes são a evidência de que, na continuidade da jornada, no entanto, obtive resultados contrários também: houve participantes que fizeram a travessia e decidiram que aquele ambiente não os atraiu, e acabaram não iniciando as atividades no ano subsequente; ou ainda, outros docentes que não responderam ao questionário ao final curso, não dando continuidade ao seu próprio processo de reflexão. Nesses momentos, o sentimento de frustração foi inevitável, mas me motivou a exercitar o olhar complexo, pois, afinal, todas as reações, positivas, negativas, neutras, fazem parte da vida.

Apoiada nas contribuições dos participantes e no conceito de auto-hetero-ecoformação (Freire, 2009) compreendo que o **DESENVOLVIMENTO** profissional passe por três dimensões, as pessoais (consigo mesmo), as sociais (na relação com o outro) e pela ecológicas (na relação com o ambiente, provocada pelas tarefas do curso híbrido de 2021).

Nessa mesma linha de pensamento, apoiada na complexidade (Morin, 2015) depreendo que se faz necessário olhar os processos formativos como estratégia na busca por uma antropológica, de maneira a conscientizar os docentes em formação sobre seu pertencimento à sociedade e à espécie humana, tomando consciência da Terra-Pátria, em que as ações de âmbito local têm impactos também globais.

Considerando a argumentação e excertos acima, ilustro a emergência do tema

DESENVOLVIMENTO na Figura 13, a seguir:

Figura 13 – DESENVOLVIMENTO



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Refletindo sobre toda a argumentação tecida e sobre a orientação metodológica escolhida para o desenho da pesquisa e interpretação dos registros textuais nela gerados, apresento, a seguir, a leitura da essência do fenômeno estudado.

4.5 O fenômeno sob investigação e sua essência

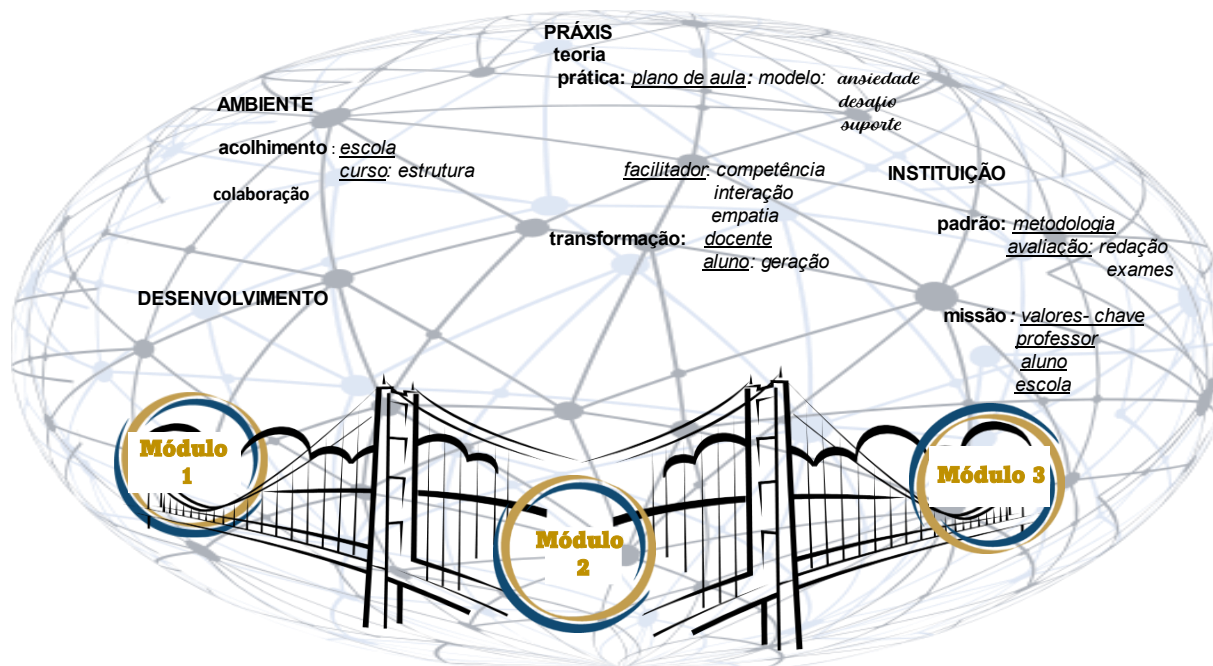
Retomo a metáfora da Ponte e rememoro a importância do seu significado: a travessia, a qual permite que dois lados se unam - ainda que sejam opostos – representando, assim, aproximação, ligação, contato, vínculo, transformação e convívio. Nessa travessia, em que os professores de inglês almejam alcançar o outro ponto, quantos movimentos incertos acontecem, quantas expectativas são tecidas e quantos pensamentos são organizados, reorganizados, desorganizados, ressignificados, confirmados e descartados.

Esses professores, no anseio de chegar logo ao outro lado, buscam, o sentido mais imediato que a Ponte lhes traz: unidade e união. De igual modo, a interpretação de um fenômeno, à luz da AHFC, também exige do pesquisador uma identidade, uma união com esse paradigma que, muitas vezes o conduz a realizar movimentos inusitados:

desestabilizando-lhe as certezas, desarmonizando suas percepções e o colocando diante das conflituosas e, ao mesmo tempo, gratificantes relações dialógicas e complementares, no constante equilíbrio entre a objetividade e a subjetividade.

Desse modo, motivada pelo rigor e pela sensibilidade do espírito investigativo, próprias da AHFC, apresento o fenômeno, ou seja, a Ponte enriquecida de todos os construtos identificados:

Figura 14 – A essência do fenômeno



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Por ser o objetivo desta pesquisa investigar, descrever e interpretar o fenômeno, fundamentando-me na complexidade para a qual os fenômenos da vida humana não são constituídos, unicamente, pela individualidade de cada parte e, sim, pelas inúmeras e imprevisíveis interações entre as partes e entre elas e o todo, teço a leitura do fenômeno pesquisado para relacionar suas emergências as quais, juntas, compõem a sua essência, agora, apresentada.

De acordo com a interpretação realizada ao longo do processo de tematização, a essência do fenômeno investigado é constituída de **INSTITUIÇÃO** relacionada ao **padrão** que se relaciona com as normas americanas referentes ao currículo do *High School*, as quais devem ser adotadas e seguidas pelos docentes, no que tange à metodologia e à avaliação e essa última ligada à *redação* e aos *exames*. A **missão**

da **INSTITUIÇÃO** é pautada em valores-chave, os quais funcionam como pilares que guiam as atitudes humanas e são fundamentais para o professor, o aluno e a escola.

Sob meu olhar interpretativo, os valores-chave são fundamentais para que a **INSTITUIÇÃO** cumpra a sua **missão**, a qual é materializada pelos professores e pelos alunos no **AMBIENTE** escola. Ademais, a avaliação, materializada em redação acadêmica e nos exames atendem a um **padrão** estabelecido pela **INSTITUIÇÃO**, cuja metodologia é revelada na **PRÁXIS** docente que emerge para “enfrentar o emaranhado, o jogo infinito das inter-retroações, a bruma, a incerteza, a contradição”. (Morin, 2011, p. 14), no entrelaçamento da **teoria** e da **prática**, em que essa última, de acordo com os participantes do curso, é materializada no plano de aula, cujo modelo institucional ajuda-lhe a contornar a ansiedade gerada pelo desafio de elaborar o(s) plano(s) de aula(s) pertinente(s) ao conteúdo curricular e ministrá-los em língua inglesa de maneira integrada seguindo a metodologia CLIL, com enfoque nos 4Cs, **padrão** da **INSTITUIÇÃO**. Entretanto, o suporte recebido da **INSTITUIÇÃO**, ao longo do curso, foi valoroso para o **acolhimento** dos docentes no **AMBIENTE** do curso, que se preparavam para o exercício das aulas, e esperavam esse suporte ao iniciarem as atividades docentes na escola.

O movimento docente contínuo e recursivo favoreceu a adaptação ao novo, sobretudo ao contarem com a figura humana do facilitador, que se valendo de competência, empatia e interação, os ajudou a superar a separação entre **teoria e prática**. Assim sendo, reconheço a competência do facilitador materializada na empatia e na interação com os docentes cursistas, os quais, de acordo com Morin (2016), favorecem espaços para a superação do preconceito e motivam a solidariedade e o respeito às diferenças.

O tema **PRÁXIS** também provoca a **transformação** docente, à medida que motiva esse sujeito a se adaptar ao meio, refletindo acerca da indissociabilidade entre **teoria e prática**. Tal **transformação** também envolve o aluno, uma vez que o docente é quem o conduz a uma dimensão crítica, a fim de que ele se torne um agente na luta pela **transformação** da sociedade e, assim, afete outra(s) geração (es). Interpreto que o sub-sub-subtema geração emergiu a partir de um movimento recursivo de ações, retroações e retroalimentação do(s) aluno(s) em entender que ao se transformarem, levam outros e novos saberes à geração vindoura, pela liberdade de pensar, repensar, construir, desconstruir e reconstruir reflexões e ideias.

O **AMBIENTE**, como parte constituinte da essência do fenômeno, é valorizado pelos participantes porque se conecta ao **acolhimento** dispensado a eles ao longo do curso cuja *estrutura* permitiu a sua materialização sob a forma de regimentos, materiais didáticos, **teoria** e **prática**. Além disso, o **AMBIENTE** desvela outros saberes sobre si e sobre o outro, e favorece a **colaboração** entre o(s) docente(s) cursistas e entre eles e o facilitador, na busca de **DESENVOLVIMENTO** acadêmico-profissional e pessoal que ocorrem recursivamente entre os diferentes componentes do fenômeno.

De acordo com a interpretação dos registros dos participantes, a **INSTITUIÇÃO** valoriza a **PRÁXIS** docente ao proporcionar um **AMBIENTE** de **acolhimento** e de **colaboração** que encoraja os envolvidos – docente e aluno ao **DESENVOLVIMENTO** a favor de sua **transformação** como pessoa e profissional. A pesquisa revelou ainda que os participantes valorizaram os atributos *competência, interação e empatia* proporcionada pelo facilitador da **prática** docente, tendo como outro pilar, a **teoria**.

Fundamentada, assim, nas reflexões acerca da leitura dos componentes da essência do fenômeno, compreendo que os participantes estão em um processo de *reforma do pensamento*, que lhes permite a abertura ao novo, a fim de que possam articular e tecer juntos os saberes diversos para, então, atravessarem e construir outras Pontes para novas ações.

Por fim, entendo a importância em refletir sobre as relações entre as partes que compõem um sistema de maneira articulada, não-linear, sem o objetivo de alcançar uma única solução ou resposta, mas considerar novas emergências que delas possam surgir, como detalho nas considerações não-conclusivas deste trabalho, a seguir.

A Ponte: possibilidades para novas travessias

Apresento, agora, a Ponte e seus aspectos complexos, ou seja, o que pude perceber do fenômeno a formação de professores de inglês de escolas de currículo duplo durante o curso modular híbrido de 2021, sob o viés da complexidade.

Na busca por essa compreensão, coloquei-me como alguém que acompanhou a travessia dos 25 participantes na Ponte, vivenciando a escuta e a observação para, assim, interpretar e buscar compreender sua essência. Nessa experiência, construí e reconstruí conhecimentos e saberes e pude entender a importância da tessitura conjunta disso.

Sob essa percepção, apresento algumas reflexões acerca de observações decorrentes deste estudo retomando, primeiramente, a estrutura textual desta tese. No capítulo 1, Os pilares da Ponte, apresentei os três pilares do *curso modular híbrido de 2021, sob o viés da complexidade*, que são: a Complexidade e ligações com outros saberes, a Educação Internacional e Currículo Duplo e o CLIL.

No capítulo 2, A arquitetura da Ponte, apresentei a AHFC como a abordagem metodológica que orienta o processo de descrição e interpretação do fenômeno investigado. Ademais, são apresentados o contexto da pesquisa, os instrumentos usados para a geração de textos, bem como os procedimentos para a interpretação dos registros textuais.

No capítulo 3, A Ponte, descrevi o fenômeno pesquisado, ou seja, o curso e suas características, bem como o seu planejamento, a sua construção e os módulos que a compõem.

No capítulo 4, A travessia complexa, apresentei a interpretação dos temas hermenêutico-fenomenológicos complexos, com base na experiência vivida pelos 25 docentes participantes da pesquisa.

Neste estudo, orientado pela pergunta de pesquisa: “Qual a natureza da formação de professores de inglês de escolas de currículo duplo durante o curso modular híbrido de 2021, sob o viés da complexidade?”, e pelos fundamentos epistemológicos e metodológicos detalhados, interpretei que a essência do fenômeno em foco é constituída por quatro grandes temas hermenêutico-fenomenológicos complexos.

Fundamentada em Ricoeur (2013, p. 149), entendo o texto como base do

processo interpretativo, o qual permite ao pesquisador descrever, problematizar, interpretar e refletir acerca do fenômeno pesquisado. Dessa maneira, é possível a ele entender os aspectos das idas e vindas da travessia, ou seja, da interpretação dos passos dos participantes e dos caminhos apontados por esta investigação agaéfica-complexa.

Os temas que emergiram dos textos produzidos pelos professores participantes foram: **INSTITUIÇÃO, PRÁXIS, AMBIENTE** e **DESENVOLVIMENTO**. Evidentemente que, sob um ponto de vista complexo, todos esses temas se entrelaçam e permitem vislumbrar pistas de elementos recorrentes. Uma dessas pistas diz respeito à **INSTITUIÇÃO** onde o *curso modular híbrido de 2021, sob o viés da complexidade* aconteceu, revelando um **padrão** de *metodologia* e de *avaliação* americanas, as quais devem ser atendidas pelo *professor* e pelo *aluno* na *escola*, a fim de que cumprir sua **missão** pautada nos *valores-chave* em que se fundamenta.

Nessa perspectiva, a **PRÁXIS** busca superar a separação entre a **teoria** e a **prática** docente e, para isso, a **INSTITUIÇÃO** oferece um *modelo de plano de aula* como um *suporte* para auxiliar os participantes a controlarem a *ansiedade* gerada pelo *desafio* em lidar com o novo, ou seja, com o **AMBIENTE** da *escola* em que devem atuar. Ademais, a figura humana do *facilitador* contribui com a **PRÁXIS**, valendo-se do senso de *interação*, *empatia* e *competência* como pilares da **transformação** profissional e pessoal do *docente* e do *aluno*, de modo que esse último possa afetar, de forma dialógica e recursiva, a(s) futura(s) *geração(ões)*.

As idas e vindas permeadas pelas leituras e releituras dos textos produzidos pelos cursistas participantes e utilizados para a tematização, levaram-me a compreender que o *curso modular híbrido de 2021, sob o viés da complexidade* é permeado de dúvidas, incertezas, interações, angústias e ansiedade que, de alguma forma, são superadas pelo **AMBIENTE** dialógico que a **INSTITUIÇÃO** proporcionou com **acolhimento**, percebido pelos participantes na *estrutura* do *curso* e na *escola*, numa postura de **colaboração** entre os pares desse processo.

Baseando-me na tríade circular indivíduo/sociedade/espécie (Morin, 2011), entendo as diversas dimensões do ser humano - individuais e sociais -, como frutos dos desafios proporcionados pelas experiências vividas. Desse modo, interpreto que o **AMBIENTE** compartilhado pelos cursistas participantes teve forte influência no seu **DESENVOLVIMENTO**, uma vez que favoreceu a reflexão e a aprendizagem de uma

nova *metodologia* e buscou relacionar os conhecimentos do professor e do aluno, a fim de gerar novos saberes.

Apoiada no processo interpretativo, pude perceber que as condições do **AMBIENTE** influenciaram a ruptura com o pensamento simplificador dos participantes que, para isso, precisaram atravessar a Ponte, visando chegar do outro lado e vivenciando uma travessia complexa em meio à ordem, à desordem, à interação e à organização, em movimentos sistêmicos, recursivos, dialógicos e hologramáticos.

Assim, com base na Complexidade, compreendo que o professor é potencialmente autônomo para buscar e transformar conhecimentos, ao mesmo tempo que é dependente de conhecimentos já existentes e, a partir dessa relação, o processo de articulação, retroação e cooperação se desenvolve e novos conhecimentos emergem.

Sendo assim, vale dizer que, neste estudo, o ato de pesquisar a essência de um fenômeno é um movimento não conclusivo e, por isso, compreendo que existem espaços para futuras pesquisas, quais sejam:

1. Investigar a relação do ensino de conteúdo curricular em língua inglesa de maneira integrada ao processo de formação discente, por meio do planejamento e da execução de aulas com esse objetivo;
2. Investigar os processos de integração do currículo estrangeiro ao currículo nacional, com vistas à construção do currículo duplo, de forma integrada à comunidade escolar, envolvendo corpo docente, alunos, gestores, funcionários e pais;
3. Investigar a elaboração e a implementação de cursos para professores que atuem em escolas de currículo duplo ou em demais escolas que integrem o ensino curricular em língua inglesa em uma perspectiva intercultural (Leask, 2015).

Diante desses espaços, entendo que ensinar e aprender é uma tessitura complexa na qual os conhecimentos e as experiências são retroalimentados por quem ensina e por quem aprende, na emergência de novas ações e transformações.

Nesse sentido, a atuação dos professores participantes do curso modular híbrido de 2021, sob o viés da complexidade pode representar uma travessia para a chegada à resignificação do ser humano, da escola e do planeta. Ao experienciar a

travessia da Ponte junto aos cursistas, na busca de revelar sua essência, rememoro a minha travessia pela ponte *Golden Gate* e entendo o quanto esse movimento refletiu no meu desejo de busca e de descobertas, tecido por desafios, contrastes, imprevisibilidades e recompensas, como as quais vivencio hoje, ao término desta pesquisa.

Sem dúvida, outras travessias virão e, com elas, a construção e a ressignificação de outras Pontes que, assim como a deste estudo, levou-me a um ponto que motiva a mim e a outros caminhantes seguirmos pelo caminho complexo que, de tão complexo, nunca chega ao fim.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. **O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas**. 2007. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- AGUIAR, A.; NOGUEIRA, M. A. Internationalization strategies of Brazilian private schools. **International Studies in Sociology of Education**, Philadelphia, v. 22, p. 353-368, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620214.2012.745344?journalCode=riss20>. Acesso em 23/09/2023.
- ALEXANDRE, A. F.; LUNA, J. M. F. Do referencial de competência comunicativa intercultural para o seu desenvolvimento na Educação Básica. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 11, n. 2, p. 261-276, jul./dez. 2015.
- ALMEIDA, A. M. The Changing Strategies of Social Closure in Elite Education in Brazil. *In*: Zanten, Agnès Van *et al.* (org.). **Elites, privilege, and excellence: the national and global redefinition of educational advantage**. Abingdon: Routledge, 2015. p. 71-8.
- ALMEIDA, A.M.; CANEDO, L.B; GARCIA, A.; BITTENCOURT, A.B. (org.). **Circulação Internacional e Formação Intelectual das Elites Brasileiras**. Campinas: Ed. Unicamp, 2014.
- ALMEIDA, A.M.; NOGUEIRA, M. A. **A Escolarização das Elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2022.
- BACKHOUSE, S. **Dewey's Experiential Continuum**. Deakin University. Disponível em: https://dro.deakin.edu.au/articles/figure/Dewey_s_Experiential_Continuum/22590130 . Acesso em 23 set. 2023.
- BALLINGER, S. Corrective feedback in content-based language instruction. *In*: NASSAJI, H.; KARTCHAVA, E. (ed.). **The Cambridge handbook of corrective feedback in language learning and teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
- BALLINGER, S.; LYSTER, R. Student and teacher oral language use in a two-way Spanish/English immersion school. **Language Teaching Research**, Thousand Oaks, v.15. n. 3, p. 289-306, 2019.
- BANEGAS, D. L. An investigation into CLIL-related sections of EFL coursebooks: Issues of CLIL inclusion in the publishing market. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, Coventry, vol. 17, p. 345–359, 2013.
- BEECH, J. Quem está passeando pelo jardim Global? Agências educacionais e transferência educacional. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO/ CAPES, p. 413-433, 2012.

BONA, J. M.F. LUNA, M.F.J. O conceito de totalidade e o processo de internacionalização do Currículo: aspectos ontológicos e Evasão Escolar no Ensino Médio no Brasil metodológicos. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, ano 21, n. 34. p. 17-34, 2018.

BRASIL. 2020, Parecer CNE/ceb 2/2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Brasília, 09 jul.2020. Disponível em: [www.https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN22020.pdf?query=CEE/TO](http://www.normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN22020.pdf?query=CEE/TO). Acesso em 23 set. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 14 dez. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 23 set. 2023.

BRAUER, K.C.N., FREIRE, M.M. Paulo Freire e Edgar Morin: A complementaridade de um diálogo possível. **Linguística Aplicada**, Campinas, v.1, n.60, p. 316-327, jan./abr. 2021.

BUNNELL T. The crypto-growth of “International Schooling”: emergent issues and implications. **Educational Review**, Bath, v. 74: 39–56, 2021.

BYRAM, M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Philadelphia, PA: Multilingual Matters, 1997.

CAMIZÃO, E.G. **Educação comparada e antropologia: educational borrowing** em escolas internacionais no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CANÊDO, L. B.; TOMIZAKI, K.; GARCIA, A. Estratégias educativas das elites brasileiras na era da globalização. São Paulo: Hucitec, 2013.

CAPRA, F.; LUISE, P. L. **A Visão Sistêmica da Vida**. São Paulo: Cultrix, 2016.

CENOZ, J. Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different? **Language, Culture and Curriculum**, London, v. 28, p. 8–24, 2015.

CLIFFORD R.T, DEWEY DP, COX TL. L1, L2, and Cognitive Development: Exploring Relationships. In: BROWN, T.; BOWN, J. (ed.). **To Advanced Proficiency and Beyond: Theory and Methods for Developing Superior Second-Language Ability**. Georgetown: Georgetown University Press, 2015.

COSTA, M.C.; SILVA, K.A. Entrelaces da Internacionalização da Educação Básica, BNCC e Língua Inglesa. **Revista Abralín**, Campinas, v.21, n. 2., p. 312-332, 2023.

COYLE, D. Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research base. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, London, v. 10, p. 543-562, 2007.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. **CLIL: Content and Language Integrated Learning**. 5. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CUMMINS, J. **BICS and CALP**. In: STREET, B.; HORNBERGER, N. (ed.). **Encyclopedia of language and education**. New York: Springer, 2008. 2. ed, v. 4, p. 71-83.

CUMMINS, J. BICS and CALP: Clarifying the Distinction. **Opinion Papers** (120), 7 p., 1999. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED438551>. Acesso em: 23 set. 2023.

CUMMINS, J. **Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the crossfire**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2000.

CUMMINS, J. Tests, achievement, and bilingual students. **FOCUS**, Naroibi, v. 9, p. 1-7, 1982.

DALTON-PUFFER, C. Content and language integrated learning: From practice to principles. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 31, p. 182-204, 2011.

DALTON-PUFFER, C.; LLINARES, A.; LORENZO, F.; NIKULA, T. You can stand under my umbrella: Immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). **Applied Linguistics**, Oxford, v. 35(2), p. 213-218, 2014.

DALTON-PUFFER, C.; NIKULA, T. Content and language integrated learning: Guest editorial. **Language Learning Journal**, v. 42(2), p. 117-122, 2014.

DE BUCK, B.O. **Tracking the implementation of a content and language integrated learning program: An Intrinsic Case Study**. Tese (Doutorado/ PhD em Linguística Aplicada e Inglês como Segunda Língua) – Georgia State University, Atlanta, 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **On the line**. Tradução: John Johnston. Nova Iorque. Nova Iorque: Semiotext(e), 1983.

DEWEY, J. Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. Tradução: Haydée de Camargo Campos. 3 ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1959b.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. Disponível em: http://www.vusst.hr/ENCICLOPAEDIA/john_dewey.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3 ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959a.

DEWEY, J. **Experience & Education**. New York, NY: Free Press, 2015; New York, NY: Touchstone, 1938 [1997].

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1976; São Paulo: Nacional, 1971.

DILTHEY, W. **Introdução às Ciências do Espírito**: ensaios de metodologia das ciências humanas. Brasília: Editora UNB, 1985.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (ed.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

EDMUNDO, E.S.G. Perspectivas de Internacionalização do Currículo de Língua Inglesa: O Caso de uma Escola Internacional. *In*: LUNA, M.F. de. **Internacionalização do Currículo**: Educação-Interculturalidade – Cidadania Global. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2016. p.193-216.

FREIRE, M. M. A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. *In*: FREIRE, M. M. F. (Org.). **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares**: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada. São Paulo: Publicação do GPeAHFeC, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, 2010. p. 1-29.

FREIRE, M. M. Complex educational design: a course design model based on complexity. **Campus-Wide Information Systems**, v. 30, p. 174-185, 2013.

FREIRE, M. M. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. *In*: ROJAS, J.; MELLO, L. L. S. (Org.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. Campo Grande: Life Editora, 2012. p. 181-199.

FREIRE, M. M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... *In*: SOTO, U; MAYRINK, M.F.; GREGOLIN, I. V. (or.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 14-28.

FREIRE, M. M. O ensino remoto emergencial e a exigência imediata de letramento: reflexões sobre um tempo de exceção. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 37, p. 1-18, 2021.

FREIRE, M. M. **Uma abordagem metodológica e uma teoria de conhecimento: relato de um encontro e a emergência de uma tessitura**. Vias para a pesquisa: reflexões e mediações. São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional, 2017. p. 176-185.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- FURLIN, M. Educação e linguagem: sete vias para os saberes de todos os tempos. **Convenit Internacional** (USP), v. 1, p. 1, 2017.
- GADAMER, H.G. **Truth and Method**. New York: Continuum, [1975] 1996.
- GRADDOL, D. **English Next**. Londres: British Council, 2006.
- HABERMAS, J. **Conocimiento e interés**. Madrid: Taurus, 1982,
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Revisão C. Matthiessen. 3. ed. Londres: Edward Arnold, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K. **Spoken and written language**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. Retrospective on SFL and literacy. *In*: WHITTAKER, R.; O'DONNELL, M.; McCABE, A. (ed.). **Language and literacy: Functional approaches**, p. 15-44; Londres: Continuum, 2006.
- HARARI, M. Internationalization of the Curriculum. *In*: KLASEK, C.B. **Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education**. Illinois: *Association of International Education Administrators*, 1992.
- HAYDEN, M. *et al.* The Sage handbook of research in International Education. London, Sage, 2015.
- HAYDEN, M. Transnational spaces of education: the growth of the international school sector. **Globalization, Societies and Education**, Oxfordshire, v. 9(2), p. 211-224, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14767724.2011.577203>. Acesso em: 23 set. 2023.
- JORDÃO, C.; MARTINEZ, J.; Wines, B. Crises: A Decolonial Perspective on Brazilian Higher Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 577-604, 2021.
- KNIGHT, J. Higher. **Education in Turmoil: The changing world of internationalization**. Sense Pub: Holanda, 2008.
- KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definitions, rationales, and approaches. **Journal of Studies in International Education**, Thousand Oaks, v. 8, p. 5-31, 2004.
- KRASHEN, S. **The input hypothesis: Issues and implications**. London: Longman, 1985.
- LEASK, B. **Internationalizing the curriculum**. Abingdon: Routledge, 2015.
- LEASK, B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. **Journal of Studies in International Education**, Thousand Oaks, v. 13, n. 2, p. 205-22, 2009.

LIM FALK, M. Svenska. i engelskspråkig skolmiljö: Ämnesrelaterat språkbruk i två gymnasieklasser. Acta Universitatis Stockholmiensis. **Stockholm Studies in Scandinavian Philology**, NewSeries 46. Stockholm: Stockholm University, 2008.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. de A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. de A. Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro: A Fundação, v. 19, n. 72, p. 575-598, jul./set. 2011.

LIN, A. Conceptualising the potential role of L1 in CLIL. **Language, Culture and Curriculum**. London, v. 28, p. 74-89, 2015.

LLINARES, A., MORTON, T.; WHITTAKER, R. **The roles of language in CLIL**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

LONG, M. The role of the linguistic environment in second language acquisition. RITCHIE, W.; BHATIA, T. (ed.). **Handbook of second language acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996. p. 413-468.

LORENZO, F. Genre-based curricula: Multilingual academic literacy in content and language integrated learning. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, London, v. 16(3), p. 375-388, 2013.

LUNA, J. M. F. **Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade e cidadania global**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LUNA, J. M. F. **Internationalizing the Curriculum**. Leask, B. New York: Routledge, 2015. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67., p.1061-1064, out-dez.2016

LYSTER, R. Learning and teaching languages through content. Amsterdam: John Benjamins, 2007.

LYSTER, R.; BALLINGER, S. Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. **Language Teaching Research**, Thousand Oaks, v. 15, 279-288, 2011.

MAIRE, Q.; WINDLE, J. The contribution of the International Baccalaureate Diploma to educational inequalities: reinventing historical logics of curriculum stratification in a comprehensive system. **Educational Review**, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2021.1905609>. Acesso em: 23 set. 2023.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Intercâmbio**, v. 19, p. 1-22, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275Xx. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3487/2295>. Acesso em: 25 nov. 2023.

MARSH, D.; MALJERS, A.; HARTIALA, A-K. **Profiling European CLIL Classroom**, Jyväskylä: Jyväskylä: Universidade de Jyväskylä, 2001.

MARSH, D.; MEHISTO, P.; WOLFF, D.; FRIGOLS MARTIN, M. J. European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers. **Graz: European Centre for Modern Languages**, 2010.

MARSHALL, J. Introduction to Comparative and International Education. London: Sage; 2019.

MAUÉS, O. C. **A expansão e a internacionalização da educação superior**. Florianópolis: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, outubro 2015.

MEGALE, A.; LIBERALLI, F. Caminhos da Educação Bilíngue no Brasil: Perspectivas na Linguística Aplicada. **Raído**, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016, ISSN 1984-4018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021/3170>. Acesso em: 23 set. 2023.

MEHISTO, P.; MARSH, D.; FRIGOLS, M.J. **Uncovering CLIL**. Oxford: Macmillan, 2008.

MELLO, H. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v.9, n.1, p. 118-140, 2010.

MET, M. “Bilíngues”, “bilíngues de verdade” e global citizens: Distinção e disposições sociais no mercado educacional. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 34., n. 2., p. 47-68, 2022.

MET, M. Curriculum decision-making in content-based language teaching. *In*: CENOZ, J.; GENESEE F. (Ed.). **Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education** (p. 35–63). Clevedon: Multilíngues Matters.1998

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-105.

MORAES, M.C. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação - novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORAES, M.C. **O pensar complexo na educação**: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MORAES, M.C. **Paradigma Educacional Ecosystemico**: por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

MOREIRA, A. F. B. (org.) **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORIN, E. **A religação de saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

MORIN, E. **Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 8., 22. edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015b.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. 15. ed. Edição revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, E. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **La methode II: La vie de la vie**. Paris: Seuil, 1980.

MORIN, E. **Meu caminho**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **O Método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, E. **O método IV**: As ideias - a sua natureza, vida, habitat e organização. Portugal: Publicações Europa-América, 1990.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1996.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis de Carvalho. São Paulo: Cortez, 2000, 2002; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, E.; Díaz C.J.D. **Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. Trad. Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 2016.

MORIN, E. **despertemos!** Um chamado para o despertar das consciências. Tradução: Ivone Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2023.

MOROSINI, M.C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

MOROSINI, M.C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 93-112, abr. 2011.

MOROSINI, M.C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, 2014.

MOURA, S. Educação Bilíngue no Brasil: Plurilinguismo, Interculturalidade e Educação no Brasil. **Blog Educação Bilíngue no Brasil**. 2017. Disponível em: <https://educacaobilingue.com/info/>. Acesso em: 23 set. 2023.

MOUSTAKAS, C. **Phenomenological Research Methods**. London: Sages, 1994.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução: Lucia Pereira dos Santos. São Paulo: Trion, 1999.

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. de S.; RAMOS, V. C. C. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, p. 355-376, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200004>. Acesso em: 23 set. 2023.

OCDE. Internationalizing the curriculum in higher education. Paris: OCDE, 1996.

OLIVEIRA, P. P. N. **Educação Bilíngue de elite em uma escola de Goiânia: uma proposta**. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2010.

PARAN, A. Content and language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth? **Applied Linguistics Review**, Berlin, v. 4(2), p. 317-342, 2013.

PENA-VEGA, A. **O Despertar Ecológico**: Edgard Morin e Ecologia Complexa. Garamond. São Paulo: Garamond, 2003.

PETRAGLIA, I. **Complexidade em tempos incertos**. *Notandum*, Libro 11: CEMOrOC-Feusp / IJIUniversidade do Porto, p. 17-24. Disponível em: http://www.hotopos.com/notand_lib_11/izabel.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

PICA, T. Subject-matter content: How does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners? **Modern Language Journal**, Toronto, v. 86, p. 1-19, 2002.

PINEUA, G. A autoformação no discurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. O método (auto)biográfico e a formação. **Cadernos de Formação**, vol. 1. Lisboa: Ministério da Saúde-Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988.

PIQUEIRA, J.R.C. Engenharia da Complexidade em Edgar Morin. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 94., p. 363-370, 2018.

RAGNEV, K.D. **A percepção dos professores sobre o tablet em escolas brasileiras de currículo duplo sob o viés da complexidade**. 2018. 116 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

RAGNEV, K.D.; FREIRE M.M. Educação internacional: uma possibilidade complexa e transdisciplinar. **The Specialist**, v. 44, n. 1., p. 97-111, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2023v44i1a6>. Acesso em: 23 set. 2023.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A Geopolítica do Inglês**. Parábola, 2005. p. 135-159.

RICOEUR, P. **Del texto a la acción**: ensayos da hermenéutica II. Fondo de Cultura Económica, 2002.

Ruiz de Zarobe, Y.; Sierra, J. M.; Gallardo del Puerto, F. (ed.). **Content and foreign language integrated learning**: Contributions to multilingualism in European contexts. Bern: Peter Lang, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, p. 82-113, 1995.

SACRISTÁN, J.G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. São Paulo: Penso, 1991.

SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SEIKKULA-LEINO, J. **Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa?** [How do pupils learning content and language integrated teaching?]. Turku: University of Turku, Publication Series C:190, 2002.

SETTON, M.G.J.; NEVES, P. R. C. Tendências na escolarização das elites paulistanas nos Séculos XX e XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85438. p. 2-24, 2022.

STORTO, C.A. 2015. **Discurso sobre bilinguismo e Educação Bilíngue: a perspectiva das escolas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEDICK, D. J.; CAMMARATA, L. Content and language integration in K-12 contexts: Student outcomes, teacher practices, and stakeholder perspectives. **Foreign Language Annals**, 45(S1), S28–S53, 2012.

TEDICK, J. D.; LYSTER, R. **Scaffolding Language Development in Immersion and Dual Language Classrooms**. Nova Iorque: Routledge, 2021.

THIESEN, J. da S. **Currículo e internacionalização na educação básica**. São Paulo: Pimenta Cultural. 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/53032530/Curr%C3%ADculo_e_internacionaliza%C3%A7%C3%A3o_na_educa%C3%A7%C3%A3o_b%C3%A1sica. Acesso em: 23 set. 2023.

THIESEN, J. da S. Currículos da Educação Básica Brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização. **Revista Ibero-**

Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 420-436, abr./jun., 2019.

THIESEN, J. da S. **Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos**. e-Curriculum [online], São Paulo, vol. 15, n. 4, p. 991-1017, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76654187006.pdf>. Acesso em 23 set. 2023.

THIESEN, J. da S. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157812>. Acesso em: 23/09/ 2023.

THIESEN, J. da S. Quem Girou As Chaves Da Internacionalização Dos Currículos Na Educação Básica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. p. 2-20.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 23/09/ 2023.

WÄCHTER, B. Internationalization at home: the context. *In*: CROWTHER, P. *et al.* **Internationalization at home: a position**. Paper. European Association for International Education (EAIE), 2000.

WAGNER, A.C. Les classes sociales dans la mondialisation. Paris, La Découverte: 2007.

ZAROBÉ, Y. R. DE; CENOZ, J. Way forward in the twenty first century in content-based instruction: moving towards integration. **Language, Culture and Curriculum**, v. 28:1, p. 90-96, 2015.

Zydatið, W. DEUTSCH-ENGLISCHE ZÜGE. Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien: Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen. **Berlin** (DEZIBEL). Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE): ano 2021

Consent Form - Via Google Forms

In a way to learn with and from this experience we are having here, we submitted a research project to the Ethics Committee from Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Universidade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, and it was approved. The title of the project is “Pre – Service Teachers’ Training Program for English Language teachers who work in Brazilian dual diploma schools.” Its aim is to investigate, describe, and interpret the phenomenon of a modular pre-service teachers’ training course for English language teachers in Brazilian dual diploma schools during a blended pre-service teachers’ training course from the perspective of complexity with the purpose of comprehending the constructs that compose the essence of this phenomenon and its identity. We are going to use all the materials posted in Moodle Platform and a survey, which will be sent to you at the end of this course. When analyzing and disseminating the results of the research, we will not identify the participants. Therefore, for using the data we have, we need your authorization. Please read the attached Informed Consent Form (that is: Termo de Consentimento livre e Esclarecimento). If you agree with it, please, give your consent in contributing with our research in this context. Thank you for your support and collaboration!

Prezado (a) Participante: Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa, Formação de professores de inglês de escolas de currículo duplo, durante o curso de formação modular híbrido de 2021 sob o viés da complexidade. (provisório) E está sendo desenvolvida por *Karem Datti Ragnev, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Universidade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, sob a orientação da Profa Dra. Maximina Maria Freire*, que tem como objetivo investigar, descrever e interpretar o fenômeno *de formação de professores de inglês em escolas de currículo duplo durante o curso de modular híbrido de 2021 sob o viés da complexidade*. Solicitamos a sua colaboração para registrar suas impressões sobre o curso em um diário reflexivo a ser preenchido ao final de cada módulo do curso, no tempo aproximado de quinze minutos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguagem, Tecnologia e Complexidade e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. O Sr. (Sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo, e sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio dos contatos da pesquisadora do projeto informado abaixo, em via que lhe será entregue.

Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa. Informamos que essa pesquisa não infringe as normas legais e éticas, constituindo-se de um questionário que não oferece riscos à saúde nem gerará

desconforto durante a pesquisa. Ressalta-se que nenhum dos procedimentos usados nesta pesquisa oferecem riscos à sua dignidade e obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) Sr. (Sra.) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Ao participar desta pesquisa o Sr. (Sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre formação de professores de inglês que atuam em escolas de currículo duplo, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para programas de formação e capacitação docente no contexto de educação internacional no Brasil. O Sr. (Sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa, assinalando, por favor, com X seu de acordo abaixo, e clicar em enviar. (Obs.: Assinale *não concordo* com esse termo se ainda tiver dúvida a respeito).

A pesquisadora estará a sua disposição para quaisquer esclarecimentos que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (Karem Datti Ragnev - (11) 99487192, email karem@[redacted]), ou Profa Dra. Maximina Maria Freire, email mmfreire@pucsp.br ou Mr. [redacted], email [redacted] (diretor da DDHS³³).

Assinale o item abaixo, dando seu concordo ou não concordo em participar desta pesquisa:

- () Tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.
() Não concordo em participar da pesquisa.

Ao clicar enviar, o Sr. (Sra.) irá receber uma cópia deste documento por email.

Enviar

³² Por questões éticas que envolvem esta pesquisa, o email corporativo da participante foi omitido.

³³ Por questões éticas que envolvem esta pesquisa, o nome do diretor da DDHS foi omitido no documento neste trabalho.

APÊNDICE B – Quadro A: Participantes DDHS Teachers’ Training - Dezembro 2021

(continua)

Codiname	Nacionalidade	Cidade/Estado	Formação Acadêmica	Data Nascimento	Oficina (Workshop)	Tempo em anos que atua na escola
1. João	Brasileiro	Hortolândia SP	Bacharel em Fisioterapia	19/11/1977	<i>Fine Arts Health</i>	2
2.Barbie	Brasileira	Maringá PR	Bacharel e Licenciatura em Letras – Português /Inglês	23/07/1990	<i>Literature</i>	Recém-contratada
3.Cris	Brasileira	Campo Grande MS	Bacharel em Direito e Licenciatura em Letras	25/09/1983	<i>Computers Social Studies</i>	4,5
4.Jane	Brasileira	Paulínia SP	Bacharel em Tradutor e Intérprete Licenciatura em Letras (Inglês)	Não informado	<i>Computers</i>	Recém-contratada
5.Cris	Brasileira	Engenheiro Coelho SP	Bacharel em Administração e Propaganda	01/09/1982	<i>US History (Trainer)</i>	5
6.Barreto	Brasileiro	Rio de Janeiro RJ	Bacharel em Biologia	15/10/1991	<i>Computers Fine Arts (Trainer)</i>	7
7.Liz	Brasileira	Hortolândia SP	Bacharel e Licenciatura em História Mestrado em Artes	11/04/1987	<i>Health (Trainer)</i>	3,5
8.Cleide	Brasileira	Belo Horizonte MG	Bacharel e Licenciatura em Química	14/11/1992	<i>Health</i>	3
9.Francisco	Brasileiro	Maceió - AL	Bacharel e Licenciatura em Letras	05/02/1986	<i>Literature</i>	Recém-contratado
10.Coyle	Brasileira	Belo Horizonte MG	Bacharel em Direito	08/09/1978	<i>Social Studies</i>	12
11.Cláudio	Equatoriano	Quito	Bacharel em Engenharia	12/09/1995	<i>Literature Social Studies</i>	Não informado

APÊNDICE B – Quadro A: Participantes DDHS Teachers’ Training - Dezembro 2021

(continua)

Codiname	Nacionalidade	Cidade/Estado	Formação Acadêmica	Data Nascimento	Oficina (Workshop)	Tempo em anos que atua na escola
12.Kate	Brasileira	Goiânia GO	Bacharel em Artes Visuais	28/08/1989	<i>Computers</i>	2
13.Elaine	Brasileira	Belo Horizonte MG	Bacharel e Licenciatura em Letras	28/01/1988	<i>Computers</i>	0,5
14.Julia	Brasileira	São Paulo SP	Mestrado em Letras	24/09/1978	<i>Literature</i>	2,5
15.Isabela	Brasileira	Itu SP	Bacharel e Licenciatura em Pedagogia	06/04/1991	<i>Computers US History US Government Fine Arts</i>	0,5
16.Jane	Norte-americana	São Paulo SP	Bacharel em Enfermagem	11/12/1981	<i>Health</i>	4
17.Mary	Brasileira	São Paulo SP	Licenciatura em Letras	19/11/1992	<i>Literature</i>	4
18.Carson	Brasileiro	Belo Horizonte MG	Licenciatura e Mestrado em Língua Inglesa e Literatura	08/01/1987	<i>Literature (Trainer)</i>	8
19.Anthony	Brasileiro	Sorocaba SP	Bacharel em Letras – Português/ Inglês	28/12/1989	<i>Computers</i>	1
20.Marcelo	Brasileiro	Rio de Janeiro RJ	Bacharel e Licenciatura em Letras Inglês e Literatura	07/12/1994	<i>Computers</i>	2
21.Valerie	Brasileira	Rio de Janeiro RJ	Bacharel em Letras – Português/ Inglês	26/04/1996	<i>Literature</i>	2
22.Charles	Brasileiro	Maceió AL	Bacharel em Enfermagem	11/06/1980	<i>Health</i>	Recém-contratado

APÊNDICE B – Quadro A: Participantes DDHS Teachers’ Training - Dezembro 2021

(continuação)

Codiname	Nacionalidade	Cidade/Estado	Formação Acadêmica	Data Nascimento	Oficina (Workshop)	Tempo em anos que atua na escola
23.Rosane	Brasileira	Brasília DF	Bacharel e Licenciatura em Letras e Literatura	17/12/1971	<i>Literature</i>	2,5
24.Cathy	Brasileira	Belo Horizonte MG	Bacharel em Direito	22/03/1972	<i>Fine Arts</i>	3
25.Gisele	Brasileira	Maringá PR	Bacharel e Licenciatura em Letras	12/06/1980	<i>Health US History US Government</i>	2,5

Legenda: *Workshop:* oficina ministrada aos professores de inglês que irão lecionar as seguintes disciplinas do currículo DDHS: *US History:* História Norte-Americana; *US Government:* Governo Norte-Americano, *Health:* Saúde; *Fine Arts:* Artes; *Computers:* Tecnologia, *Literature:* Literatura.

APÊNDICE C – Relato de Experiências – Módulo 1 – Assíncrono - DDHS Teacher' Training - 2021

Module 1 – Reflections 1 – Asynchronous -(Moodle)

Part 6 - Reflection

Congratulations! This is the end of **Module 01**.

- In Module **01**, we expect you have learned about DDHS Educational Philosophy, understood how DDHS operates in Brazil, had an overview about DDHS Key Values.
- Let's move forward to **Module 02**! Make sure you have downloaded the Planning Tool Kit + the access code to the e-books of the subject(s) you will teach next year. If you have not received these, please contact your local coordinator.
- After you finish, leave a message to your group of teachers and trainers in the WhatsApp group you are in. Introduce yourself (say your name, where you work and about your experience as a teacher). This can be a voice message/ a written message or even a video. Looking forward to hearing from you!
- Click on the box below and write your impressions. We want to hear your impressions about this Module.

1. Think about Module 1 (one) you have just completed, answer the questions below:

What did you learn during this Module? How did you feel about it? How does your teaching experience link to DDHS concepts dealt in this Module? Write a short essay discussing these questions in the space provided below.

2. Write any suggestions and/or comments about *Module 1* that you consider relevant. Try to give us as many details as possible.

**APÊNDICE D – Relato de Experiências – Módulo 2 – Assíncrono - DDHS
Teachers' Training - 2021**

Module 2 – Reflections 2 - Asynchronous (Moodle)

Part 9: Reflection

Congratulations! You have finished *Module 02*!

We would like to hear more about you.

- a.** How do you feel about Module 2? Do you think this experience was meaningful to you? This is very important to us. This will help us improve the course. Try to give as many details as possible.

- b.** What do you want to learn in Module 3 of this training? Your response will help us plan the sessions for Module 03. If you prefer, you can post your expectation(s) in the WhatsApp group.

APÊNDICE E – Questionário de Opiniões e Impressões dos Participantes – Módulo 3 – Síncrono e Remoto - DDHS Teachers' Training - 2021

Survey – Google Forms

12/09/23, 16:09

Survey for Novice Teachers - December, 2021

Dear Teacher,

Thanks for participating in Teachers' Training 2021

For this reason, we would like to hear you opinion about it.

Our main objective is to collect data to help us improve our support services for teachers.

Please, try to be as objective as possible.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

2. Nome *

12/09/23, 16:09

3. This survey is about a workshop you have just participated, please check the subject below:

Marcar apenas uma oval por linha.

Workshop	
Literature	<input type="radio"/>
Social Studies	<input type="radio"/>
Health BR	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>
Fine Arts	<input type="radio"/>
Computers	<input type="radio"/>

4. 1. Do you think the Modules 01 & 02 were comprehensible and helped you get prepared for Module 03? Why? *

5. 2. About Module 03: Did you understand the Aims & Standards for the HS subject you are teaching next year? *

Marcar apenas uma oval.

- Yes
 No

12/09/23, 16:09

Survey for Novice Teachers - December, 2021

- 6. 3. About Module 03: Did you have information about Assessment (Exams or Projects/Grading Criteria/Essays)? Was it comprehensible? *

Marcar apenas uma oval.

- Yes
- No

- 7. 4. Module 03: About planning a lesson plan: was it a comprehensible and informative session? *

Marcar apenas uma oval.

- Yes
- No


- 8. 5. - 5.1 - 5.3 - What areas do you think you still need to work on; (If you do not have doubts, no need to answer questions 7.1-7.3 below.) *

- 9. 5.1. Lesson Planning. Give us more details about it. *

12/09/23, 16:09



10. 5.2. Standards to write exams. Give us more details about it. . *

11. 5.3  Essays. Give us more details about it. *

12. 6. About the trainer: did he/she deliver good instructional sessions? Give 02 reasons to justify your answer. *

13. 7. About whatsapp groups: do you think it was a useful tool to offer participants a supportive environment for the online training? Would you suggest anything in this regard? *

12/09/23, 16:09

14. 8. Did your school send you all the material and information about the training in advance? *

Marcar apenas uma oval.

Yes

No

15. 9. Would you have any more comments or suggestions? Please list them below. *

Thank you for taking sometime to answer these questions. Your impressions and feedback are very important to us.

Hope you enjoy your Summer break!

Merry Xmas and a Happy New Year!

Kind regards,
Academic Team



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

12/09/23, 16:09



APÊNDICE F – Versão Original dos Objetivos do Curso Modular Híbrido de 2021³⁴

Capítulo 3.2.

DDHS Teachers' Training - Year 2021- Objectives per Module

(continua)

<p>Module 1 (asynchronous) - Opening date: November 15, 2021</p> <p>Closing date: November 30, 2021</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Understand the main differences between US and local educational system by having participants watch videos of the Dean and the Global Director from DDHS and do specific tasks.</i> • <i>Have participants compare and contrast specific data from the US and from the local curriculum.</i> • <i>Understand the main pillars of DDHS educational philosophy by having participants read official documents, watch instructional videos, and do specific tasks.</i> • <i>Prepare participants for Module 2.</i>
<p>Module 2 (asynchronous) - Opening date: November 15, 2021</p> <p>Closing date: November 30, 2021</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Understand the principles of the Teaching Methodology and Pedagogy by offering participants a wide variety of tasks.</i> • <i>Offer participants moments of instruction and reflection upon the concepts of DDHS teaching methodology by having them do a wide range of meaningful tasks.</i> • <i>Have participants reflect upon their own teaching experience as EFL teachers and articulate it with the content of this module.</i> • <i>Understand CLIL³⁵ (Coyle, Hood & Marsh, 2010) and the 4Cs (Coyle, 2007) by having them watch videos, read texts, and do specific tasks.</i> • <i>Comprehend how the 4Cs (Coyle, 2007) is applied in the lesson planning process by having them read texts, read a sample lesson plan, and compare and contrast information.</i> • <i>Present and have participants understand the main concepts and the standards for Academic Writing, Assessment Process by having participants read the DDHS Guidelines and do some tasks related to the topics.</i> • <i>Prepare the participants for Module 3.</i>

³⁴ O curso modular híbrido de 2021 originalmente foi intitulado *DDHS Teachers' Training*, conforme explicado no Capítulo 3.

³⁵ Conforme explicado na seção 3.1, neste trabalho foi descrito somente um dos aspectos que embasam a metodologia de ensino adotada pela DDHS, ou seja, o CLIL (Coyle, Hood e Marsh, 2010) e 4Cs (Coyle, 2007).

APÊNDICE F – Versão Original dos Objetivos do Curso Modular Híbrido de 2021³⁶

Capítulo 3.2

DDHS Teachers' Training - Year 2021- Objectives per Module

(continuação)

Module 03 (synchronous and remote – Zoom) Second week of December 2021
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Offer hands-on activities for novice teachers in the specific subjects they will teach in the following school year.</i> • <i>Offer a systematic agenda of relevant topics for each subject of the DDHS curriculum.</i> • <i>Promote a collaborative learning environment and empower the network of teachers from different locations before, during and after the training sessions by having them working in groups during and after the sessions.</i> • <i>Arouse participants curiosity about the use of digital Apps in remote classes by providing a model and by having them sharing ideas and resources while working in groups in the breakout rooms.</i> • <i>Encourage participants to share resources and ideas by exposing them to collaborative tasks during the sessions and by having them share information, resources, and ideas in the WhatsApp groups.</i> • <i>Model out and elicit ways of planning tasks based on the 4Cs (Coyle, 2007) by using a wide range of resources, including digital Apps.</i> • <i>Have participants´ organize and produce their portfolio for the next school year under the supervision and guidance of a DDHS qualified trainer.</i> • <i>Increase participants´ confidence and awareness of their role in the affiliate schools.</i> • <i>Model out and elicit ways of planning tasks based on the 4Cs (Coyle, 2007) by using a wide range of resources, including digital Apps.</i> • <i>Have participants´ organize and produce their portfolio for the next school year under the supervision and guidance of a DDHS qualified trainer.</i> • <i>Increase participants´ confidence and awareness of their role in the affiliate schools.</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

³⁶ O curso modular híbrido de 2021 originalmente foi intitulado *DDHS Teachers' Training*, conforme explicado no Capítulo 3.