

## Programa “Ganhando o Mundo Professor” e a formação continuada: percepções de participantes

### “Ganhando o Mundo Professor” program and continuing teacher education: participants perceptions

Marlene Neri Sabadin<sup>1</sup>

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

[marlene.sabadin@unioeste.br](mailto:marlene.sabadin@unioeste.br)

<https://orcid.org/0000-0001-8582-6327>

Telma Nunes Gimenez<sup>2</sup>

Universidade Estadual de Londrina- UEL

[tgimenez@uel.br](mailto:tgimenez@uel.br)

<https://orcid.org/0000-0001-6143-3895>

**Resumo:** O Programa Ganhando o Mundo Professor (PGMP), lançado pelo governo do Estado do Paraná em 2023, teve como objetivo promover formação continuada de curta duração no Exterior para professores/as da rede estadual. Este estudo exploratório se ancora em referenciais sobre internacionalização por meio da mobilidade e o desenvolvimento da interculturalidade em política de formação docente “em cascata”. Busca compreender se a mobilidade no Exterior propiciou a alguns/mas professores/as e pedagogos/as participantes do PGMP realizar seus objetivos. A metodologia envolveu a aplicação de um questionário eletrônico e a realização de um grupo focal virtual com um pequeno grupo de professores/as. De modo geral, os participantes avaliaram positivamente a experiência, especialmente com relação às diferenças culturais e educacionais, porém explicitaram dificuldades reveladoras de planejamento inadequado tanto na preparação quanto no retorno. As percepções estereotipadas sobre o país estrangeiro se caracterizaram como funcionais, sem aprofundamento sobre as razões para as diferenças.

**Palavras-chave:** mobilidade; interculturalidade; formação docente.

---

<sup>1</sup> Professora Associada, Centro De Educação, Comunicação e Artes na Unioeste, campus de Cascavel/PR.

<sup>2</sup> Professora Sênior, Universidade Estadual de Londrina-UEL/PR. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

**Abstract:** The “Ganhando o Mundo Professor” Program, launched by the Paraná State government in 2023, aimed to promote short-term continuing education abroad for state school teachers. This exploratory study is based on references on internationalization through mobility and the development of interculturality in a “cascading” teacher training model. It seeks to understand whether mobility abroad enabled some teachers and pedagogues participating in the program to achieve their objectives. The methodology involved the application of an electronic questionnaire and a virtual focus group with a small group of teachers. In general, participants evaluated the experience positively, highlighting cultural and educational differences, while also mentioning difficulties that revealed inadequate planning both in preparation and upon return. Stereotypical perceptions about the foreign country were characterized as functional, without deepening the reasons for those differences.

**Keywords:** international mobility; interculturality; teacher training.

## Introdução

A formação docente é um dos temas que têm sido estudados no âmbito da Linguística Aplicada, por se constituir um importante elemento de uma educação linguística de qualidade. São diversos os estudos que investigam práticas formativas em cursos de licenciatura e em programas de formação continuada (e.g. Gimenez, Monteiro 2010; Magno e Silva, Silva, Campos 2019). A proposta do governo do Estado do Paraná de criação do “Programa Ganhando o Mundo Professor (PGMP) chamou nossa atenção, por eleger a mobilidade internacional como estratégia de formação continuada para professores/as da rede estadual. O rótulo “Ganhando o Mundo” já tinha sido adotado por esse mesmo governo para um programa de mobilidade para alunos/as do ensino médio, a exemplo do Programa “Ganhe o Mundo”, iniciado no Estado de Pernambuco. Tratava-se, portanto, de mais uma iniciativa destinada a contemplar uma pequena parcela da comunidade escolar com prováveis ganhos políticos de imagem para as autoridades envolvidas.

O PGMP, concebido nos moldes de formação “em cascata”, não restrito a professores/as de línguas estrangeiras, enviou, em 2023, 96 professores/as para o exterior “dos quais 72 viajaram com destino ao Canadá (América do Norte) e outros 24 para a Finlândia (Europa)” (Paraná, 2025b). Seus objetivos incluem possibilitar que, a partir da imersão pelo período de 3 a 4 semanas no sistema educacional de outro país, os/as profissionais da educação possam compartilhar metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação, além de ampliar a capacidade de contextualização social, histórica e cultural (Paraná, 2025c). Podem participar do PMGP professores/as ou pedagogos/as engajados/as com a Escola Digital de Formação Continuada Formadores em Ação, existente desde 2020.

Construído como formação continuada em serviço, o “Formadores em Ação” oportuniza a realização de trocas de experiências e aprendizados entre pares, por meio de grupos de estudos, dos quais participam um/a formador/a e os/as cursistas. Este tipo de formação inicialmente oferecia uma bolsa à(aos) participantes. Posteriormente incorporou 20 horas de dedicação do/a professor/a como parte

de sua carga horária de trabalho. Embora seja definido como formação continuada entre pares, os conteúdos dos encontros virtuais são organizados pela SEED-PR que disponibiliza temáticas a serem abordadas de acordo com roteiros prévios<sup>3</sup>.

O PGMP, portanto, agrega ao Formadores em Ação a possibilidade de mobilidade no Exterior. De acordo com sua página na Internet, o objetivo do PMGP é

proporcionar aos professores a oportunidade de conhecer novas metodologias e práticas pedagógicas que podem ser aplicadas em suas escolas, incentivando a troca de experiências entre os professores participantes e a disseminação de novas práticas pedagógicas na rede estadual (Paraná, 2025d).

Um dos efeitos desejados do programa é que os participantes possam reproduzir os aprendizados em seus contextos escolares. A motivação para a experiência se realizar no Exterior é “conhecer sistemas educacionais de excelência”, definidos a partir da “qualidade do sistema educacional (referência no Pisa) e instituições capazes de oferecer uma formação personalizada para os professores da rede” (Paraná, 2025b).

Tratando-se de um contexto de formação dos/das profissionais da educação que hierarquiza o conhecimento profissional e considera experiências no Exterior como demais “excelência” do que o conhecimento localmente construído, é relevante compreender as percepções dos/das participantes sobre o programa, e como essa participação impactou suas práticas pedagógicas e a comunidade escolar.

Considerando o caráter recente da iniciativa, desenvolvemos este estudo exploratório, com base em referenciais sobre internacionalização por meio da mobilidade, o desenvolvimento da interculturalidade e formação continuada “em cascata”. Buscamos responder às seguintes perguntas:

1. Como professores/as participantes da edição de 2023 do PGMP avaliaram a experiência?
2. Quais aspectos interculturais puderam ser desenvolvidos?
3. Como esse tipo de formação continuada impactou a comunidade escolar?

Na primeira seção apresentamos os conceitos orientadores de nossa análise. Na sequência, descrevemos a metodologia adotada e o perfil dos/as participantes da pesquisa. Os dados são discutidos com base nos referenciais teóricos adotados neste estudo e as considerações finais apresentam os resultados da investigação, que possibilitam o delineamento de algumas ações que possam contribuir para a otimização do PGMP.

## Mobilidade no Exterior e interculturalidade

A mobilidade internacional no ensino superior no Brasil recebeu grande impulso a partir do Programa Ciências sem Fronteiras, quando milhares de brasileiros puderam fazer intercâmbio em universidades estrangeiras. Essa iniciativa de envio de discentes e docentes ao Exterior, bem como o recebimento de pesquisadores/as e estudantes estrangeiros/as em nosso país impulsionou programas

<sup>3</sup> No momento de escrita deste texto havia 74 temáticas disponibilizadas em: (<https://www.educacao.pr.gov.br/programa/formadores-acao>) (Paraná, 2025b).

de aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, que vem se consolidando como língua franca acadêmica em contextos multilíngues.

O PGMP não é a única iniciativa de formação docente via mobilidade no Exterior. O Programa de desenvolvimento Profissional para Professores/as nos Estados Unidos (PDPI), oferecido em parceria CAPES/ Comissão Fulbright, por exemplo, é dirigido a professores/as de inglês, mediante curso intensivo de seis semanas em universidade nos Estados Unidos, com atividades acadêmicas e culturais, para professores/as em efetivo exercício nas escolas públicas de educação básica. Neste sentido, difere da iniciativa no Paraná cujo objetivo principal não são o ensino da língua inglesa e o desenvolvimento da proficiência, embora não se possa descartar que melhor desempenho linguístico em inglês não fosse um dos efeitos “colaterais” do programa.

Um dos aspectos centrais de programas de mobilidade é o seu potencial para o desenvolvimento da interculturalidade, cujos entendimentos são variados. Walsh distingue entre interculturalidade funcional ao sistema dominante e interculturalidade crítica, concebida como projeto político de descolonização, transformação e criação (Walsh, 2009). A autora distingue entre interculturalidade funcional e crítica. A interculturalidade de corte funcional que seria um dos dispositivos de poder “que permitem a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial” (p. 13). Tendo como horizonte a manutenção do *status quo*, esse tipo de interculturalidade está centrado no reconhecimento e respeito à diversidade cultural, configurando-se como uma estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista” (Walsh, 2009, p. 16). Ao servir aos interesses econômicos do neoliberalismo, esta não aponta para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias. A interculturalidade seria funcional a um mundo colonial, que hierarquiza o conhecimento e as pessoas. Por outro lado, a interculturalidade crítica se configura como um projeto político, social epistêmico e ético, e a autora, baseando-se em Tubino, esclarece:

Enquanto no *interculturalismo funcional* busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes, no *interculturalismo crítico* busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico. [...] Para tornar real o diálogo, é preciso começar por tornar visíveis as causas do não diálogo. E isso passa necessariamente por um discurso de crítica social [...] um discurso preocupado por explicitar as condições [de índole social, econômica, política e educativa] para que este diálogo se dê (Tubino, 2005, p. 8 *apud* Walsh, 2009, p. 21).

No anúncio do PMGP não se define qual tipo de interculturalidade se pretende, mas ao propor o oferecimento de experiências culturais e pedagógicas para compartilhamento posterior nas escolas, o programa sinaliza endossar uma visão de interculturalidade funcional, segundo a qual se limita a reconhecer a diversidade cultural a partir de visões estereotipadas, sem questionamento do *status quo*.

### **Modelo de formação docente “em cascata”**

Conforme estudos realizados, são vários os modelos ou paradigmas de formação docente em serviço, ou continuada (Ferreira, Henrique 2016). O que tem sido bastante popular no contexto gover-

namental é o modelo de “formação em cascata” (Kennedy, 2005), por possibilitar a ampliação de políticas públicas, ainda que críticas apontem desafios na qualidade e na contextualização local. Trata-se de um modelo assim apresentado por Gatti e Barreto (2009) ao discorrerem sobre as políticas de formação docente no Brasil que excluem professores/as de decisões sobre essas políticas e da formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centrais:

Não raro o modelo de capacitação segue as características de um modelo “em cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte. Mediante esse procedimento, que geralmente percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações (Gatti e Barreto, 2009, p. 202).

Portanto,

Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema. Considerando, ainda, que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento (Gatti e Barreto, 2009, p. 202).

O PGMP, como extensão do “Formadores em Ação”, segue não só o modelo em cascata, mas parece assumir uma forma híbrida ao proporcionar a experiência no Exterior, pois filia-se ao paradigma de solução de problemas, segundo o qual, “o objetivo é que os professores adquiram competências para a resolução dos problemas relativos à sua prática e seu contexto de atuação profissional” (Eraut 1987, citado por Ferreira, Henrique 2016, p. 8). Apesar dessa aparente liberdade, o controle sobre essa formação se materializa na definição de quais temas poderiam ser abordados nos Planos de Ação, de acordo com o Edital N.º 1/2023 — GS/SEED: Orientação pedagógica; II – Sistema educacional local; III – Currículo; Metodologias ativas; V – Educação inclusiva; VI – Avaliação de aprendizagem.

## **Metodologia**

Para compreender se a mobilidade no Exterior propiciou a alguns/mas professores/as e pedagogos/as participantes do Programa Ganhando o Mundo Professor realizar seus objetivos<sup>4</sup>, os dados foram gerados por meio de dois instrumentos: a) questionários *online*, criado por meio de *Google forms* e b) um grupo focal. O público-alvo do estudo foi o dos/as professores/as que realizaram mobilidade

<sup>4</sup> “Proporcionar aos professores a oportunidade de conhecer novas metodologias e práticas pedagógicas que podem ser aplicadas em suas escolas, incentivando a troca de experiências entre os professores participantes e a disseminação de novas práticas pedagógicas na rede estadual”.

no Canadá e Finlândia em 2023. Foi elaborado um questionário eletrônico, dividido em duas partes, sendo um com perguntas de identificação, para conhecer o perfil dos/as participantes do PGMP; e o outro, constituído de 20 questões fechadas versando sobre a formação continuada no Exterior. O questionário foi enviado no segundo semestre de 2024, por *e-mail*, aos/as 96 participantes do programa. Destes/as, apenas seis (cinco professoras que foram para o Canadá e um professor que foi para a Finlândia) responderam, a despeito de duas tentativas de conseguir maior adesão. Vinculados a 4 núcleos regionais de educação distintos, ao responderem o questionário, automaticamente assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Dos/as seis respondentes, apenas três que foram para o Canadá, participaram do grupo focal, realizado no dia 17 de dezembro de 2024, às 19h pela plataforma *Google Meet*. O encontro teve duração de uma hora e trinta minutos, para aprofundamento das questões relacionadas a este estudo<sup>5</sup>.

Buscamos obter esclarecimentos sobre: a) o programa “Formadores em Ação; b) a experiência cultural e acadêmica dos participantes; c) os efeitos nas concepções pedagógicas do antes, durante e depois da mobilidade; d) experiência como multiplicadores/as; e) Plano de Ação e encaminhamentos; f) outras questões que foram surgindo durante a interação. A transcrição dos dados do grupo focal foi realizada com o auxílio do *Word*/ da Plataforma *Microsoft Speech Services* com o objetivo de agilizar a transcrição, posteriormente revista por uma das autoras. Os dados dos questionários foram organizados em perfil e percepções, que foram depois juntadas às verbalizações durante o grupo focal.

As análises interpretativistas tiveram como referência os conceitos de interculturalidade de acordo com Walsh (2009), e de formação continuada “em cascata”.

É importante salientar que parte das dificuldades de realização de pesquisas nesse contexto se deve aos trâmites burocráticos instituídos pela Secretaria de Educação do Paraná, que restringem o acesso a professores/as. Desde 2018 a Resolução 406, da SEED-PR, institui procedimentos para realização de pesquisas acadêmicas e científicas no âmbito da Secretaria e unidades vinculadas. As pesquisas precisam ser analisadas e autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação, para “não afetar as atividades do cotidiano escolar.” Questionários *online* também precisam ser disponibilizados via canais institucionais de comunicação, o que pode funcionar como uma espécie de censura. Isto pode ser inferido da observação de que “A dinâmica de realização da pesquisa está subordinada às necessidades e peculiaridades da administração pública, devendo ser ajustada, incorporada e monitorada pela unidade correspondente ao objeto da pesquisa.” No caso deste estudo, o contato foi feito diretamente com os/as professores/as e pedagogos/as.

A análise dos dados consistiu no agrupamento das respostas aos questionários e na identificação de temas abordados pelos participantes (Braun e Clarke, 2006) durante o grupo focal.

---

<sup>5</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa-CEP da Unioeste, campus de Cascavel por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N°81075524.0.0000.0107.

## Perfil dos participantes da pesquisa

O perfil profissional dos/as participantes é apresentado no quadro 1.

**Quadro 1 – Perfil profissional dos/as participantes da pesquisa<sup>6</sup>**

	Alberto	Cláudia	Débora	Fátima	Neide	Pedro
Idade	42 a 53	42 a 53	42 a 53	42 a 53	42 a 53	31 a 41
Gênero	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Disciplinas	Matemática	Língua Portuguesa	Pedagogia	Educação Física	Língua Inglesa	Ciências
Titulação acadêmica	Doutor	Mestre	Especialista	Especialista	Especialista	Mestre
Tempo de atuação	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos	06 a 11 anos
Jornada de trabalho	40 horas	40 horas	40 horas	Outra	40 horas	40 horas
Nível de ensino/2024	Ensino Médio	Ensino Médio	EJA	Ensino Fundamental II	Ensino Fundamental II	Ensino Médio
Tempo de atuação na escola/2024	6 a 11 anos	0 a 5 anos	12 a 17 anos	0 a 5 anos	Mais de 18 anos	0 a 5 anos
Função no âmbito do PGMP	Professor Formador	Professora Formadora	Pedagoga Formadora	Professora Formadora	Professora Cursista	Professor Formador

Fonte: autoras, com base nas respostas ao questionário

Observa-se que a maioria dos/as participantes é experiente, com mais de 15 anos de atuação na rede, com titulação após a graduação e de diferentes áreas do conhecimento, portanto, com um perfil profissional maduro, que pode corresponder ao perfil desejado dos/as candidatos/as ao programa que funciona como uma espécie de “recompensa” aos selecionados.

Para a seleção dos/as candidatos/as, a proficiência em LI não faz parte dos requisitos, conforme item 3.3 do Edital Nº1/2023 - GS/SEED<sup>7</sup>, embora na 4a fase da seleção “Os candidatos aprovados e selecionados deverão se submeter ao teste de proficiência em LI que será oferecido pela SEED” (Edital Nº1/2023 - GS/SEED, 5.5). Embora a proficiência não seja um requisito obrigatório, os/as candidatos/as que atingissem o nível B2 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas - CEFR, iriam para a Finlândia, que ofereceu a formação em língua inglesa; e os que apresentaram nível de proficiência B1, ou inferior, iriam para o Canadá, em que os cursos foram oferecidos em língua portuguesa. Às/Aos selecionados/as que tiveram nota inferior ao nível B2, foi ministrado um curso preparatório de inglês,

<sup>6</sup> Pseudônimos.

<sup>7</sup> Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2023-01/edital\\_12023\\_formacao\\_continuada\\_exterior.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2023-01/edital_12023_formacao_continuada_exterior.pdf). Acesso em: 02/04/2025.

*online*, com duração de 3 meses, ofertado pela SEED-PR, visando a interação no país de destino, Canadá. O Quadro 2 traz informações sobre a proficiência em inglês dos/as participantes e o país de destino.

Quanto à preparação para uma experiência no Exterior, Cláudia, Débora, Fátima e Neide responderam que estavam pouco preparadas, já Alberto e Pedro responderam que estavam bem-preparados.

**Quadro 2 – Proficiência linguística em inglês e país de destino dos/as participantes**

Participante	Disciplina	Proficiência	País
Alberto	Matemática	Superior a B2	Canadá
Cláudia	Língua Portuguesa	B1	Canadá
Débora	Pedagogia	Inferior a B1	Canadá
Fátima	Educação Física	B1	Canadá
Neide	Língua Inglesa	B1	Canadá
Pedro	Ciências	Superior a B2	Finlândia

Fonte: autoras, com base nas respostas ao questionário.

Alberto, professor de matemática com doutorado e proficiência superior a B2 considerou que estava bem-preparado e poderia ter ido para a Finlândia, mas foi selecionado para ir para o Canadá, contrariando a expectativa dada pelo programa. Neide, a professora de LI, que apresentou proficiência B1 e considerou o curso realizado pela SEED/PR como ótimo, apesar de se sentir pouco preparada, foi para o Canadá, onde as aulas foram ministradas em português.

Indagados sobre a qualidade do curso de inglês ofertado pela SEED-PR, quatro participantes revelaram ter buscado outros meios para melhorar sua proficiência; dentre estes, Alberto e Pedro, que apresentaram nível superior ao B2. Depreende-se que avaliaram, na verdade, um curso outro que não o ofertado pela SEED-PR. Neide, professora de língua inglesa, também o avaliou como ótimo, ainda que tenha buscado alternativas para melhorar sua proficiência (avaliada como B1). Para Débora, com o nível inferior a B1, o curso da SEED-PR foi considerado ruim, e ela buscou alternativas para aperfeiçoar seu conhecimento de inglês. Cláudia e Fátima (ambas B1) não buscaram fontes alternativas de aprendizagem, embora tivessem avaliado o curso da SEED-PR como regular e bom, respectivamente. Essas respostas sugerem que o curso pode precisar calibrar melhor suas atividades de acordo com os níveis de proficiência dos/as professores/as e suas expectativas. O fato da única apreciação “ruim” para o curso da SEED-PR ter sido dada por uma professora com nível inferior a B1 corrobora essa interpretação.

De acordo com Cláudia, o curso “era obrigatório”. Ela gostou da forma com que as aulas eram ministradas, pois “nunca tinha feito aquele curso”. E que dessa forma ela se sentiu mais segura: “me ajudou a ficar com menos vergonha de falar bobagem”. Porque “aprender mesmo, não deu tempo”, no curso realizado antes da viagem, proporcionado pela SEED/PR. E informa que se tivesse tido um tempo maior, teria tido maior proveito: “você foi selecionada pro Ganhando o Mundo de novembro do ano que vem e a gente começa as aulas em fevereiro com calma, algo que você possa se organizar mais do que dessa vez. Eu teria aproveitado mais, porque eu tenho muita dificuldade de falar” (Cláudia, grupo

focal). Apesar do pouco tempo destinado ao curso, ela afirma que gostou bastante, “principalmente da conversação”, porque havia a possibilidade “de agendar qualquer horário com a pessoa para a gente conversar um assunto que eu gosto de falar, que eu achava que seria necessário. Muito legal assim. Feito tudo *online*” (Cláudia, grupo focal).

Débora informa que participou do “curso de inglês, aquele curso de formadores”, faz uma avaliação do curso e sugere algumas ações como,

mudar um pouquinho, a metodologia é sempre a mesma coisa, mas o curso é muito válido, sim. Imagina ter oportunidade de falar! Creio que aproveitei muito mais, porque a gente está aprendendo. [...] Tem que entender o que fala. Então, talvez rever algumas metodologias para quem não tem o inglês... a plataforma. Eu faria essa sugestão de talvez modificar. A lição é assim. Você assiste a um vídeo aula e aí tem uma lição que você tem que estudar, fazer a leitura e depois ela vai perguntando algumas [...] descreva o vídeo e algumas expressões, algumas frases, enfim, e também ela pergunta, contextualiza com a nossa realidade. Traz alguns questionamentos. [...] Então, lá eu não entendia, entendia pouca coisa. Mas eu me virei (Débora, grupo focal).

Essas observações sugerem que o curso ofertado na plataforma pode não ser tão eficiente quanto o programa apregoa e requer revisão.

Sobre o imaginário de realização de estudos no Exterior, as motivações variaram: Débora e Neide informam que “países desenvolvidos têm melhores práticas educacionais”, já Alberto “sempre quis fazer um curso no exterior”, Fátima e Pedro responderam que gostariam de conhecer outras culturas.

No que se refere à proficiência em inglês durante a estadia no Exterior, Cláudia, Fátima e Neide que foram para o Canadá informam que houve interação com falantes de português. Alberto que foi para o Canadá e Pedro que foi para a Finlândia puderam aperfeiçoar o idioma por meio de um curso intensivo que realizaram, por vontade própria, no exterior. Débora que foi para o Canadá, por outro lado, interagiu com falantes nativos e não-nativos e dessa forma pode aperfeiçoar a LI. Esse resultado nos leva a conjecturar que iniciativas individuais podem contribuir para tornar a experiência linguística diferenciada e agregar ao conhecimento individual.

### **Formação continuada no Exterior: impressões dos participantes**

Buscamos compreender a pertinência da formação continuada no Exterior. O Quadro 3 traz um apanhado geral das respostas.

**Quadro 3 – Vivência no Exterior: adequação**

Participante	Tema da situação problema	Curso no destino	Articulação teoria x prática	Curso contribuiu para solução da situação problema	Sistema educacional de excelência	Experiência correspondeu expectativas
Alberto	Metodologias ativas <sup>8</sup>	Metodologias ativas	Sim	Sim	Sim	Superou
Cláudia	Gestão da sala de aula	Sistema educacional local	Sim	Sim	Parcialmente	Superou
Débora	Metodologias ativas	Metodologias ativas	Sim	Sim	Parcialmente	Superou
Fátima	Metodologias ativas	Metodologias ativas	Sim	Sim	Sim	Superou
Neide	Baixa aprendizagem	Metodologias ativas	Sim	Sim	Sim	Superou
Pedro	Ensino-aprendizagem	Metodologias ativas	Sim	Parcialmente	Sim	Superou

Fonte: autoras, com base nas respostas ao questionário.

Com a realização do grupo focal, podemos aprofundar algumas questões referendadas no questionário *online*, como também, novas questões surgiram durante a interação.

Para Cláudia, o curso realizado no Canadá foi avaliado positivamente. Ela informa que foi ministrado por “professores brasileiros que moram lá e outros estrangeiros canadenses”, e que durante a estada, todos tiveram a oportunidade de fazer as adequações no Plano de Ação<sup>9</sup>, pois havia um horário destinado à orientação para a otimização da proposta:

Nós ficamos num *college* lá, que tem essa parceria com o estado aqui e eram dois professores brasileiros que coordenavam o curso. E aí havia outros convidados que eram canadenses, principalmente pessoas que foram falar sobre o sistema de educação do Canadá como se fosse alguém do núcleo aqui ou da Secretaria de estado da educação, sabe? da província lá de Ontário, que é onde nós ficamos na cidade de Toronto. Então, a acolhida foi muito boa, a experiência foi maravilhosa (Cláudia, grupo focal).

Quanto ao local, o curso foi realizado no *Greystone College*, dentro de um refeitório. Débora relata que “eles adaptaram, colocando cadeiras para nós”. A falta de planejamento é reforçada pelo que ela relata na sequência: “tinha uma bancada, assim na lateral e na frente, a gente disputava para colocar

<sup>8</sup> “São estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os/as estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar” (Paraná, 2025a).

<sup>9</sup> Um dos requisitos para participar do PGMP é “elaborar um plano de ação abordando uma situação-problema do ambiente escolar e uma proposta de solução” (Paraná, 2025e).

o nosso *notebook*, porque nós tínhamos que fazer o diário de bordo, que era feito todos os dias”. Entretanto, Débora atribui esse desconforto à falta de preparação prévia. Ela acredita que:

eles vão rever muito para as próximas. Não tinha local, você ficava com dor na coluna... sentado naquela cadeira de plástico... era um espaço de refeitório. Os alunos de lá, eles levavam o alimento para esquentar no micro-ondas. Então também era ruído do micro-ondas. Tinha uns colegas que ficaram na lateral, era muito quente. [...] também naquele colégio, por ser inicial, eu acho que eles também tiveram dificuldade de encontrar. [...] Tem que ter um ambiente que a gente possa ter uma mesinha para a gente conseguir fazer as atividades. Eles propunham lá, muitas metodologias ativas na área, atividade em grupo, essas trocas, as técnicas, assim que a gente aprendeu muito, que foi muito válido e a gente passa muitas vezes para os professores aqui nas nossas escolas (Débora, grupo focal).

O depoimento de Débora retrata a improvisação resultante da exiguidade de tempo para preparação, que já tinha sido apontada a respeito do curso de inglês. Foi tudo muito rápido desde a aprovação do PGMP até a realização da primeira edição. Carece de melhor explicação porque o local onde foi dado o treinamento no Canadá era inadequado. Conforme apontado pelas autoras (no prelo), a empresa responsável pela gestão do programa poderia ter garantido melhores condições às/aos participantes. Isto corrobora a interpretação de que o PGMP serviu principalmente aos interesses políticos para seu lançamento.

O Quadro 4 mostra se algumas das propostas do PMGP se concretizaram, em sintonia com as expectativas do programa.

**Quadro 4 – Formação continuada no Exterior: avaliação**

Participante	Oportunidade de contato com técnicas de ensino inovadoras”	Troca de “experiências pedagógicas com profissionais que aplicam outras metodologias de ensino”.	Ampliou a capacidade de contextualização social, histórica e cultural	Possível replicar as experiências vivenciadas no Exterior na escola;	Outros comentários
Alberto	Sim	Sim	Sim	Não respondeu	“O programa deve continuar e ampliar”
Cláudia	Sim	Parcialmente	Sim	Parcialmente	
Débora	Parcialmente	Sim	Sim	Sim	“Quanto a experiência na formação, não tivemos experiência de contato <i>in loco</i> nas escolas para verificar, mais próximo aos docentes e salas de aula, o processo de ensino. [...] Ficou a nível de repasse de informações pelos mentores e alguns convidados”.

**Quadro 4 – Continuação**

Fátima	Parcialmente	Parcialmente	Sim	Parcialmente	
Neide	Sim	Sim	Sim	Sim	“No Canadá [...] não vão para a escola para comer. Inclusive eles levam seus almoços de suas casas. Logo, ensinar uma criança que não tem essa problemática já é diferente”.
Pedro	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	Não	”À imersão cultural trouxe mais resultados que a imersão acadêmica, o posicionamento político perante o sistema educacional é muito mais relevante, a cultura de valorização do estudo de forma vertical gera confiança no profissional e no processo”.

Fonte: autoras, com base nas respostas aos questionários.

Se um dos motivos do programa é fornecer experiência “in loco” no Exterior, causa estranheza o que Débora aponta: não houve visitas a escolas, apenas informações sobre elas.

De acordo com Cláudia, o curso foi excelente. Ela relata sobre a interação com os colegas, e outros aspectos que a impactaram positivamente:

Então, foi um momento de troca. Muito importante e sem dúvida, não seria a mesma coisa se não fosse presencial ...Então, assim, eu consegui entrar em uma sala de aula, aquela que eu estava, o número máximo era 23, mas no dia havia 12 alunos. Então é um trabalho bastante individualizado, porque lá as escolas são: públicas, públicas católicas e privadas. As privadas têm um número bem reduzido, porque é extremamente caro. E o ensino é basicamente o mesmo que a pública... Eu fui na primeira escola de Toronto... E assim, apesar de terem muitos recursos tecnológicos, se o aluno quisesse levar o *notebook* para casa, tinha um para cada um... mesmo assim, eles fazendo uso do caderno e livro mesmo... Bastante, entre aspas, aqui “tradicional” (Cláudia, grupo focal).

As comparações feitas por Cláudia foram balizadas pelo número de alunos em sala e pelo uso de recursos tecnológicos. Sua surpresa com o fato de os alunos, apesar de disporem de *notebooks*, faziam uso de tecnologias mais tradicionais, dialoga com as expectativas do programa de que no Exterior vieriam educação de “excelência”, com forte vinculação imagética com ferramentas digitais. Outra comparação feita foi com relação aos professores/as, que passam por duas formações por ano, em diversas

áreas como: matemática, sociologia, história, entre outras. Dessa forma, o/a mesmo/a professor/a trabalha com vários componentes curriculares, e a escola tem um número reduzido de professores/as e uma grade curricular maior. Sem especificar para que nível era feito esse tipo de arranjo, e sem detalhar como isso se dava, sua observação soa como uma avaliação positiva. O mesmo pode ser dito sobre o fato de alunos/as nunca ficarem sem aula porque há uma lista de professores/as itinerantes (aposentados/as, que não conseguiram aula). Quando falta professor/a na escola, esses/as professores/as da lista são chamados para atender a turma.

Para Débora, a valorização da educação passa pelo fato de professores/as pagarem por sua própria formação e pelo fato de haver avaliações anuais. Segundo ela, “Se eu reprovar nessa prova, tenho mais uma chance de fazer mais uma prova. Aí se eu não passar na segunda prova, aí eu saio fora. Então, a educação é valorizada em todos os aspectos” (Débora, grupo focal). Débora adota, portanto, o discurso do gestor, que valoriza o funcionário responsável por sua própria formação e realiza avaliações para demitir os que não corresponderem aos padrões esperados.

Fátima considerou o sistema educacional “muito diferente” e destacou a importância de conhecer o idioma do outro para poder interagir. “Para você chegar para uma pessoa, cara a cara, e falar, ter que pedir uma comida e você não sabe como é que é que pede aquela comida, faz a gente se virar”. Ela também teve dificuldades em outras situações: “eu passei apurada lá, que eu peguei o ônibus errado”. Apesar disso, ela argumenta que esse tipo de formação presencial é muito importante, e que se tivesse feito *online* não saberia como é experienciar essas situações que pressionam a pessoa a aprender, “que vivência eu ia ter se estivesse só falando *online* aqui. Acho que essa vivência é muito importante...” (Fátima, grupo focal).

Outra colega também teve dificuldade para se comunicar: “Então, eu concordo com meninas assim, eu sofria na comunicação, mas eu amei assim. Eu usava um pouco do *Google Tradutor*, às vezes falava uma palavra, mostrava, a gente se virou, não sei como... A gente se virou muito bem lá” (Débora, grupo focal).

A atitude positiva de Débora com a experiência, apesar das dificuldades, pode ser constatada também pela opinião de que fazer a capacitação no Exterior “é uma experiência ímpar, se tivesse novamente eu creio que iria.” e “há um estranhamento no início, mas você vai em busca daquilo que você não conhece, você sabe que irá acrescentar” (Débora, grupo focal).

Todas as participantes do grupo focal foram unânimes em afirmar que fariam a formação novamente caso houvesse a possibilidade. De modo geral, a experiência no Exterior foi considerada positiva e com boa possibilidade de aplicação, com exceção de Pedro, que foi para a Finlândia. Como ele não participou do grupo focal não foi possível explorar os motivos para isso.

## Efeitos da mobilidade na comunidade escolar

Ao retornar às escolas, de acordo com o Edital nº1/2023, os/as professores/as e pedagogos/as que realizaram a formação no Exterior, deveriam “replicar” o conhecimento adquirido, além de implementar o Plano de Ação realizado.

Cláudia, referindo-se a alguns momentos de formação durante o ano, relata que falou sobre a experiência “muito brevemente. Assim, no momento de... um dia de formação, mas não específica”. Não houve uma oportunidade específica para compartilhar com a comunidade escolar o que aprendeu no Exterior.

Para Fátima, a experiência de compartilhamento não foi agradável porque, “na minha escola, nem para dizer assim, essa professora foi a escolhida para eles, dos Formadores em Ação..., aqui não teve nada quando a gente voltou. Até fui a uma solenidade aqui, oficial, de entrega de certificação” (Fátima, grupo focal). De acordo com ela, a escola nem sequer cogitou a possibilidade de ela apresentar sua experiência. E informa que no evento de entrega de certificados do PGMP que ela participou, a chefe do Núcleo Regional de Educação (NRE) do local comentou,

que era importante estar fazendo essa fala, até para os outros professores se engajarem de como seria para poder participar mais gente. Mas em nenhum momento, eu trabalho em 2 escolas da rede, não foi feito uma abertura. E não vai ser porque o programa, infelizmente, ele não é aceito por todos, não chega a 50% da rede... Daí se a gente comenta alguma coisa que a gente foi, é um professor que se acha. Então eu prefiro ficar quieta no meu... ter aproveitado o conhecimento para aplicar com as turmas que eu leciono, que não são poucas. Já é bastante aluno, assim, eu vejo que tem um resultado significativo assim... **Com algumas coisas que a gente aprendeu lá, que não é tão diferente do que a gente já aprendeu nos formadores aqui** (Fátima, grupo focal, nosso grifo).

O depoimento de Fátima é revelador de um aspecto muito importante que contradiz o discurso oficial: o que se aprendeu não foi muito diferente do que já sabiam. Conforme vimos na seção anterior, a vivência permitiu principalmente descobrir-se capaz de superar desafios. O retorno à escola, porém, foi marcado pela indiferença e avaliações negativas sobre as tentativas de relatar a experiência.

Débora também tinha a expectativa de retornar à escola e ter espaço para apresentar a proposta na semana pedagógica, mas isto não aconteceu, e ela comprehende a frustração da colega. Porém ela conta que não ficou esperando o momento para isso e tomou a iniciativa.

Eu não esperei eles me convidarem, eu me propus, olha eu tenho isso e gostaria de desenvolver. Eles me deram carta branca para eu desenvolver na semana pedagógica com eles. Eu pude fazer esse trabalho, falar, fui nas salas, os alunos queriam que eu ficasse falando, enfim, depois da minha experiência e eu implementei. Assim, eles me deram, a escola era minha, eu implementei. Até hoje os professores amam. Eles pedem que a gente faça mais trabalhos como esse, porque assim, por muito tempo a gente via muita teoria na escola (Débora, grupo focal).

A experiência de Débora contrasta com a de Fátima, enquanto a primeira tomou a iniciativa, a segunda esperou ser convidada. Isto pode sugerir que na preparação dos participantes do programa sejam mais explicitamente tratadas questões relativas ao retorno às escolas e como podem criar espaços para a partilha das experiências.

Embora estar no Grupo de Estudos Formadores em Ação (GEFA) seja um requisito para participar da mobilidade, não há a obrigatoriedade de se continuar nele após o retorno:

em abril deste ano (2024) eu deixei. Eu tinha 20 horas de formadores e 20 em sala de aula. Eu deixei pra assumir a direção auxiliar aqui da escola. Aí eu precisei sair, mas no momento do Ganhando O mundo, sim. Era professora formadora. Nós entramos por meio de uma prova (Cláudia, grupo focal).

Segundo Fátima, quando foi lançada a primeira edição do GEFA, houve bastante procura por parte dos/as professores/as formadores/as. Como professora formadora, ela comenta sobre a dificuldade de conter a evasão dos/as professores/as cursistas, “parece, muito simples, muito fácil, mas a gente manter 3 turmas com 20 alunos. E a cada trimestre, é bem complicado a gente não perder alunos durante esses trimestres” (Fátima, grupo focal).

A atribuição de formadora trouxe muitos desafios. Débora informa que é cursista e formadora desde o início do GEFA e que no princípio de sua trajetória não se sentia competente para trabalhar como professora formadora. Com o passar do tempo foi percebendo que era possível trabalhar com os/as professores/as, foi aos poucos superando as dificuldades, foi aprendendo a trabalhar com as tecnologias, Débora afirma que “basta a vontade de querer enfrentar e superar as dificuldades”.

Eu sou cursista e formadora desde o início [...] **no início**, não sei se a Cláudia tinha a mesma **sensação, mas eu, formadora, eu não tenho essa competência**, né? Depois. Acabei entrando como bolsista, nós **recebíamos como bolsistas, quando recebia [...] com tecnologias, a gente vai aprendendo, vai desenvolvendo, basta a vontade de querer, né?** E. **Enfrentar e superar as dificuldades. Então, como formadora eu sou muito realizada** e também como a minha colega, frisou. **Graças ao formador a gente teve essa oportunidade única** (Débora, grupo focal, nosso grifo).

Poder participar de mobilidade no Exterior pode funcionar como um incentivo para participação no “Formadores em Ação”. Entretanto, sem a necessidade de permanecer em tal função após o retorno pode comprometer o caráter multiplicador da experiência. Novamente, isto indica o pouco interesse, na prática, no caráter multiplicador da experiência e a necessidade de se incluir, dentre os compromissos, permanecer no Formadores em Ação por um determinado período após o retorno, como forma de retribuir o investimento público.

No que se refere à implementação do Plano de Ação, ao retornar, Cláudia e Fátima responderam no questionário que a implementação se daria parcialmente, e Débora afirmou que seria possível implementar sua proposta.

Durante as interações no grupo focal, as três participantes relataram que foi possível implementar o Plano de Ação em sala de aula. De acordo com Cláudia, a sua proposta foi “como fazer uso melhor desse tempo de sala de aula, como gerir o tempo em sala de aula, fazendo uso assim, efetivo dos 50 minutos de aula, com esse quadro, essa aula, como dividi-la, para que o tempo fosse produtivo, não fosse cansativo”. Ela relata ter conseguido implementar o projeto por meio das “metodologias ativas..., tive assim, um bom resultado”.

Segundo Fátima, a proposta de solução foi “sobre metodologias ativas, mas no formato do grupo de Formadores em Ação, com objetivo de fazer com que os alunos participassem de aulas extracurriculares sem estar vinculado, com notas”. Então fez pesquisas, atividades *online* com os alunos, “e

pela minha surpresa, assim, de que 80% dos alunos interagiram com as pesquisas, respondendo e argumentando o que eu estava pedindo”. Em um segundo momento, realizou atividades em um sábado e ela se surpreendeu porque a maioria dos/das alunos/as compareceu à aula, “não valia nota para eles participarem... e a grande maioria das minhas turmas, os alunos foram. A gente ficou até bem surpreso. Portanto, adesão assim, sem estar vinculado com notas” (Fátima, grupo focal).

A proposta da Débora foi “por meio de metodologias ativas, na sala de aula da EJA”. A participante traz algumas informações de como se deu o desenrolar da proposta,

E depois eu fiz as etapas da observação de sala de aula, acompanhando os professores, desenvolvendo a rotação por estações com os alunos em sala formais. Foi uma experiência maravilhosa, tanto eu, quanto os professores, nos surpreendemos. E percebemos o quanto que, uma aula a partir de uma metodologia ativa... ela tem três características essenciais e até uma aluna colocou isso. A gente aprende muito, o tempo passa muito rápido e é uma aula gostosa. Foi o que eles mais passaram para nós (Débora, grupo focal).

Durante a interação no grupo focal, Cláudia e Débora informaram que conseguiram implementar a proposta parcialmente, porém Fátima não conseguiu realizar a implementação a contento, com as mesmas turmas. Cláudia relata que teve “bom resultado, apesar de ter sido por pouco tempo”. “Porque nós fomos no finalzinho de outubro do ano passado. E aí retornamos, no final de 20 a 22 de novembro” Assim, ela não teve “tempo hábil de aplicar naquelas turmas”. Logo, a implementação se deu no início do ano seguinte, 2024, e “aquela turma já não era a mesma, apesar de se parecer muito. E aí eu tive pouco tempo para implementar, porque daí eu saí da sala de aula. Mas ainda assim, tive bons resultados” (Cláudia, grupo focal).

Fátima revela que “estava com os sétimos anos o ano passado,” [2023], e ao retornar “para a sala de aula esse ano”, [2024], ela também estava com turmas diferentes, “estava com os nonos, então eu tive que dar uma aprimorada no projeto” (Fátima, grupo focal). Essas adaptações parecem não ter sido problemáticas para ela.

Débora informa que aplicou a proposta “... com professores na oficina”. E depois, realizou as observações de sala de aula, “acompanhando os professores, desenvolvendo a proposta com os alunos em salas formais. Foi uma experiência maravilhosa”.

Durante a interação no grupo focal, Débora se mostrou bastante ativa e entusiasmada com os estudos realizados e com a implementação do Plano de Ação, embora tenha frisado que, ao chegar na escola, comunicou ao diretor que faria a implementação da proposta e precisaria de um momento para repassar `as-aos professoras/es como seria, e relatou não ter esperado ser chamada para fazer a implementação.

De acordo com as participantes do grupo focal, a recepção na escola se deu aquém do que se poderia esperar de um programa financiado com recursos públicos sugere-se que o retorno seja também contemplado em ações de preparação para a vivência no Exterior, tanto para compartilhamento como para permanência como formadores. Quanto à aplicação dos planos de ação, não foram relatadas dificuldades, uma vez que estavam centrados em suas ações individuais.

## Experiência cultural dos participantes

No que se refere à experiência intercultural de Cláudia, Débora e Fátima, percebe-se um certo encantamento quando elas fazem referência à cultura vivenciada por elas: o respeito, os costumes, as festas populares, as crenças, os esportes, culinária, a história, o acolhimento, os saberes e valores partilhados.

Débora relatou que, em um determinado momento, ela e sua colega se perderam e um garoto as ajudou a encontrar o local, “onde nós pegávamos a lotação... O metrô. Então eles são pessoas assim, muito, muito humanas”. Talvez ela tivesse querido dizer educadas, contrariando suas expectativas.

Outra participante que também teve expectativas contrariadas foi Cláudia, para quem a vivência cultural foi mais proveitosa do que a experiência realizada na instituição:

Eu tinha um estereótipo do Canadá, pesquisei sobre, enfim. É, por exemplo: que ele era um país de uma cultura muito homogênea e foi justamente o que eu vi de primeira. Assim, a primeira impressão, a multiculturalidade, são muito acolhedores. Você estava ali, em meio a indianos, chineses, brasileiros e portugueses. E enfim, então a gente teve uma acolhida muito grande, tanto do povo canadense quanto dos professores... nós tivemos uma aula cultural e histórica lá imensa. Não foi só o curso em si. [...] Começava às 2 da tarde e até às 8h30 da noite, então nós tínhamos a manhã toda e algumas tardes ainda. O professor destinou esse momento para conhecermos, por exemplo, uma vila dos pioneiros do Canadá (Cláudia, grupo focal).

A vivência intercultural era um dos objetivos do PGMP e as comparações sugerem apreciações de superioridade da cultura vivenciada no Exterior, como sugere a fala de Fátima:

[...] Lá, eles têm uma valorização pela educação que ainda a gente não tem aqui no Brasil... Mas essa imersão, a cultura, para mim foi assim... Aquele choque de realidade, porque eu nunca tinha viajado para fora do país, foi a primeira vez assim... a questão de cultura, de conhecer outros pontos turísticos, conhecer museu, conhecer faculdade assim... para mim foi surreal assistir a um jogo de hockey, assistir NBA... As coisas acontecendo tão de perto. É... e trazer isso para os meus alunos foi muito gratificante... (Fátima).

Fátima ressalta a questão do acolhimento, da valorização do estudo e da educação que ainda é insuficiente no nosso país e participar de alguns eventos que nunca imaginava participar para depois disseminar com seus/suas alunos/as, indica que foi uma experiência de grande valia. E opina que “as pessoas são muito receptivas, o país é muito bom, as pessoas são muito educadas” (Fátima, grupo focal).

O destaque dado à cultura do respeito ao que é do outro, que não é percebido no Brasil, está presente no relato de Débora, assim como outras informações que chamaram a atenção dela:

A cultura deles... Por exemplo, chegou um produto do correio. Lá, é na rua, aí tem uma escadinha. Normalmente, nós andamos muito na periferia, né? Mas onde tem mais trabalhadores e aí está a caixa do correio e ninguém mexe..., esse seria o sonho no Brasil. O que é meu, é meu, o que não é meu, não é meu. Eu respeito... no ponto de ônibus..., você fica lá na fila, você não pode entrar na frente. Isso já devia ser inerente a nossa educação, mas não é... fazer esse intercâmbio cultural, isso ajudou muito a fazer com que a gente enxergasse a educação

de uma forma mais aberta. Não, naquela caixinha, a gente conseguiu fazer comparações. Ver o que eu posso melhorar, me desconstruir alguns preconceitos, abrir minha mente quanto ao meu papel diante do aluno (...) (Débora, grupo focal).

O encantamento de Débora com o nível de educação encontrado no Canadá pode ser ilustrado pelo relato sobre um passeio realizado:

[...] nós fomos no Niágara... Tem uns cenários de filme, assim. Eu andei bastante por lá, foi muito interessante. O meio transporte, nós fazíamos todo dia 40 minutos para ir para voltar de ônibus e depois a gente pegava o metrô, mas é muito organizado, muito limpinho. Tudo funciona muito bem, chama atenção que lá não tem quebra-molas...Eles dizem assim, que lá, eles fazem o trânsito para fluir. Então as pessoas respeitam muito a sinalização(...) uma coisa que eles falavam que tinha e quem quisesse provar, provaria que era *cannabis ativa* no chocolate, no sorvete. Se quisesse provar, poderia aprovar, ou se poderia entrar num barzinho onde eles vendiam, poderia sim. Lá é liberado, segundo eles tem, tem as políticas normativas (Débora, grupo focal).

Um outro aspecto destacado por Débora foi o de que os/as alunos/as dos anos iniciais têm um projeto de vida, “lá é desde os anos iniciais, a criança já tem um projeto mais sistematizado e isso vai até quando ela termina. A escolaridade é considerada. Isso, aqui, a gente só tem brotando no Ensino Médio” (Débora, grupo focal). Sem aprofundamento sobre o que seja um “projeto mais sistematizado”, infere-se que seja projeto de vida, incorporado agora no currículo do ensino médio no Brasil. Outro sentido possível seria o de que o currículo no Canadá promove maior contextualização e vinculação com a realidade vivida pelos/as alunos/as e leva em conta suas especificidades.

Na opinião das três participantes do grupo focal, a experiência realizada no Canadá permitiu estabelecer comparações entre alguns aspectos do sistema educacional nos dois países, e de modo mais significativo, conhecer um pouco mais de outras práticas culturais. Aparentemente, sem ir além de desconstruir estereótipos, o PGMP parece ter contribuído para o desenvolvimento de uma interculturalidade funcional, ou seja, não foi além de constatar as diferenças, funcionando como uma estratégia útil ao modelo neoliberal de educação que aposta na hierarquização de conhecimentos, culturas e pessoas. Sem reflexões aprofundadas sobre os motivos de tais diferenças e como são produzidas, o intercâmbio pode ter alcançado apenas o propósito de elevar a autoestima das participantes, o que pode ser interpretado como um objetivo pouco justificável como base para políticas públicas.

## Considerações Finais

O seletíssimo grupo de professores/as que participaram do PGMP em 2023<sup>10</sup>, participantes deste estudo, expressaram avaliações positivas da experiência, com algumas ressalvas. Estas se referiram à

<sup>10</sup> De acordo com números divulgados no portal “SEED em números”, a rede estadual de ensino do Paraná contava, em 2023, com 65.391 professores/as e desses/as apenas 96 entre professores/as e pedagogos/as foram selecionados/as para realizar o intercâmbio.

improvisação do espaço e o fato de o que viram não diferia muito do que já sabiam. O maior impacto parece ter se dado em nível de comparações entre os países e uma valoração superior do país estrangeiro. Questões linguísticas, culturais e educacionais tiveram saliência nos relatos. A compreensão dos canadenses com as dificuldades de comunicação foi vista como sinal de “humanidade” e boa educação. As práticas culturais de cuidado com o bem público também foram elogiadas, assim como a disponibilização de *notebooks* para todos os alunos e o encaminhamento precoce de “projetos de vida”.

No que diz respeito à proposta de aplicação do Plano de Ação, este foi realizado nas escolas. O compartilhamento com colegas, porém, teve recepção diversa: em um caso de total possibilidade e outro de dificuldades por desinteresse de colegas em ouvir sobre o que foi vivenciado.

No que tange às representações presentes nesse grupo de professores/as e pedagogos/as participantes do programa a respeito de sua formação no Exterior, é inegável que as considerações feitas neste estudo inicial sobre o PGMP não podem ser tomadas de modo generalizado; trata-se de uma primeira incursão para ampliar o conhecimento sobre os efeitos do programa, a partir do olhar desses/as professores/as. De todo modo, elas funcionam como pequenas janelas que sugerem a necessidade de questionamentos sobre seus objetivos e resultados concretos, demandando melhor planejamento não apenas para a ida de profissionais ao Exterior, mas também para sua recepção no contexto escolar. Afinal, em um Estado onde plataformas educacionais predominam (Bolgenhagen, Martins 2024), parece um contrassenso propor que seja realizada formação continuada com foco em metodologias ativas, quando há pouco espaço para professores/as e alunos/as exercerem um papel ativo no ensino-aprendizagem. Além disso, será preciso considerar a relação custo/benefício dos recursos públicos empregados no PGMP, com base em resultados efetivos decorrentes dessa iniciativa, para além de ser um instrumento de projeção política de governantes. Do mesmo modo, será necessário questionar até que ponto essas experiências propiciam realmente acesso à educação “de excelência”.

## Referências

- BOLGENHAGEN, V.R.A.; MARTINS, S.A. 2024. A plataformaização da educação no Estado do Paraná. *Anais do IV SENPE - Seminário Nacional de Pesquisa em Educação*, 6 (1). Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/22117>. Acesso em: 10/04/2025.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2):77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR-CAPES. Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI). 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-de-cooperacao-internacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica/programa-de-desenvolvimento-profissional-para-professores-de-lingua-inglesa-nos-estados-unidos-pdpi>. Acesso em: 10/09//2025.
- FERREIRA, J. da S.; HENRIQUE, J. 2016. Modelos de Formação Continuada de Professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. *Cadernos de Pesqui-*

sa, 23(3):1–15. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p1-15>

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. A. 2009. Formação continuada em questão. In: GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, p. 199-235.

GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (orgs.). 2010. *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas/SP: Pontes, 223 p.

KENNEDY, A. 2005. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2): 235-250. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>

MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (orgs.). 2019. *Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada*. Campinas/SP: Pontes, 282 p.

PARANÁ. 2025a. Escola digital do professor. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/metodologias\\_ativas](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/metodologias_ativas). Acesso em: 02/04/2025.

PARANÁ. 2025b. Paraná Educação. Ganhando o Mundo. Disponível em: <https://www.paranaeducação.pr.gov.br/Pagina/Ganhando-o-Mundo>. Acesso em: 13/03/2025.

PARANÁ. 2025c. Programa Ganhando o Mundo Professor. Disponível em: <https://www.ganhandoomundo.pr.gov.br/professor/1edicao>. Acesso em: 01/04/2025.

PARANÁ. 2025d. Secretaria do Estado da Educação e do Esporte – SEED. Formadores em Ação. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/programa/formadores-acao>. Acesso em: 30/03/2025.

PARANÁ. 2025e. Secretaria do Estado da Educação e do Esporte – SEED. Programas e Projetos. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Programa-de- intercambio-Ganhando-o-Mundo-abre-inscricoes-para-professores-e-pedagogos-da.30/01/2023>. Acesso em: 30/03/ 2025.

WASLH, C. 2009. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: V. CANDAU (org.) *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, p. 12-42.

Submetido: 15/04/2025

Aceito: 12/11/2025