

# EMI em um curso de pós-graduação em logística: possibilidades e encaminhamentos

*EMI in a postgraduate logistics course: possibilities and directions*

**Isabela Nepomuceno Matochi**  

[isabela.matochi@aluno.ifsp.edu.br](mailto:isabela.matochi@aluno.ifsp.edu.br)

Instituto Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

**Eliana Kobayashi**  

[likobayashi@ifsp.edu.br](mailto:likobayashi@ifsp.edu.br)

Instituto Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

## Resumo

O Inglês como Meio de Instrução (English Medium Instruction - EMI) é uma das ações de internacionalização promovidas pelas instituições acadêmicas e visa melhor preparação do aluno para o mercado de trabalho e a elevação do perfil da universidade. Este estudo qualitativo analisa, por meio de questionários, as opiniões e as percepções sobre o EMI dos docentes e do coordenador de um curso de pós-graduação em logística de uma instituição pública. Os resultados apontam que tal ação é considerada por 70% dos docentes e pelo coordenador como muito importante. No entanto, o nível de proficiência em inglês dos docentes varia de A2 a C1, conforme o Common European Framework of Reference (CEFR), em algumas habilidades, o que pode configurar um obstáculo para a implementação do EMI. Além disso, foi identificada a preocupação dos professores também em relação ao nível de inglês dos alunos para o acompanhamento de disciplinas em EMI.

**Palavras-chave:** EMI; internacionalização; língua inglesa; pós-graduação em Logística.

## Abstract

*English Medium Instruction (EMI) is one of the many internationalisation initiatives promoted by higher education institutions to better prepare students for the job market and raise the university's profile. This qualitative investigation analyzes through questionnaires the opinions and perceptions on EMI implementation of professors and coordinator of a postgraduate course in Logistics. Despite the fact that 70% of the participants classified EMI as a very important internationalization action, their English proficiency level may become an obstacle to such implementation since it varies from A2 to C1 levels of the Common European Framework of Reference (CEFR) in some skills. In addition, the results reveal that students' English level might also be an issue for EMI.*

**Keywords:** EMI; internationalisation; English language; postgraduate course in Logistics.



10.23925/2318-7115.2025v46i1e69740



## FLUXO DA SUBMISSÃO:

Submissão do trabalho: 23/12/2024  
Aprovação do trabalho: 07/08/2025  
Publicação do trabalho: 26/09/2025

## AVALIADO POR:

Simone Maranhão C. Almeida (IFMA)  
Dlúbia Santclair Matias (UnB)  
Marina Haber de Figueiredo (UNIP)

## EDITADO POR:

Luciana Kool Modesto-Sarra (PUC-SP)

## COMO CITAR:

MATOCHI, I. N.; KOBAYASHI, E. EMI em um curso de pós-graduação em logística: possibilidades e encaminhamentos. *The Especialist*, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 1036–1059, 2025. DOI: 10.23925/2318-7115.2025v46i1e69740.



## 1. Introdução

O processo de internacionalização no ambiente acadêmico não é um conceito recente, ocorrendo desde os séculos XII e XIII com início nos movimentos intelectuais europeus (Wildavsky, 2010 apud Hudzik, 2011, p. 7). Esse processo perdura até os dias atuais e abrange instituições educacionais que têm investido em métodos e meios de integração intelectual mundial.

A internacionalização ocorre de acordo com o perfil e especialidades das universidades, algumas atuando mais na área de mobilidade, outras na pós-graduação e pesquisa, por exemplo. No entanto, poucas apresentam um quadro amplo, estruturado e duradouro de referência e comprometimento para a internacionalização que envolva ensino, pesquisa e serviço, conforme Hudzik (2011).

Uma ação de internacionalização muito presente nas universidades ao redor do mundo consiste na implementação de disciplinas totalmente ministradas em língua inglesa (Altbach; Knight, 2007). Conforme define Macaro (2018 apud Macaro et al., 2019, p. 2), o English Medium Instruction (EMI) consiste no "uso da língua inglesa para ensinar disciplinas acadêmicas (além do próprio inglês) em países ou jurisdições onde a primeira língua (L1) da maioria da população não é o inglês".

Entretanto, o corpo docente nem sempre demonstra opiniões e percepções favoráveis ao EMI, de acordo com pesquisas na área. Segundo Kim (2014), professores de engenharia de uma conhecida universidade coreana questionaram a adequação das disciplinas em EMI e manifestaram críticas quanto à política de internacionalização da universidade. Esse resultado explicou a relutância identificada entre os docentes em expandir o ensino de inglês aos alunos, assim como a eles mesmos.

Além disso, o baixo nível de proficiência dos professores na língua inglesa tem acarretado problemas para esse processo de internacionalização por meio da implementação do EMI. Segundo Martinez (2016 apud Ignácio et al., 2020), a partir de uma entrevista feita em seu estudo, "Um dos desafios linguísticos mais comuns no ambiente EMI é a inadequação da proficiência do inglês pelos professores e alunos."

O envolvimento dos professores no processo de internacionalização no campus investigado neste estudo ainda apresenta índices baixos, conforme relatam Paixão e Kobayashi (2021). Apenas 9,4% dos docentes afirmaram estar envolvidos em ações de internacionalização,

enquanto 59,4% disseram não estar envolvidos e 25% consideraram estar pouco envolvidos. Esse resultado levanta questionamentos sobre a participação dos docentes em ações como o EMI.

Diante disso, torna-se relevante a condução de estudos que investiguem opiniões e percepções dos atores envolvidos no processo de internacionalização, como ocorre em disciplinas em EMI, e possibilitem contribuições e encaminhamentos para a instituição.

Nesta pesquisa, são investigadas as opiniões e as percepções dos professores e do coordenador de um curso de pós-Graduação - lato sensu em logística no campus de uma instituição localizada na Grande São Paulo sobre a possível implementação do EMI, assim como o nível de proficiência na língua inglesa, o interesse e as dificuldades nesse modo de instrução. Essa ação de internacionalização é prevista nos planejamentos estratégicos da instituição, assim, buscou-se também aferir a existência de consonância nas ideias e expectativas da coordenação e dos docentes.

## 2. Fundamentação teórica

O EMI refere-se ao ensino e aprendizagem por meio da língua inglesa em países nos quais a língua oficial não é o inglês (Vinke; Snippe; Jochems, 1998) e, segundo Altbach e Knight (2007) e está entre as iniciativas mais utilizadas por instituições acadêmicas ao redor do mundo para promover a internacionalização. Entre os objetivos principais do EMI estão: atrair estudantes internacionais, preparar os alunos para o mercado de trabalho global e elevar o perfil da universidade (Doiz; Lasagabaster; Sierra, 2011). No entanto, estudos mostram alguns obstáculos relacionados à implementação do EMI.

Em uma pesquisa conduzida em duas universidades japonesas, constatou-se a dificuldade por parte dos alunos e dos professores em desenvolver o conteúdo ministrado na disciplina e, como consequência, houve o requerimento, por parte dos alunos e em muitos casos dos próprios professores, para o uso da língua nativa como meio de comunicação (Ishino, 2022). Kobayashi (2022) apontou que estudos na área demonstram que há uma variação no nível de proficiência exigido de alunos e professores para a implementação do EMI, sendo o B2 e o C1 do CEFR os mais citados.

Outra análise realizada na Coreia salientou que o problema não se limita a uma questão de proficiência (muito embora aconteçam com frequência erros de pronúncia, sintaxe e outros), mas

metodológica, como citado por Lee et al. (2017, p.218), “Com base na amostra deste estudo, argumentamos que os professores de conteúdo coreano EMI parecem apresentar mais questões metodológicas de ensino do que desafios linguísticos”. Similarmente, Gimenez (2022) salienta que, no Brasil, os professores demonstram dificuldades em ministrar suas aulas no inglês devido a problemas metodológicos, ou seja, a forma como vão abordar os conteúdos em sala de aula em um novo idioma. “Como professores do EMI, eles enfrentam novos desafios linguísticos que também exigem novas práticas pedagógicas” (Gimenez, 2022, p.169), afirmando justamente a ideia de que o modo como abordam o conteúdo de suas disciplinas pode variar em função do uso da língua inglesa, de maneira que seja mais acessível para o acompanhamento da turma.

Doiz (2017) investigou as crenças dos professores em relação ao EMI, destacando a preocupação dos profissionais com a compreensão dos alunos e com o material didático utilizado nas aulas. Nesse trabalho, o autor apresenta um panorama interligado à disparidade de opiniões a respeito do EMI, explicitando que os professores possuem diferentes ideias do uso do inglês na disciplina e a possibilidade de recorrer à língua materna quando necessário. Nesse estudo, observam-se diversos pontos de vista que indicam que os alunos não estariam capacitados o suficiente para que houvesse a implementação integral do EMI e ainda a desconfiança de que o uso da língua inglesa prejudicaria o aprendizado do conteúdo.

Apesar de todas as dificuldades abordadas, Haus (2018) apresenta uma visão positiva e cautelosa dos docentes de instituições educacionais brasileiras a respeito do EMI. Apesar de os professores reconhecerem a importância do EMI, existe a preocupação quanto à metodologia das aulas, pois, segundo eles, é fundamental que os conteúdos sejam trabalhados sem afetarem negativamente a compreensão dos discentes.

Doiz (2018) aponta em sua outra pesquisa, conduzida na Espanha, que os professores esperam de si mesmos uma competência na língua inglesa de altíssimo nível, o que acrescenta barreiras relacionadas ao desenvolvimento pessoal do docente, uma vez que alegam ter problemas com as competências orais e gramaticais.

Em uma entrevista, durante um estudo conduzido em uma universidade chinesa, Wang (2023) constatou que há uma relação entre a disposição do professor em implementar o EMI e a preparação que a instituição fornece para esse processo. Wang (2023) afirma que a docente entrevistada, responsável por ministrar disciplinas em EMI, alegou que não recebeu treinamento sobre o EMI, o que dificulta a implementação. A autora assegura ainda que, embora haja oficinas

a respeito do ensino do inglês oferecidas pela instituição, elas não contemplavam adequadamente as pautas necessárias para a implementação do EMI. Somado a isso, existe ainda uma detecção de problemas ligados às diretrizes qualitativas do ensino, chamadas por Oktaviani (2019) de 'guidelines'. Essas diretrizes pedagógicas, voltadas para o ensino e aprendizado eficaz do EMI, são de suma importância, pois fundamentam e estruturam a aplicação do EMI nas instituições. O autor afirma que: "Em resumo, são necessárias diretrizes claras porque elas afetam o processo de ensino e aprendizagem." (Oktavani, 2019, p. 61). Dearden (2014) constata que apenas 27,3% dos 55 países estudados possuíam as denominadas guidelines delimitadas e 60% não possuíam tais norteadores de qualidade de aprendizagem, enquanto 12,7% não apresentaram respostas aplicáveis.

A preparação das aulas em EMI passa a ser descrita de maneira didática após uma iniciativa feita em 2019 pelo Ministério da Educação da República do Uzbequistão, que contou com o apoio do Conselho Britânico. Essa iniciativa culminou em um guia, elaborado por uma equipe de especialistas, para a preparação de aulas em EMI denominado "Methodological Recommendations (Descriptors) for Teaching English as the Medium of Instruction (EMI) in Higher Education in Uzbekistan", promovendo desta forma, um apoio aos professores que desejam implementar em suas aulas o EMI.

A respeito da promoção de ações para aprimorar as habilidades dos professores na língua inglesa, tais como: oficinas, palestras, cursos modulares, entre outros, que partem da instituição, Lasagabaster (2018) traz uma perspectiva que apresenta a ocorrência de falta de apoio institucional, apontando a ideia de preparar-se para as aulas ministradas como algo custoso. Como ele cita:

Outro motivo que impede os professores de participar das experiências do EMI tem a ver com a crença geral de que as instituições de ensino superior não apoiam os professores que assumem a responsabilidade de ensinar disciplinas de conteúdo em inglês. (Lasagabaster, 2018).

O fenômeno de desmotivação para a implementação do EMI nas disciplinas do ensino superior, segundo Züge et al. (2020), é proveniente de fatores como a falta de professores dispostos a ministrar seus conteúdos na língua inglesa, seja por estarem inseguros de que seu nível de proficiência seja suficiente ou porque não têm interesse no uso de uma língua estrangeira

para ministrar suas aulas, ou ainda em função da ausência de planejamentos institucionais que contemplem o EMI em sua totalidade.

Em contrapartida, é possível encontrar iniciativas que visam auxiliar os professores de algumas instituições públicas na implementação do EMI. A oferta de cursos online de inglês modulares, com atividades avaliativas com prazo de entrega e que contemplam os conceitos do EMI, é favorável para a instituição, para os alunos e também é capaz de satisfazer as necessidades do docente interessado em aplicar o EMI, como afirma Barçant (2022).

Diante disso, as discussões sobre o EMI apontam para um padrão que se refere à preocupação sobre o nível de proficiência e a compreensão clara das instruções em sala de aula, assim como à preparação e apresentação das aulas EMI. Tais fatores interferem na escolha dos professores pelo EMI. Se não solucionadas, essas complicações podem dificultar a implementação do EMI e inviabilizar o intercâmbio de conhecimentos entre professores e alunos. Assim, torna-se evidente a necessidade de conduzir esta investigação para identificar se o curso em questão, por meio de seu corpo docente e coordenador, apresenta posicionamentos semelhantes ou divergentes aos padrões apontados nessas pesquisas.

### 3. Metodologia

A metodologia desta investigação é de natureza qualitativa, seguindo abordagens descritas por autores como Merriam (1988) e Yin (2003). O cenário de investigação é um curso de pós-graduação em logística de uma instituição de ensino pública localizada na Grande São Paulo. Os participantes são integrados pelo corpo docente composto por 10 membros alocados para o curso investigado, assim como o seu coordenador, por serem sujeitos relevantes para a concretização do EMI.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de dois questionários distintos: um direcionado ao corpo docente e outro ao coordenador do curso. Os aspectos positivos desse tipo de instrumento residem na facilidade em relação à quantificação dos dados e à aplicação, embora exija também a construção de itens válidos e confiáveis para a sua composição, conforme relata Nunan (1992).

O questionário destinado ao coordenador teve como objetivo identificar como o processo de implementação do EMI é realizado, assim como suas principais razões e expectativas em



relação a esse método de instrução. Por outro lado, o instrumento aplicado aos docentes visou caracterizar as opiniões e percepções sobre a implementação do EMI, identificar possíveis obstáculos e inferir o nível de proficiência em inglês. Em relação especificamente a este último tópico, as habilidades de compreensão e produção escrita e compreensão, produção e interação oral foram descritas nos níveis de proficiência A1, A2, B1, B2, C1 e C2 tendo como referência os descritores que constam no CEFR e os participantes classificavam suas próprias habilidades.

Ambos os questionários foram compostos por itens fechados e abertos. Esse método permitiu uma compreensão mais aprofundada das experiências, perspectivas e desafios enfrentados pelos professores e pela coordenação em relação à implementação do EMI no contexto específico do curso de pós-graduação em Logística.

Além disso, são apresentados os documentos norteadores do curso e de internacionalização, no caso o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o Planejamento Estratégico de Internacionalização (PEI), pois podem estabelecer diretrizes, fundamentar ações e objetivos relacionados direta e indiretamente à internacionalização e à língua inglesa.

Os dados coletados devem ser triangulados, processo que de acordo com Flick (1998, p. 230-231), consiste na “(...) melhor maneira de compreendermos a combinação de uma multiplicidade de práticas metodológicas, materiais empíricos, perspectivas e observadores em um único estudo (...)”. Especificamente neste estudo, a triangulação será a de fontes, que visa à comparação de informações sobre um mesmo assunto, mas coletadas junto a fontes distintas (DENZIN, 1978), neste caso os documentos norteadores e os sujeitos envolvidos.

#### **4. Discussão de resultados**

##### **a. Documentos norteadores do EMI**

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) contém os objetivos a serem alcançados durante o curso que, em síntese, consistem em qualificar profissionais capazes de atuar em áreas de produção, comércio e pesquisa com processos logísticos. Além disso, o documento traz também a carga horária do curso, sendo 426,65 horas em sua totalidade, e as disciplinas ministradas que

abordam temas variados, como a gestão de diversas áreas produtivas, ambientais, estratégicas e qualitativas, metodologia científica e logística internacional, por exemplo.

O PPC apresenta também bibliografias que podem ser usadas ao longo do curso de acordo com sua respectiva disciplina, além de conter os objetivos das disciplinas e outras diretrizes pedagógicas. Essas bibliografias distribuem-se como básicas e complementares, permitindo que tanto o aluno quanto o professor tenham uma base de quais materiais serão utilizados durante o curso. São apresentadas referências na língua inglesa, por exemplo, o periódico "Transportation Research", presente na disciplina de Tecnologia da Informação aplicada à Logística, "International Journal of Robotics and Automation Technology" e "Internet of Things", pertencentes à disciplina Gestão da produção e operações.

No PPC constam também disciplinas como Logística Internacional, Operações em Transporte e Distribuição e Tecnologia de Informação e Comunicação aplicada à logística, que envolvem diretamente ou indiretamente questões internacionais e o contato com o inglês, uma vez que é a língua predominante em negócios e no meio acadêmico (Graddol, 2010).

Dessa maneira, infere-se que as diretrizes que estruturam o curso indicam uma preocupação com a questão da internacionalização e justificam a implementação do EMI diante da relevância na qual a língua inglesa é apresentada de forma direta e indireta.

O Planejamento Estratégico de Internacionalização (PEI) apresenta as medidas estratégicas de internacionalização do campus. Está estruturado de modo tabular, descrevendo metas, estratégias, ações e seu prazo de implementação de acordo com as áreas nas quais os cursos ofertados pelo campus estão dispostos.

A implementação do EMI nas disciplinas da pós-graduação está descrita de forma direta no documento que traz também outras propostas que enfatizam a relevância da língua inglesa, como a iniciativa de maximizar a produção científica em periódicos de circulação internacional em colaboração com parcerias estrangeiras, a criação de programas de "Visiting Researcher" e grupos de pesquisa na plataforma CNPq.

O documento prevê também que seja criado um sítio eletrônico em língua inglesa para armazenar as produções científicas e de pesquisa (relatórios e outras publicações) realizadas por alunos e professores.



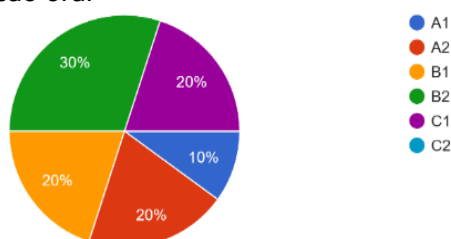
## b. Questionário dos professores do curso

Os dados coletados na pesquisa, realizada por meio de um questionário aplicado aos 10 membros do corpo docente, demonstram que os professores que ministram as disciplinas do curso de pós-graduação em logística têm uma visão positiva em relação ao EMI e um nível de proficiência em inglês, em média, suficiente para a sua implementação, considerando as habilidades de compreensão oral e leitura. Entretanto, os docentes apresentam uma considerável preocupação relacionada à capacidade de acompanhamento dos alunos na implementação do EMI.

Primeiramente, foi solicitado aos docentes que classificassem seu nível de proficiência por meio do CEFR, que divide em 6 níveis as competências e habilidades em língua inglesa, (A1 e A2) básico, (B1 e B2) intermediário e (C1 e C2) avançado. Os descritores de cada nível foram divididos conforme as habilidades de compreensão oral, leitura, interação oral, produção oral e escrita.

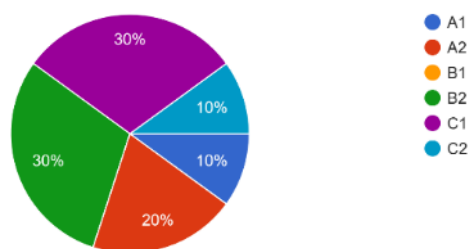
O Gráfico 1, referente à habilidade de compreensão oral, mostra que apenas 10% dos docentes se classificam em A1, 20% em A2, 20% dos professores consideram-se no nível de proficiência B1, 30% classificam-se como B2 e 20% como C1. Nenhum deles classificou sua habilidade de compreensão oral no nível C2. Desse modo, os resultados demonstram que a compreensão oral pode ser um desafio para os docentes, pois 50% dos participantes ainda não atingiram o nível mínimo discutido em literatura, que seria o B2 ou C1 (Kobayashi, 2022).

**Gráfico 1.** Habilidade de compreensão oral



**Fonte:** Dados do pesquisador (2023).

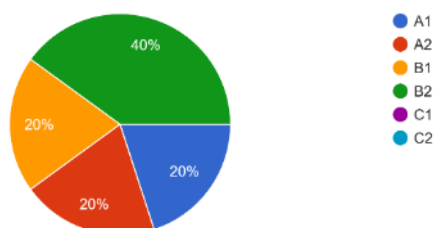
No que diz respeito à leitura, 30% classificam-se como C1, 10% afirmam alcançar o C2, 30% identificam-se como B2, enquanto 20% acreditam que o seu nível de leitura condiz com o nível A2, tendo ainda 10% indicando-se como A1, como se confere no Gráfico 2:

**Gráfico 2.** Habilidade de leitura

**Fonte:** Dados do pesquisador (2023).

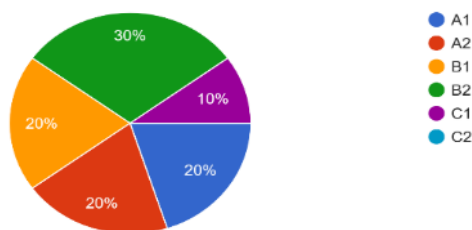
Observa-se que os resultados obtidos são bastante similares ao gráfico anterior, de modo que a leitura também pode ser considerada um desafio para alguns professores.

Em relação à interação oral, 40% avaliaram-se como B2, 20% como B1, 20% como A2 e 20% como A1. Tais dados permitem inferir que, apesar de os níveis não chegarem ao avançado (C1 e C2), essa habilidade apresenta índices inferiores aos da habilidade de compreensão, tanto escrita quanto oral, o que pode representar um obstáculo ao EMI, visto que menos da metade dos professores apontou o nível esperado, 40% no B2, e a fala é um dos principais recursos de comunicação para a prática docente.

**Gráfico 3.** Habilidade de interação oral

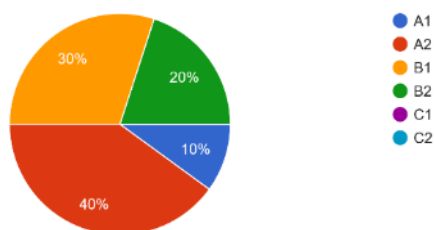
**Fonte:** Dados do pesquisador (2023).

Foi identificada uma diferença de 10% entre interação oral e produção oral, pois nesta habilidade, os resultados indicam que 20% dos professores identificam-se como A1, também 20% aderem à classificação de A2 e B1. Para B2, conferem-se 30%, e somente 10% afirmaram estar aptos a atingir C1. Dessa forma, diferindo-se da competência anterior, a produção oral, o nível avançado foi apontado pelos sujeitos.

**Gráfico 4.** Habilidade de produção oral

**Fonte:** Dados do pesquisador (2023).

Por fim, quanto à habilidade de escrita, os resultados apontam que 10% estão no nível básico A1, 40% em A2, 30% informaram que possuem conhecimentos em B1, enquanto 20% apresentam-se em B2, como é possível visualizar na imagem a seguir.

**Gráfico 5.** Habilidade de escrita

**Fonte:** Dados do pesquisador (2023).

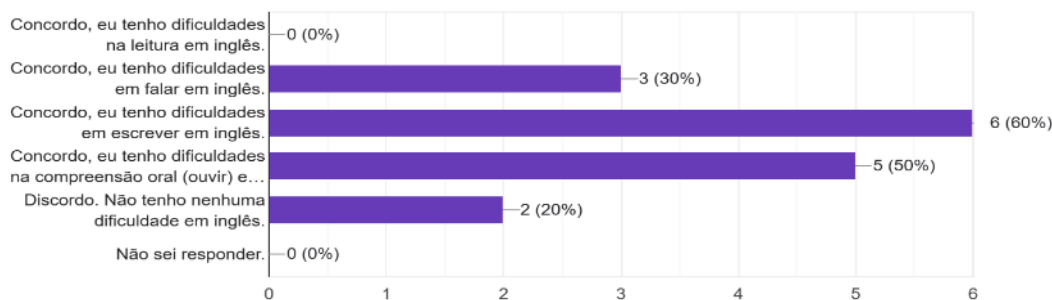
Dessa forma, a habilidade escrita pode ser considerada a mais desafiadora entre todas as apresentadas, uma vez que menos de um quarto dos docentes atingiu o nível mínimo (B2) necessário para o EMI. Tal resultado pode apontar para possíveis obstáculos na construção de materiais, avaliações e outros recursos escritos normalmente utilizados em sala.

A partir da análise dessa classificação, pode-se inferir que o grau de habilidade dos professores, referente a essas competências, é bastante variado, atingindo uma média de proficiência intermediária, com destaque para um nível baixo na habilidade de produção escrita. Não há total discordância com os estudos levantados por Doiz (2018), Lee et al. (2017) e Haus (2018), os quais afirmam que o desempenho dos docentes na comunicação e gramática pode ser um fator que prejudica o interesse na implementação do EMI.

Quando questionados sobre suas dificuldades no uso do inglês, os participantes que responderam ao instrumento puderam assinalar todas as alternativas que teriam maior

complexidade. Com base nisso, seis participantes assinalaram ter dificuldades com a escrita, cinco com a compreensão oral, três com a fala, e dois asseguraram não encontrar obstáculos, como mostra o Gráfico 6:

**Gráfico 6.** Dificuldades dos docentes



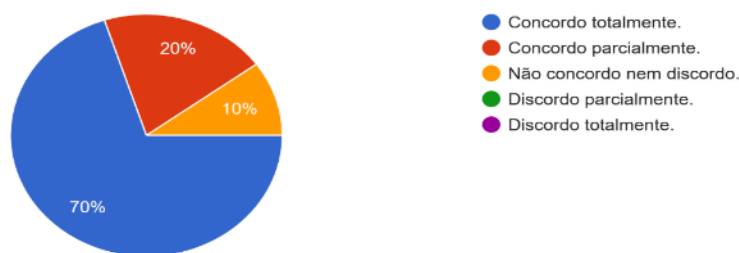
**Fonte:** Dados do pesquisador (2023).

Essa amostra permite inferir que os docentes têm dificuldade de comunicar-se na língua inglesa, uma vez que a comunicação vai além do simples fato de falar, mas engloba também ouvir e compreender. Tal resultado reflete o que foi apresentado por Gimenez (2022) e Lee et al. (2017), no que diz respeito à hesitação em aplicar o EMI por haver uma dificuldade que os professores têm em formular as aulas de maneira compreensível fora da língua portuguesa.

Em função das questões levantadas por Doiz (2017) e Ishino (2022), a desmotivação da implementação do meio de instrução das disciplinas em inglês devido à dificuldade de acompanhamento dos alunos, os professores foram questionados sobre as habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão oral dos alunos.

70% dos participantes concordam que a habilidade de leitura é totalmente importante, 20% classificaram como parcial e 10% apresentaram um posicionamento neutro referente ao questionamento. No entanto, não houve nenhum que discordasse da importância, desse modo conclui-se que a maioria reconhece que a habilidade de leitura é, de certa forma, importante.

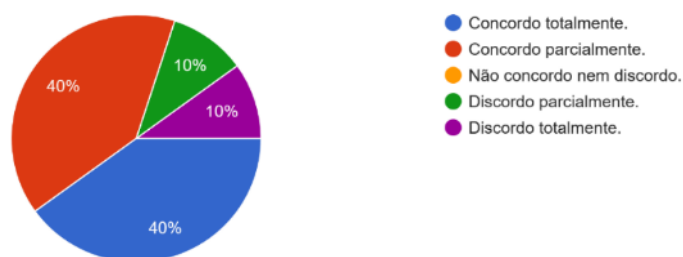
**Gráfico 7.** Habilidade de leitura dos alunos



**Fonte:** Dados do pesquisador (2023).

Questionados sobre a importância da habilidade de escrita na língua inglesa dos alunos, 40% dos docentes estavam totalmente de acordo e 40% estavam apenas parcialmente, 10% discordaram parcialmente, enquanto outros 10% discordaram totalmente a respeito da competência. Diante disso, a escrita não parece ser uma habilidade a ser priorizada em sala de aula, o que pode refletir o nível de domínio apresentado pelos professores.

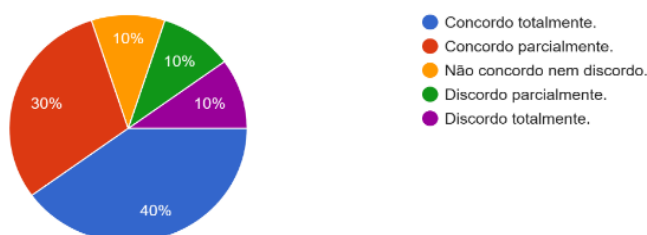
**Gráfico 8.** Habilidade de escrita dos alunos



**Fonte:** Dados do pesquisador (2023).

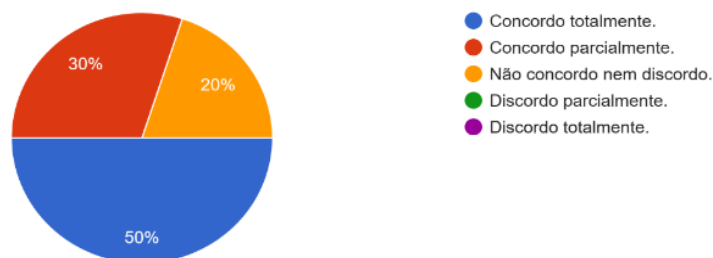
Para 40% dos docentes, houve total concordância de que a habilidade de fala é importante, 30% concordam parcialmente, 10% das respostas discordavam totalmente, 10% discordavam parcialmente e 10% foram indiferentes, portanto, entende-se que para a maior parte dos professores a habilidade de fala dos alunos não é importante para sua disciplina.

**Gráfico 9.** Habilidade de fala dos alunos



**Fonte:** Dados do pesquisador (2023).

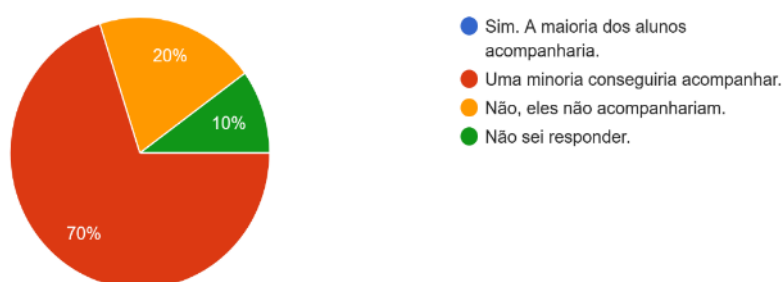
A compreensão oral foi considerada para 50% dos docentes como totalmente relevante para alunos, 30% parcialmente e 20% não esboçaram estar de acordo ou em desacordo. Essa habilidade, conseqüentemente, apresenta-se como importante para os alunos do curso.

**Gráfico 10.** Habilidade de compreensão oral dos alunos

**Fonte:** Dados do pesquisador (2023).

Esses resultados apontam que as habilidades de compreensão são consideradas mais relevantes do que as de produção. A leitura é a que prevalece, o que justifica a exigência de bibliografias internacionais no PPC, e a compreensão oral possivelmente pode estar relacionada às plataformas digitais muito utilizadas atualmente na disseminação de conteúdo.

Quando questionados sobre a capacidade de acompanhamento dos alunos no caso de a disciplina ser ministrada na língua inglesa, 70% dos professores acreditam que uma minoria seria capaz de acompanhar, 20% reconhecem que não têm essa capacidade e 10% não souberam responder. Esse cenário ainda hoje reflete os problemas apontados por Vinke, Snippe e Jochems (1998) nas primeiras discussões sobre os obstáculos de proficiência em inglês na viabilização do EMI.

**Gráfico 11.** Acompanhamento de disciplinas em EMI

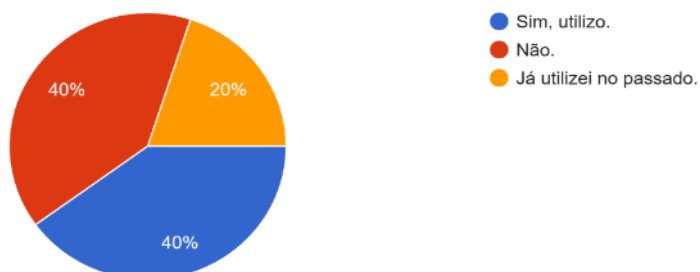
**Fonte:** Dados do pesquisador (2023).

Foi investigado também o uso de materiais didáticos em língua inglesa nas aulas. Uma vez que o PPC propõe literaturas em inglês para algumas disciplinas, torna-se relevante analisar se os professores utilizam bibliografias no idioma ao ministrar suas aulas. Como resultado, 40% dos docentes informaram que utilizam majoritariamente artigos na língua inglesa, 20% já fizeram o uso no passado e 40% não utilizam. Assim, atualmente, a maioria não adota materiais em inglês, ou



seja, os alunos de tais docentes não utilizam a habilidade de leitura em suas disciplinas, apesar de 70% dos professores considerá-la muito importante.

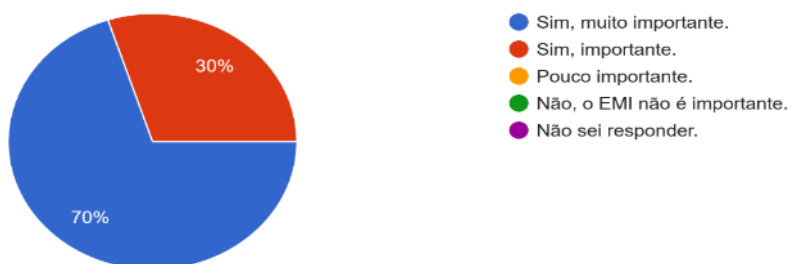
**Gráfico 12.** Utilização de materiais em Inglês.



**Fonte:** Dados do pesquisador (2023).

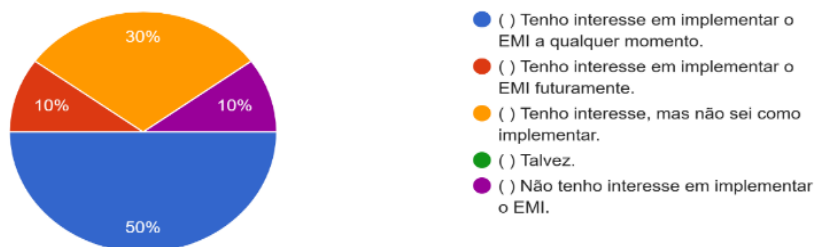
Quando questionados sobre a importância da implementação do EMI na pós-graduação, 70% dos professores responderam que consideravam muito importante e 30% revelaram acreditar nisso parcialmente, como mostra o Gráfico 13. Tal resultado indica que os professores reconhecem a importância do EMI para o curso, o que vem ao encontro do que está estabelecido em um dos documentos norteadores do curso, no caso, o PEI.

**Gráfico 13.** Importância da implementação do EMI.



**Fonte:** Dados do pesquisador (2023).

Houve o questionamento sobre o desejo de implementar o EMI nas disciplinas por parte dos docentes, mesmo que tal ato já esteja previsto no PEI (documento analisado anteriormente). Em resposta, 50% dos docentes dispuseram-se a dar início à implementação a qualquer momento, 10% futuramente, 30% afirmaram ter interesse, mas argumentaram não saber como fazer e 10% negaram.

**Gráfico 14.** Interesse na implementação do EMI.

**Fonte:** Dados do pesquisador (2023).

As “guidelines” indicadas por Oktaviani (2019) e Dearden (2014), que estabelecem diretrizes pedagógicas facilitando o entendimento do que é o EMI e como implementá-lo, tornam-se relevantes. No entanto, a elaboração dessas diretrizes não está prevista no PEI ou PPC. Propor tais diretrizes poderia auxiliar a atingir o objetivo de implementação do EMI na pós-graduação e evitaria obstáculos, conforme apontados pelo Gráfico 14.

Quando indagados sobre a experiência em ministrar aulas em EMI, 50% dos professores têm conhecimento a respeito do EMI, mas nunca tiveram experiência, 40% alegaram não ter conhecimento sobre o EMI e apenas 10% já ministraram uma disciplina nesse modelo. Dessa maneira, apesar do interesse apontado anteriormente e do fato de os docentes compreenderem o impacto do EMI no curso, existem baixos índices de contato e ciência sobre o que é o EMI.

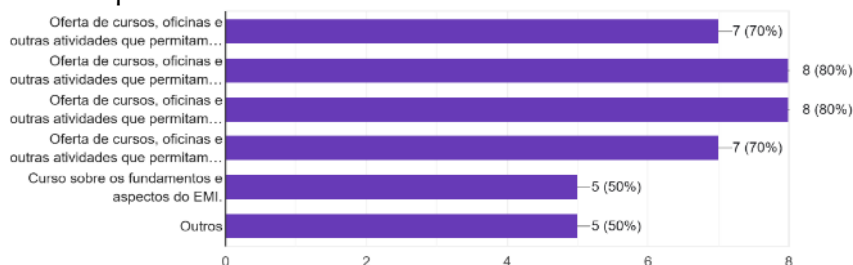
**Gráfico 15.** Experiências com o EMI.

**Fonte:** Dados do pesquisador (2023).

Por fim, solicitou-se que os participantes escolhessem a(s) atividade(s) que gostariam que fossem disponibilizadas para apoiá-los na implementação do EMI. A oferta de cursos, oficinas e outras atividades de aprimoramento da habilidade de fala e de compreensão oral foi indicada oito vezes, as mesmas iniciativas voltadas para as áreas de escrita e leitura obtiveram sete respostas e

cinco solicitações foram feitas para a disposição de cursos a respeito dos fundamentos e aspectos do EMI e outras medidas, como ouvir relatos sobre a implementação do EMI.

**Gráfico 16.** Atividades de apoio aos docentes.



**Fonte:** Dados do pesquisador (2023).

As discussões dos Gráficos 15 e 16 indicam que há a necessidade dessa oferta e de outras iniciativas, como salientado por Barçante (2022). Outros autores, como Lasagabaster (2018), Wang (2023) e Züge (2020) também evidenciam a importância dessas atividades auxiliaadoras que podem promover um aumento nos índices de implementação do EMI.

### c. Questionário do coordenador do curso

A visão positiva sobre o EMI identificado junto aos docentes também se estendeu ao coordenador. Inicialmente, foi solicitado que o participante fizesse sua classificação em termos de nível de proficiência na língua inglesa, com base no CEFR, em diferentes competências, e obtiveram-se os seguintes resultados:

**Quadro 1.** Classificação do Coordenador.

Competência	Nível
Compreensão Oral	B1
Leitura	B2
Interação Oral	B1
Produção Oral	B1
Escrita	A2

**Fonte:** Dados do pesquisador (2023).

Essa classificação não está totalmente de acordo com o nível mínimo discutido por Kobayashi (2022), porém é semelhante ao nível apresentado, em média, pelo corpo docente.

Ao ser questionado sobre suas dificuldades na língua inglesa, o coordenador mencionou exclusivamente a habilidade de escrita. Dessa forma, é possível inferir que, para a implementação do EMI, essa competência representaria um obstáculo geral, já que também é salientado pelos docentes.

Na tentativa de investigar se haveria concordância entre os resultados obtidos com os professores e a expectativa do coordenador da pós-graduação analisada, o participante foi indagado sobre a importância das seguintes habilidades: leitura, fala e escrita, de forma que a resposta mostra que tais habilidades são consideradas por ele, para os professores, como fundamentais. Assim como descreve o Quadro 2 com tais resultados:

**Quadro 2.** Concordância com a importância das habilidades.

Habilidade	Concordância
Leitura	Total
Escrita	Total
Fala	Total

**Fonte:** Dados do pesquisador (2023).

O resultado da classificação realizada pelo coordenador sobre o nível de inglês dos docentes gerou resultados coerentes com a classificação realizada pelos professores, uma vez que em quatro das competências destacadas, o nível intermediário (B1) foi o mais salientado, e em relação ao último tópico, a escrita, houve uma baixa nas expectativas, compreendendo um nível básico (A2).

**Quadro 3.** Classificação dos docentes segundo a coordenação.

Competência	Nível
Compreensão Oral	B1
Leitura	B1
Interação Oral	B1
Produção Oral	B1
Escrita	A2

**Fonte:** Dados do pesquisador (2023).

O coordenador do curso não soube responder se os professores tinham condições de aplicar o EMI nas disciplinas que ministravam. Uma vez que foi considerado que, no geral, os professores tinham um grau intermediário de classificação nas competências propostas pelo CEFR, seria necessária uma maior preparação para que o nível mínimo para a implementação do EMI, citado por Kobayashi (2022), fosse atingido, já que nem todos os docentes e o coordenador atingem a expectativa discutida pela autora.

Em relação à adequação das exigências do inglês no PPC, o participante informou que está parcialmente de acordo com essa adequação. O PPC apresenta algumas sugestões da presença da língua inglesa em matérias e bibliografias, mas não possui nenhuma disciplina voltada para o ensino em inglês efetivamente.

No que diz respeito à importância do EMI, tanto os professores quanto o próprio coordenador afirmaram (a maioria) sua total relevância, mas há dúvidas sobre o modo eficiente de implementação, visto que o coordenador não evidenciou experiência com o EMI.

Enfim, ao ser questionado sobre as medidas que poderiam auxiliar os professores na implementação do EMI, o coordenador afirmou serem necessárias a oferta de cursos, oficinas e outras atividades que permitam o aprimoramento das habilidades de leitura, fala, compreensão oral e escrita, além de cursos sobre os fundamentos e aspectos do EMI. Dessa forma, os problemas apresentados por Lasagabaster (2018) e Wang (2023) ligados à falta de apoio institucional não foram encontrados, uma vez que o participante atribuiu relevância às medidas.

### **Considerações finais**

Este trabalho investigou as opiniões e as percepções de professores e do coordenador sobre aspectos relevantes para a implementação do EMI, previsto no PEI de um curso de pós-graduação em Logística. Tais aspectos abrangeram nível de proficiência em diferentes habilidades comunicativas dos docentes, interesse dos participantes em ministrar disciplinas em EMI, o possível aprendizado dos alunos, entre outros.

Os resultados indicaram que a implementação do EMI é vista de maneira positiva por parte dos professores e do coordenador, havendo apoios promovidos pela própria instituição para a implementação desse meio de instrução no curso de pós-graduação.

Além disso, os indicadores de proficiência na língua inglesa mostram que os docentes se encontram, de maneira geral, bem próximos ao nível de proficiência necessário para a implementação do EMI nas disciplinas quanto as habilidades de leitura e compreensão oral, sendo, no entanto, necessário mais desenvolvimento principalmente nas habilidades de escrita, interação oral e produção oral.

Por outro lado, constatou-se que o principal problema atrelado à implementação do EMI está relacionado à capacidade de acompanhamento dos alunos, uma vez que os dados mostram que os professores não acreditam que os discentes sejam capazes de acompanhar as disciplinas ministradas em EMI.

Portanto, torna-se relevante a condução de novas pesquisas para conhecer o nível de proficiência dos alunos e o interesse no EMI, de modo que possam ser propostas medidas interventivas para auxiliar a sua implementação efetiva.

### **Informações complementares:**

#### **a) Declaração de contribuição das autoras e dos autores:**

*Este artigo é resultado de uma investigação acadêmica, cujo projeto foi elaborado pela Profa. Dra. Eliana Kobayashi e conduzido/executado pela sua orientanda na época, a pesquisadora/acadêmica Isabela Nepomuceno Matochi que realizou um levantamento bibliográfico complementar, aplicou os instrumentos de coleta e realizou a análise dos dados. A redação do artigo foi realizada em conjunto a necessidade de aprofundamento da análise e da discussão dos resultados para que atingisse o nível exigido por uma revista Qualis A.*

#### **b) Disponibilidade de dados de pesquisa e outros materiais:**

*Os dados necessários estão disponíveis no próprio texto do artigo.*

#### **c) Declaração de conflito de interesse:**

*Declaramos não haver conflitos de interesse.*

#### **d) Avaliação por pares:**

##### **✓ Avaliador 1: Simone Maranhao Costa Almeida (rejeitar)**

*O artigo se propõe a uma discussão relevante no âmbito da internacionalização da educação superior atualmente. Contudo, não relaciona em maior profundidade a teoria e os resultados, deixando de explicitar o que os indivíduos entrevistados conhecem sobre a metodologia EMI para embasar suas opiniões sobre o tema. Essa lacuna faz com que resultados e conclusões se tornem, em certa medida, vagas. Acredito que o conceito de EMI precise de detalhamento, criticidade e aprofundamento no texto. Na metodologia, há menção à uma abordagem qualitativa e aos instrumentos de geração de dados*



(questionários), sem quaisquer indicações de perspectivas teórico metodológicas de análise dos dados. As referências bibliográficas dentro do texto carecem de atualização das normas da ABNT mais recentes.

✓ **Avaliador 2:** Dllubia Santclair Matias (correções obrigatórias)

O texto é fluído e atende o objetivo proposto de analisar "opiniões e percepções dos atores envolvidos no processo de internacionalização", com foco nas disciplinas em EMI, com uma discussão fundamentada em uma bibliografia atualizada. Alguns pontos a serem observados: Uso da sigla CEFR no resumo sem apresentar a definição para o leitor; na introdução, por exemplo, o uso dos nomes dos autores em maiúscula, enquanto eles deveriam estar no corpo do texto, em "... conforme relatam (PAIXÃO, KOBAYASHI, 2021). ", em casos que caiba os parênteses, corrigir a formatação, pois, em conformidade com a ABNT, os nomes entre parênteses devem estar apenas com a inicial maiúscula, e outros aspectos com a legenda das figuras. De maneira geral, o texto oferece uma contribuição para a área no sentido de trazer as limitações e aspectos a serem considerados para o avanço do EMI.

✓ **Avaliador 3:** Marina Haber de Figueiredo (correções obrigatórias)

O trabalho atende ao esperado para um trabalho acadêmico, mas é necessário fazer uma revisão ortográfica/gramatical pois há alguns problemas em relação a escrita de palavras, usos de crases e afins.

## Referências

AIREY, John. The relationship between teaching language and student learning in Swedish university physics. **Language learning in the international university**, Bristol, v. 3, n. 18, p. 3-18, 2011.

ALTBACH, Philip; KNIGHT, Jane. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. **Journal of Studies in International Education**, Londres, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.

BARÇANT, Magali. EMI na educação tecnológica: reflexões e planejamento de cursos online. **Revista CBTeCLE**, Brasil, v. 6, p. 171-186, 2022.

BATISTA, Gislene de Jesus Costa. **Internacionalização da Educação Superior: proposta de diagnóstico da proficiência em língua inglesa**. 2019. Monografia. (Especialização Gestão de Instituições Federais de Educação Superior) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2019.

BERTRAM, Dane. Likert Scales: CPSC 681—Topic Report. **Poincare**, Belgrado, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2006. Disponível em: <http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultado do questionário aplicado pela Capes**. Relatório CAPES, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1-44, 2017.

DEARDEN, Julie. English medium Instruction: A Growing Global Phenomenon. **British Council**, Londres, v. 1, n. 1, p. 1-24, 2014. ISBN 978-0-86355-761-3.

DENZIN, Norman. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. **Routledge**, 2017.

DOIZ, Aintzane; LASAGABASTER, David; SIERRA, Juan Manuel. Internationalisation, multi-lingualism and English-medium instruction. **World Englishes**, v. 30, n. 3, p. 345-359, set. 2011.

DOIZ, Aintzane; LASAGABASTER, David. Teachers' and Students' Second Language Motivational Self System in English-Medium Instruction: A Qualitative Approach. **TESOL QUARTERLY**, Espanha, v. 52, p. 657-679, 2018.

DOIZ, Aintzane; LASAGABASTER, David. Teachers' beliefs about translanguaging practices. **Translanguaging in higher education**, Espanha, v. 1, p. 157-176, 2017.

EUROPE, Council Of. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). **Council of Europe**, Estrasburgo, 2001. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-2-cefr-3.3-common-reference-levels-self-assessment-grid>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FLICK, Uwe. **An introduction to qualitative research: Theory, method and applications**. London: Sage, 1998.

GIMENEZ, Telma Nunes; MARSON, Marilice Zavagli. Teacher education in english medium instruction settings: a partial view from brazil. **Revista Ilha do Desterro**, Brasil, v. 75, p. 155-172, 2022.

GRADDOL, David. The ET column. Will Chinese take over from English as the world's most important language? **English Today**, v. 26, n. 4, p. 3-4, 2010.

HAUS, Camila. Crenças de professores brasileiros de EMI sobre pronúncia. **Revista X**, Brasil, v. 13, p. 123-143, 2018.

HEATH, Rose et al. Defining English Medium Instruction: Striving for comparative equivalence. **Language Teaching**, Cambridge, v. 1, n. 1, p. 1-24, 2021.

HUDZIK, John K. Comprehensive internationalization. **NAFSA Journal**, Washington, DC, v. 1, n. 1, p. 1-4, 2011.

HUDZIK, John; MCCARTHY, JoAnn. Leading Comprehensive Internationalization: Strategy and Tactics for Action. **Association of International Educators**, Washington, DC, v. 4, n. 1, p. 1-4, 2012.

IALAGO, Ana Maria; DURAN, Marilia Claret Geraes. Formação de professores de inglês no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Brasil, v. 8, n. 23, p. 55-70, 2008.

IGNÁCIO, Fabiana; RAMIREZ, Rodrigo Avella; PETEROSI, Helena Gemignani; SANCHES, Beatriz Galhardo Oliveira. EMI: uma experiência no ensino superior tecnológico. **Revista CBTECLE**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 51-63, 2020. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTECLE/article/view/290>. Acesso em: 27 mar. 2023.

ISHINO, Mika. Request for permission to Switch to L1: Treatment for unlocatable problems in English medium of instruction classrooms. **Linguistics and Education**, v. 71, p. 1-15, 2022.

KIM, Jeongyeon; TATAR, Bradley; CHOI, Jinsook. Emerging culture of English-medium instruction in Korea: experiences of Korean and international students. **Language and Intercultural Communication**, v. 14, n. 4, p. 441-459, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.946038>. Acesso em: 16 abr. 2023.

KNIGHT, Jane. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, Reino Unido, v. 8, p. 5-31, 2004.

KOBAYASHI, Eliana. EMI em uma instituição pública: considerações sobre as vozes dos alunos. **Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 1-21, 2022.

LASAGABASTER, David. Fostering team teaching: Mapping out a research agenda for English-medium instruction at university level. **Language Teaching**, Cambridge, v. 51, n. 3, p. 400-416, 2018.

LEE, Given et al. Pedagogic Challenges English-Mediated Instruction in the Korean: EFL Context. **The Journal of Asia TEFL**, Coreia do Sul, v. 8, p. 218, 2018.

MACARO, Ernesto et al. English medium instruction in higher education: Teacher perspectives on professional development and certification. **Wiley**, Reino Unido, v. 30, p. 144-157, 2019.

MACARO, Ernesto. **English Medium Instruction**. Oxford University Press, Reino Unido, v. 1, p. 20, 2018.

MARSH, Herbert; HAU, Kit-Tai; KONG, Chit-Kwong. Late immersion and language of instruction in Hong Kong high schools: Achievement growth in language and nonlanguage subjects. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 70, n. 3, p. 302-346, 2000.

MARTINEZ, Ron. English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. In: FINARDI, Kyria Rebeca (org.). **English in Brazil: views, policies and programs**. Londrina: EdUEL, 2016. p. 193-228.

MERRIAM, Sharan. **Case Study Research in Education: A Qualitative Approach**. Jossey-Bass, São Francisco, v. 1, p. 1988.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge University Press, Cambridge, v. 1, p. 1992.

OKTAVIANI, Ulfah. Teacher's Perspectives and Challenges towards English as a Medium of Instruction (EMI). **Lingua: Jurnal Bahasa & Sastra**, Indonésia, v. 20, p. 58-64, 2014.

PAIXÃO, Nathalia Souza; KOBAYASHI, Eliana. **Visões sobre internacionalização e língua inglesa em uma instituição pública**. In: 12.º Congresso de Inovação, Ciência e Tecnologia do IFSP, 12.,

---

2021, Cubatão. Anais[...] Cubatão: IFSP, 2021. p. 51–63. ISSN 2178-9959. Disponível em: <https://ocs.ifsp.edu.br/conict/xiiconict/paper/view/7342/2402>. Acesso em: 08 mai. 2023.

VINKE, Adriana; SNIPPE, Joke; JOCHEMS, Win. English-medium content courses in non-English higher education: a study of lecturer experiences and teaching behaviours. **Teaching in Higher Education**, v. 3, n. 3, p. 383-394, 1998.

WANG, Kailun; YUAN, Rui. Towards an understanding of EMI teacher expertise in higher education: An intrinsic case study. **Journal of English for Academic Purposes**, Londres, v. 65, p. 101288, 2023.

WILDAVSKY, Ben. **The great brain race**: how global universities are reshaping the world. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2010.

YIN, Robert K. **Case study research**: Design and methods. Sage, Thousand Oaks, v. 1, p. 2003.

ZÜGE, Aline Priscilla Brancalhão; BARRETO, Ana Igraíne de Góis; NOVELLI, Josimayre. EMI em foco: percepções, possibilidades e desafios. **Revista Nupem**, Brasil, v. 12, p. 43-61, 2020.