



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

LUCAS ARAUJO CHAGAS

**PERSPECTIVAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO E CENÁRIOS
POLÍTICOS DE PROFESSORES DE IDIOMAS NO CONTEXTO DE
UMA UNIVERSIDADE FEDERAL BRASILEIRA**

UBERLÂNDIA/MG
FEVEREIRO DE 2021

LUCAS ARAUJO CHAGAS

**PERSPECTIVAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO E CENÁRIOS
POLÍTICOS DE PROFESSORES DE IDIOMAS NO CONTEXTO DE
UMA UNIVERSIDADE FEDERAL BRASILEIRA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho

UBERLÂNDIA/MG
FEVEREIRO DE 2021



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Tese intitulada *Perspectivas de internacionalização e cenários políticos de professores de idiomas no contexto de uma universidade federal brasileira* defendida por **Lucas Araujo Chagas** em **01 de fevereiro de 2021** e aprovada pela banca examinadora constituída pelos Professores:

Membros Titulares

Dr. Waldenor Barros Moraes Filho – UFU (Orientador)

Dr. Ruberval Franco Maciel – UEMS

Dra. Denise de Paula Martins Abreu e Lima– UFSCar

Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito – UFU

Dra. Valeska Virgínia Soares Souza – UFU

Membros Suplentes

Dra. Fernanda Costa Ribas – UFU

Dr. Kleber Aparecido da Silva – UnB

DOCUMENTO ASSINADO ELETRONICAMENTE

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0,
informando o código verificador 2534155 e o código CRCF151A587. Processo nº 23117.005377/2021-86



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C433p
2021 Chagas, Lucas Araujo, 1990-
Perspectivas de internacionalização e cenários políticos de professores de idiomas no contexto de uma Universidade Federal Brasileira [recurso eletrônico] / Lucas Araujo Chagas. - 2021.

Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.6005>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Moraes Filho, Waldenor Barros, 1958-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese - PPGEL				
Data:	Primeiro de fevereiro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	11823ELI003				
Nome do Discente:	Lucas Araújo Chagas				
Título do Trabalho:	Perspectivas de internacionalização e cenários políticos de professores de idiomas no contexto de uma universidade federal brasileira				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, Ensino e Sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Grupo de pesquisa sobre políticas Linguísticas e de internacionalização da educação superior - GPLIES				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em [Estudos Linguísticos](#), assim composta: Professores Doutores [Cristiane Carvalho de Paula Brito](#); [Valeska Virgínia Soares Souza](#); [Ruberval Franco Maciel](#); [Denise de Paula Martins Abreu e Lima](#) e [Waldenor Barros Moraes Filho](#), orientador do candidato.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de [Doutor](#).

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Ruberval Franco Maciel, Usuário Externo**, em 01/02/2021, às 18:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeska Virginia Soares Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/02/2021, às 18:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/02/2021, às 18:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Waldenor Barros Moraes Filho, Presidente**, em 01/02/2021, às 18:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Denise de Paula Martins de Abreu e Lima, Usuário Externo**, em 02/02/2021, às 10:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2534155** e o código CRC **F151A587**.

Ao aprimoramento da Internacionalização da Educação Superior e à valorização do trabalho dos professores de idiomas no contexto brasileiro.

Uma maneira de representarmos o conhecimento metaforicamente é pensar que tudo que a gente conhece está em uma ilha e que essa ilha é cercada pelo desconhecido. À medida que o conhecimento vai avançando e vamos desenvolvendo novos instrumentos e novas teorias, essa ilha vai crescendo. Mas, ao passo que ela cresce, cresce também a margem, ou seja, a fronteira que ela faz com o desconhecido, portanto, quanto mais a gente conhece sobre as coisas, mais a gente desconhece também e mais perguntas surgem. Essa noção metafórica nos diz o quanto a gente pode conhecer do mundo. O ponto é que, esse oceano do desconhecido, em princípio, é infinito, ou seja, mesmo que o conhecimento humano aumente com o tempo a gente nunca vai poder conhecer tudo sobre o mundo. Então, nós precisamos viver com a sabedoria de que a gente nunca vai ter uma visão completa do mundo, o que não nos torna menos humanos. Na verdade, nos torna mais humanos e menos deuses.

Marcelo Gleiser

Cientista Brasileiro

Fonte: Documentário Eu Maior

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais David Chagas de Paula e Siméa Araujo pelo incentivo aos estudos como princípio de formação e orientação humana.

À minha avó Dalcy Pereira de Araujo (*in memoriam*) pelo desenvolvimento de letramentos emocionais que se baseiam na responsabilidade, disciplina, resiliência, fé, esperança e amor incondicional às responsabilidades que a vida nos atribui, letramentos esses que me mantiveram de pé ao longo dos últimos 12 anos ininterruptos de docência e vida acadêmica.

À Deus e aos Amigos Maiores por me acompanharem e guardarem durante o percurso e (re)existência enquanto doutorando.

À Universidade Federal de Uberlândia e a todos os professores do Instituto de Letras e Linguística, por me instruírem, guiarem, abrirem portas e me instigarem a chegar até aqui.

Ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia e a convivência com meus ex-colegas de área Liana Castro Mendes, Ludmila Nogueira de Almeida, Edilson Pimenta Ferreira, Keula Aparecida de Lima Santos, Suelen Flauzina Martins, Joyce Gracielle de Sousa Braga, Ângela Pereira da Silva Oliveira e Osvando de Melo Marques que me permitiram amadurecer profissionalmente e desejar seguir a carreira pública como horizonte de atuação docente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro nos últimos meses do curso de doutorado, que foi fundamental para que eu tivesse aporte material e mental para terminar a presente tese.

Aos participantes da pesquisa que gentilmente e de livre e espontânea vontade contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus amigos Laércio José Vida, Thiago Tahan, Nisia Maria Teresa Salles, Allyne Bisinotto, Risiane Maria da Silva, Márcia Maria Souza, Edinaldo Gonçalves Coutinho, Helder Eterno da Silveira, Bianca Ribeiro Barbosa, Sagittaire Pierre, Paulo Irineu, Astrid de Muntër, Márcio Issamu Yamamoto, Thamara Luciana Borges Freitas, Cláudia Murta, Telma Alcântara Balbino, Priscila Marques, Roberto Gonçalves, Guilherme de Freitas Borges, Vanessa Cristina

dos Santos e Raphael Porto, pelos conselhos, amparos e horizontes acadêmicos ao longo do Curso de Doutorado.

Aos Professores, Mestres e Inspiradores Dra. Maria de Fátima Guilherme, Dra. Maria Inês Vasconcelos Fellice, Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, Dr. Willian Mineo Tagata, Dr. Giovanni Pittilo, Dra. Benice Naves Rezende, Dra. Alessandra Montera Rotta, Dra. Maria Cristina Martins, Dra. Cristiane de Paula Brito, Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, Dr. João Bosco Cabral dos Santos, Dra. Fernanda Costa Ribas, Dr. Waldenor Barros Moraes, Dr. Leonardo Soares, Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, Dra. Guilherme Fromm, Dra. Silvana Maria de Jesus, Dr. Ivan Marcos Ribeiro, Dr. Ariel Novodvorski, Dr. Yvon Keromnes e Dra. Brigitte Zaugg, por terem me feito professor e pesquisador e por me instigarem a seguir a trajetória acadêmica.

Ao Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, por me orientar ao longo da trajetória do curso de doutorado; por ter me exposto ao profissionalismo acadêmico; por compartilhar seu vasto conhecimento sobre linguística, internacionalização, política e gestão; por me fazer ascender ao exercício da responsabilidade sobre o que penso e o que sou; e por me inspirar a ser inovador, resiliente, humano, buscar soluções e desbravar oportunidades nas contingências.

À cada uma das contingências, atropelos, lutos, separações e desafios enfrentados nesses últimos anos, pois me tornaram mais compreensivo e me ensinaram a aceitar os erros, aprender com os acertos, gritar ao tom, celebrar as conquistas, projetar possibilidades e ver com resiliência os acontecimentos da vida que nos pegam de surpresa e testam diariamente a nossa habilidade de ser e (re)resistir humano.

À oportunidade de ter atingido a máxima da trajetória acadêmica em um país em que a maioria ainda não conhece a República da liberdade de pensar.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Algumas dispersões simbólicas do conceito de internacionalização	25
Figura 2: Internacionalização Abrangente segundo Hudzik (2015)	47
Figura 3: Tabulação utilizada para a decantação, construção e organização do corpus	120
Figura 4: Representação dos macro, micro e nanoespaços de poder e força	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Processo de construção das categorias de análise	121
------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perspectivas emergentes em Internacionalização da Educação Superior	57
Tabela 2: Caracterização dos participantes da pesquisa	117
Tabela 3: Origem das marcas enunciativas que compuseram o <i>corpus</i>	119
Tabela 4: Os eixos temáticos da pesquisa	122
Tabela 5: Referenciais de Internacionalização da Educação Superior evidenciados no corpus	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Alunos enviados por programa ou acordo	112
Gráfico 2: Alunos recebidos por programa ou acordo	112

SUMÁRIO

PRÓLOGO	18
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 01	
1. MOVIMENTOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	29
1.1. Internacionalização e Internacionalização da Educação Superior: conceitos semanticamente heterogêneos	31
1.2. Índícios de Internacionalização da Educação Superior no processo de consolidação das universidades brasileiras	36
1.3. A Internacionalização da Educação Superior em uma dimensão abrangente	44
1.4. Diplomacia do Conhecimento como forma de internacionalização democrática	51
1.5. A Internacionalização da Educação Superior, Diplomacia Pública, Diplomacia Cultural e Poder Brando	53
1.6. Emergências conceituais em Internacionalização da Educação Superior	56
CAPÍTULO 02	
2. INTERCESSÕES ENTRE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, PROFESSORES DE IDIMAS E OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS	63
2.1. Os Estudos Linguísticos: da República das Letras à educação das massas	70
2.2. Dos laboratórios de estudos da linguagem e a emergência da Linguística Aplicada	77
2.3. No pano de fundo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e das Políticas Linguísticas	87
2.4. No contexto das universidades federais brasileiras	98
CAPÍTULO 03	
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	108
3.1. Natureza da Pesquisa	108
3.2. Contexto de pesquisa e coleta dos dados	110
3.3. Composição do <i>corpus</i>	118
3.4. Procedimentos de análise	120
CAPÍTULO 04	
4. ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	124
4.1. Perspectivas de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na UF	125
4.1.1. Horizontes de Internacionalização da Educação Superior Evidenciados no <i>corpus</i>	128
4.1.2. A transitoriedade dos incentivos e ações de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na UF	133

4.1.3. A falta de uma política nacional de Internacionalização da Educação Superior	139
4.1.4. A busca por um currículo que ressignifique a Internacionalização da Educação Superior na UF	143
4.2. Cenários políticos dos professores de idiomas nos movimentos de institucionalização da internacionalização da educação superior	148
4.2.1. As práxis dos professores de idiomas como alavancas dos movimentos de Internacionalização da Educação Superior	148
4.2.2. A adaptabilidade	153
4.2.3. O excedente de jornada	158
4.2.4. A desvalorização do trabalho	160
4.2.5. A falta de recursos financeiros	162
4.2.6. Oportunidades emergentes	164
4.3. Das perspectivas e cenários a um espaço político nos movimentos de internacionalização da educação superior	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	181

RESUMO

A Internacionalização da Educação Superior é um movimento efervescente nas universidades federais brasileiras. Diferente da internacionalização geral, as práticas de Internacionalização da Educação Superior têm impulsionado as universidades a construir redes de pesquisa e colaboração; fomentarem intercâmbios acadêmicos; alterar seus modos de gestão; e aprimorar suas práticas docente (HUDZIK, 2015; KNIGHT, 2018; DE WITT, 1998). Entendida na perspectiva dos Estudos Linguísticos, a Internacionalização da Educação Superior configura práxis que circunscrevem perspectivas e espaços próprios de existência. Agentes dos movimentos de Internacionalização da Educação Superior, os professores de idiomas têm desenvolvido várias frentes de trabalho voltadas para a capacitação linguística, intercultural e educacional de alunos, técnico-administrativos e professores das universidades federais brasileiras. De caráter qualitativo e fundamentada nas bases teóricas da Linguística Aplicada, na medida em que ela se deixa afetar pelo paradigma crítico (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006a), a presente pesquisa teve como objetivo principal identificar as perspectivas que têm orientado os movimentos políticos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior em uma universidade federal e analisar os cenários políticos da atuação dos professores de idiomas nesses movimentos. Conduzida como estudo de caso, a investigação foi guiada por três objetivos específicos: 1) investigar as diversas perspectivas de Internacionalização da Educação Superior presentes nas visões de agentes e nos documentos da universidade federal pesquisada; 2) analisar a atuação de professores de idiomas nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior da UF; e 3) refletir sobre limitações e possibilidades que se apresentam no contexto de Internacionalização da Educação Superior da UF. Com o intuito de direcionar as investigações propostas, o estudo foi orientado pelas perguntas de pesquisa: 1) Que perspectivas têm orientado os movimentos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na UF pesquisada? 2) Quais cenários políticos permeiam a atuação de professores de idiomas nesses movimentos? 3) Que limitações e possibilidades se apresentam no contexto de internacionalização da UF? Como subsídios para a realização do presente estudo, dados foram coletados a partir de documentos institucionais e entrevistas com gestores e colaboradores da UF pesquisada e tratados pelos procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo de Gillham (2000) e Bardin (2011) que permitiram evidenciar 11 eixos temáticos e 2 categorias de análises, sendo elas: 1) Perspectivas de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na UF pesquisada; e 2) Cenários políticos dos professores de idiomas nos movimentos de institucionalização da internacionalização da educação superior. Após análises interpretativistas e exploratórias, foi possível construir a tese de que não há uma visão institucional harmônica nos movimentos políticos de internacionalização da UF pesquisada e que os professores de idiomas da UF exercem um papel articulador nas diferentes ações de internacionalização que têm sido adotadas pela universidade em virtude das habilidades linguísticas, interculturais e dialógicas características do exercício profissional desses agentes.

Palavras-chave: 1. Internacionalização da Educação Superior; 2. Professores de idiomas; 3. Estudos Linguísticos; 4. Perspectivas de internacionalização; 5. Universidades federais brasileiras;

ABSTRACT

The Internationalization of Higher Education is an effervescent movement in the Brazilian federal universities. Unlike general internationalization, Higher Education Internationalization practices have driven universities to build research and collaboration networks; to foster academic exchanges; change their management modes; and to improve their teaching practices (HUDZIK, 2015; KNIGHT, 2018; DE WITT, 1998). Understood in the perspective of Linguistic Studies, the Internationalization of Higher Education configures language practices that circumscribe proper perspectives and spaces of existence. Actors of the Higher Education Internationalization movements, language teachers have developed several work fronts with emphasis on linguistic and intercultural education of students, administrative staff and faculty at Brazilian universities. Qualitative in nature and based on the theoretical bases of Applied Linguistics, directed by the critical paradigm (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006a), the present research aimed to identify the perspectives that have been guiding the movements of institutionalization of the Internationalization of Higher Education in a federal university and to analyze the political scenarios of language teachers in these movements. Conducted as a case study, the investigation was guided by three specific goals: 1) to investigate the various perspectives of Internationalization of Higher Education present in the visions of agents and in the documents of the researched UF; 2) to analyze the role of language teachers in the Higher Education Internationalization movements at the UF; and 3) to reflect on limitations and possibilities that are presented in the context of the Internationalization of Higher Education at the UF. To direct the proposed investigation, the study was guided by the research questions: 1) What perspectives have guided the movements of institutionalization of the Internationalization of Higher Education in the studied UF? 2) What political scenarios permeate the performance of language teachers in these movements? 3) What limitations and possibilities are present in the internationalization context of the UF? As subsidies for carrying out the present study, data were collected from institutional documents and interviews with managers and collaborators of the UF researched and analyzed by the methodological procedures of Content Analysis of Gilliam (2000) and Bardin (2011) that allowed to highlight 11 thematic axes and 2 categories of analysis, which are: 1) Perspectives of institutionalizing the Internationalization of Higher Education in the studied UF; and 2) Political scenarios of language teachers in the movements to institutionalize the Internationalization of Higher Education. After interpretative and exploratory analyses, it was possible to construct the thesis that there is no harmonic institutional view regarding the political movements of internationalization of the researched UF and that the UF's language teachers play an articulating role in the different internationalization actions that have been adopted by university due to the linguistic, intercultural and dialogic skills characteristic of the professional practices of these actors.

Keywords: 1. Internationalization of Higher Education; 2. Language teachers; 3. Linguistic Studies; 4. Perspectives of internationalization; 5. Brazilian federal universities.

RESUMÉ

L'internationalisation de l'enseignement supérieur est un mouvement effervescent dans les universités fédérales brésiliennes. Contrairement à l'internationalisation elle-même, les pratiques d'internationalisation de l'enseignement supérieur ont poussé les universités à créer des réseaux de recherche et de collaboration ; favoriser les échanges universitaires ; changer leurs modes de gestion ; et améliorer leurs pratiques pédagogiques (HUDZIK, 2015; KNIGHT, 2018; DE WITT, 1998). Contenu dans la perspective des études linguistiques, l'internationalisation de l'enseignement supérieur configure des pratiques langagières qui circonscrivent les perspectives et les espaces d'existence. Acteurs des mouvements d'internationalisation de l'enseignement supérieur, les professeurs de langues ont développé plusieurs fronts de travail visant la formation linguistique, interculturelle et pédagogique des étudiants, des techniciens administratifs et des professeurs des universités fédérales brésiliennes. De nature qualitative et basée sur les bases théoriques de la linguistique appliquée, dans la mesure où elle se laisse influencer par le paradigme critique (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006a), cette recherche a eu comme objectif principal d'identifier les perspectives qui guident les mouvements politiques d'institutionnalisation de l'internationalisation de l'enseignement supérieur dans une université fédérale et d'analyser les scénarios politiques de l'action des professeurs de langues dans ces mouvements. Conduite comme une étude de cas, l'enquête a été guidée par trois objectifs spécifiques: 1) étudier les différentes perspectives de l'internationalisation de l'Enseignement Supérieur présentes dans les visions des acteurs et dans les documents de l'UF étudiée; 2) analyser le rôle des professeurs de langues dans les mouvements d'internationalisation de l'Enseignement Supérieur à l'UF; et 3) réfléchir sur les limites et les possibilités présentées dans le contexte de l'internationalisation de l'Enseignement Supérieur à l'UF. Afin d'orienter les recherches proposées, l'étude a été guidée par les questions de recherche : 1) Quelles perspectives guident les mouvements d'institutionnalisation de l'internationalisation de l'Enseignement Supérieur dans l'UF étudiée ? 2) Quels scénarios politiques permettent l'action des professeurs de langues dans ces mouvements ? 3) Quelles limites et possibilités se présentent dans le contexte de l'internationalisation de l'UF ? À titre d'apport pour la réalisation de la présente étude, des données ont été collectées à partir de documents institutionnelles et d'entretiens avec des gestionnaires et collaborateurs de l'UF étudiée et traitées par les méthodes d'Analyse de Contenu définies par Gillhiam (2000) et Bardin (2011) qui ont permis de mettre en évidence 11 axes thématiques et plus particulièrement 2 catégories d'analyse qui sont: 1) Les perspectives d'institutionnalisation de l'internationalisation de l'Enseignement Supérieur dans l'UF étudiée; et 2) Les scénarios politiques des professeurs de langues dans les mouvements d'institutionnalisation pour l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Après des analyses interprétatives et exploratoires, il a été possible de construire la thèse selon laquelle il n'y a pas de vision institutionnelle harmonieuse dans les mouvements politiques d'internationalisation de l'UF étudiée et que les professeurs de langue de l'UF jouent un rôle d'articulateur dans les différentes actions d'internationalisation adoptées par l'université x en raison des compétences linguistiques, interculturelles et dialogiques caractéristiques de la pratique professionnelle de ces acteurs.

Mots clés : 1. Internationalisation de l'Enseignement Supérieur ; 2. Professeurs de langues; 3. Études linguistiques ; 4. Perspectives d'internationalisation ; 5. Universités fédérales brésiliennes.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Internationalisierung der Hochschulbildung ist eine aufblühende Bewegung in den brasilianischen Bundesuniversitäten. Im Gegensatz zur allgemeinen Internationalisierung hat die Internationalisierung der Hochschulbildung die Hochschulen dazu gebracht, Forschungs- und Kooperationsnetze aufzubauen, den akademischen Austausch zu fördern, ihre Managementmethoden zu ändern und ihre Lehrmethoden zu verbessern (HUDZIK, 2015; KNIGHT, 2018; DE WITT, 1998). Aus der Perspektive der Sprachwissenschaft verstanden, konfiguriert die Internationalisierung der Hochschulbildung Sprachpraktiken, die ihren eigenen Perspektiven und Existenzräume umschreiben. Als Akteure der Internationalisierungsbewegungen der Hochschulbildung haben den Sprachlehrern mehrere Arbeitsfronten entwickelt, mit Schwerpunkt auf der sprachlichen und interkulturellen Bildung von Studierenden, Verwaltungspersonal und Dozenten an brasilianischen Universitäten. Qualitativ und auf den theoretischen Grundlagen der Angewandten Linguistik, geleitet durch das kritische Paradigma (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006a) basiert die vorliegende Forschungsarbeit darauf, die Perspektiven zu identifizieren, die die Institutionalisierungsbewegungen der Internationalisierung der Hochschulbildung an einer bundesstaatlichen Universität leiten, und die politischen Szenarien von Sprachlehrenden in diesen Bewegungen zu analysieren. Die Untersuchung, die als Fallstudie durchgeführt wurde, orientierte sich an drei spezifischen Zielen: 1) die Untersuchung der unterschiedlichen Perspektiven der Internationalisierung der Hochschulbildung, die in den Visionen der Akteure und in den Dokumenten der UF präsent sind; 2) die Analyse der Rolle der Sprachlehrern in den Bewegungen der Hochschulbildungsinternationalisierung an der UF; und 3) die Reflexion über die Grenzen und Möglichkeiten, die im Kontext der Internationalisierung der Hochschulbildung an der UF präsentiert werden. Um die vorgeschlagene Untersuchung zu lenken, orientierte sich die Studie an den Forschungsfragen: 1) Welche Perspektiven haben die Institutionalisierungsbewegungen der Internationalisierung der Hochschulbildung an der untersuchten UF geführt? 2) Welche politischen Szenarien durchziehen die Leistung von Sprachlehrern in diesen Bewegungen? 3) Welche Grenzen und Möglichkeiten gibt es im Internationalisierungskontext der UF? Als Fördermittel für die Durchführung der vorliegenden Studie wurden Daten aus institutionelle Dokumenten und Interviews mit Managern und Mitarbeitern der UF gesammelt, die nach den methodischen Verfahren der Inhaltsanalyse von Gilliam (2000) und Bardin (2011) untersucht und analysiert wurden, die es ermöglichten, 11 thematische Achsen und 2 Analysekatoren hervorzuheben, nämlich: 1) Perspektiven der Institutionalisierung der Internationalisierung der Hochschulbildung in der untersuchten UF; und 2) Politische Szenarien von Sprachlehrern in den Bewegungen zur Institutionalisierung der Internationalisierung der Hochschulbildung. Nach interpretativen und explorativen Analysen konnte die These aufgestellt werden, dass es keine harmonische institutionelle Sicht auf die politischen Bewegungen der Internationalisierung der untersuchten UF gibt und, dass die Sprachlehrer der UF aufgrund der sprachlichen, interkulturellen und dialogischen Fähigkeiten, die für die berufliche Praxis dieser Akteure charakteristisch sind, eine artikulierende Rolle in den verschiedenen Internationalisierungsmaßnahmen der Universität spielen.

Schlagwörter: 1) Die Internationalisierung der Hochschulbildung; 2) Die Sprachlehrer; 3) Die Linguistik-Studien; 4) Perspektiven der Internationalisierung; 5) brasilianische Bundesuniversitäten.

RESUMEN

La Internalización de la Educación Superior es un movimiento efervescente en las universidades federales brasileñas. Diferente de la internalización general, las prácticas de Internalización de la Educación Superior tienen motivado las universidades a construir redes de pesquisa y colaboración; fomentaren intercambios académicos; alteraren sus modos de gestión; y a perfeccionaren sus prácticas docentes (HUDZIK, 2015; KNIGHT, 2018; DE WITT, 1998). Comprendida en la perspectiva de los Estudios Lingüísticos, la Internacionalización de la Educación Superior se configura como una praxis, que circunscriben perspectivas y espacios propios de existencia. Actores de los movimientos de Internacionalización de la Educación Superior, los profesores de idiomas tienen desarrollado varias frentes de trabajo vueltas para la capacitación lingüística, intercultural y educacional de alumnos, técnico-administrativos y profesores de las universidades federales brasileñas. De carácter cualitativo y fundamentada en las bases teóricas de la Lingüística Aplicada en la medida en que ella se deja afectar por el paradigma crítico (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006a), la presente investigación tuvo como objetivo principal identificar las perspectivas que tienen orientado los movimientos políticos de institucionalización de la Internacionalización de la Educación Superior en una universidad federal y analizar los escenarios políticos de la actuación de los profesores de idiomas en esos movimientos. Conducida como estudio de caso, la investigación fue guiada por tres objetivos específicos: 1) investigar las diversas perspectivas de Internalización de la Educación Superior presentes en las visiones de agentes y en los documentos de la universidad federal pesquisada; 2) analizar la actuación de profesores de idiomas en los movimientos de Internacionalización en la Educación Superior de la UF; e 3) reflexionar sobre limitaciones y posibilidades que se presentan en el contexto de Internacionalización de la Educación Superior de la UF. Con el intuito de direccionar las investigaciones propuestas, el estudio fue orientado por las preguntas de investigación: 1) ¿Qué perspectivas tienen orientado los movimientos de institucionalización de la Internacionalización de la Educación Superior en la UF investigada? 2) ¿Cuáles escenarios políticos permean la actuación de profesores de idiomas en esos movimientos? 3) ¿Qué limitaciones y posibilidades se presentan en el contexto de internacionalización de la UF? Como subsidio para la realización del presente estudio, datos fueron colectados a partir de documentos institucionales y entrevistas con gestores y colaboradores de la UF investigada y tratados por los procedimientos metodológicos de Análisis de Contenido de Gilliam (2000) y Bardin (2011), que permitieron evidenciar 11 ejes temáticas y 2 categorías de análisis, siendo ellas: 1) Perspectivas de institucionalización de la Internalización de la Educación Superior en la UF investigada y 2) Escenarios políticos de los profesores de idiomas en los movimientos de institucionalización de la internalización de la educación superior. Después de análisis interpretativistas y exploratorias, fue posible construir la tesis de que no hay una visión institucional harmónica en los movimientos políticos de internacionalización de la UF investigada y que los profesores de idiomas de la UF ejercen un papel articulador en las diferentes acciones de internacionalización que tienen sido adoptadas por la universidad, en virtud de las habilidades lingüísticas, interculturales y dialógicas, características del ejercicio profesional de esos agentes.

Palabras clave: 1. Internalización de la educación superior; 2. Profesores de idiomas; 3. Estudios Lingüísticos; 4. Perspectivas de la internacionalización; 5. Universidades federales brasileñas.



PRÓLOGO

Costumo dizer que sou fruto de um mundo sem fronteiras e isso me faz sempre esbarrar na tentativa de significá-lo e representar seus limites. Sou oriundo de famílias de imigrantes que se estabeleceram no Brasil, mas que nunca conseguiram bordejar um sentido claro para a existência na Pátria brasileira. Fui criado colecionado histórias das minhas origens europeias e religiosas de sangue e tinha muito êxtase quando via essas histórias ganharem vida nos encontros com os familiares que vinham de outros países e de outras regiões do Brasil para passarem férias ou os feriados de fim de ano na minha cidade natal.

As histórias viviam nas roupas, nos modos de falar, nos ritos de oração, nas línguas estrangeiras, nos comportamentos sociais, na comida, na bebida e até mesmo na forma de arrumar a casa para receber os irmãos de família. Logo quando iam embora, a vida passava por um vazio e aos poucos se encaixava nos eixos. Apesar de ser nascido no Brasil, a minha história nunca me foi contada a partir do Brasil. Ela estava sempre fundamentada na cronologia histórica de diáspora e fé dos meus ancestrais, o que me fez ser um homem crente de uma origem de vida estrangeira e de um final de vida que não pertence a este mundo, mas à pátria celestial.

As minhas origens familiares me fizeram crescer na angústia de ter a existência como algo em trânsito entre um passado certo e um futuro muitas vezes duvidoso. Existir em um não lugar foi um enfrentamento durante anos, mas que passou a fazer sentido quando, na universidade, comecei a estudar e a vivenciar mais de perto a internacionalização. Hoje vejo que ter me tornado professor de Português para Estrangeiros em paralelo à docência de outras línguas estrangeiras faz todo o sentido, pois foi na assunção dessa identidade é que comecei a significar o que é ser brasileiro e o que é ser cidadão de um mundo em trânsito. Ao longo das próximas páginas apresento o resultado de alguns anos de estudo que nasceram da tentativa de bordejar e significar o que é ser acadêmico, professor de idiomas e o que é a universidade nos movimentos de um mundo sem fronteiras. Mesmo que esta pesquisa seja apenas um recorte das trajetórias que percorri no trânsito da academia e da vida profissional, creio que ela ilustra bem os desafios de se viver e significar o que é ser internacional.

INTRODUÇÃO

Tive contato com a Internacionalização da Educação Superior ainda durante o curso de Graduação em Letras: Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, período em que ministrei aulas de Português para Estrangeiros (PE) e participei de um programa de mobilidade internacional na L'Université de Lorraine, França. As vivências nesse contexto também estiveram presentes no Curso de Mestrado, época em que atuei como professor de PE no Programa Mais Médicos para o Brasil (Mais Médicos) e lecionei na Universidade de Havana e Universidade de Ciências Médicas de Manzanillo, Cuba. No Curso de Doutorado, dediquei-me a projetos voluntários de ensino-aprendizagem de Português para Estrangeiros e à docência de língua inglesa em Cursos e Programas de Formação Inicial e Continuada (FIC), voltados para a internacionalização, em uma instituição federal de educação.

A imersão nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior ocupando diferentes espaços me possibilitou desenvolver percepções e estudos variados a respeito das minhas vivências e aprendizados nesse contexto. Ensino-aprendizagem de línguas; formação de professores; aquisição de linguagem, atuação docente e políticas linguísticas são alguns dos eixos temáticos aos quais me dediquei ao longo dos últimos anos em capítulos de livros, artigos, monografia de especialização e dissertação de mestrado. Ao terminar cada trabalho desenvolvido me deparava com uma espécie de impotência e de vulnerabilidade que os professores de idiomas enfrentavam no contexto brasileiro de internacionalização, ora advindas do mercado de trabalho instável, ora da ausência de políticas públicas que assegurassem a valorização desses profissionais em face do “mercado paralelo”¹, de cursos de idiomas, em que qualquer viajado que tem conhecimento de uma língua estrangeira pode atuar como professor em cursos de idiomas.

A sensação de incerteza também aparecia durante a trajetória docente em escolas privadas, projetos ou programas voltados para a internacionalização ocorridos em instituições federais de ensino. Ano após ano, a incerteza era latente. Toda vez que iniciava um projeto novo, com ou sem apoio financeiro, eu e os meus colegas sempre nos perguntávamos se as ações seriam duradouras e se valeria a pena continuar a atuar como professores de idiomas nesses projetos. Além desses questionamentos, notava que sempre houve pouco interesse das

¹ O termo “mercado paralelo” se refere ao mercado de ensino de línguas agenciado pelas grandes franquias de idiomas que capitalizam métodos e abordagens de ensino e contratam mão de obra qualquer para executá-los. Tratei dessa temática com mais profundidade no Capítulo 2 da tese.

instituições federais - e privadas - no investimento em salas de aulas equipadas com tecnologia, em laboratórios de línguas e cultura e em financiar ações de internacionalização voltadas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, interculturais e de sociabilização. Percebi que, mesmo com os investimentos governamentais por programas como o Ciências sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras, por exemplo, pouca coisa mudou institucionalmente.

Foi por essa inquietação que decidi interromper momentaneamente uma trajetória como pesquisador, voltada para as temáticas anteriormente citadas e decidi investir na compreensão dos diferentes aspectos marginais² que interferem no trabalho dos professores de idiomas na universidade federal (UF), em que atuei por mais de 9 anos como docente voluntário, sem ver muitas mudanças. Entender questões marginais e políticas que configuravam o cenário de atuação dos professores de idiomas que atuavam na universidade pesquisada se revelou como uma condição pessoal para continuar no trabalho que desempenhava e para entender melhor o motivo da incipiência existente nas ações de internacionalização da UF. Além disso, era preciso parar, (re)significar, dar novos olhares e fomentar subsídios de trabalho que me permitissem seguir como professor de idiomas nesse contexto.

No mesmo período em que apareceram essas inquietações, o Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho iniciou uma área de estudos na linha de pesquisa “linguagem, ensino e sociedade”, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), destinada a compreender como as perspectivas políticas de Internacionalização da Educação Superior impactam na realidade das universidades brasileiras e interferem nas políticas linguísticas voltadas para o ensino de línguas francas, como línguas de instrução. Naquela época eu estava na fase de término de um Curso de Especialização em Português Língua Estrangeira (PLE) e Cultura Brasileira e os resultados da monografia desenvolvida sinalizavam exatamente para esse campo de estudo, como alternativa para o aprimoramento e a institucionalização do PE como parte das políticas nacionais de educação.

Após ter sido aprovado para o Curso de Doutorado, iniciei uma ampla jornada de estudos a respeito da Internacionalização da Educação Superior, políticas linguísticas, atuação docente, funcionamento das universidades federais brasileiras, história das universidades, história e política das ciências, bem como sobre a relação entre diplomacia e academia, a história dos professores de idiomas nas universidades e os percursos de reinvenção dos Estudos Linguísticos como área de estudo e pesquisa nas universidades. Durante a pesquisa

² Aspectos marginais são entendidos neste trabalho como aquilo que está à margem, ou seja, que muitas vezes passa despercebido no dia a dia.

bibliográfica, procurei compreender, sob a ótica da Linguística Aplicada, a relação entre a internacionalização, a universidade e a atuação do professor de idiomas nesse contexto e decidi encarar o desafio de ingressar em uma área efervescente e nova no contexto brasileiro, em especial no campo dos Estudos Linguísticos.

Justificava desenvolver uma pesquisa de doutorado nessa área porque havia pouquíssimos³ estudos brasileiros nessa direção e boa parte das referências existentes exploravam perspectivas de gestão das universidades em contextos internacionais de educação superior, mas não davam enfoque, por exemplo, na atuação de professores e pesquisadores nesse contexto e nem problematizavam questões educacionais relacionadas à dimensão social, cultural e política que docentes e estudantes vivenciam nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior (CHERMANN, 1999; LEITE; MOROSINI, 1992; MIURA, 2001; MOROSINI, 2006; SOUZA, 2008; BATISTA, 2009; RAMOS, 2009; SILVA, 2013; VIEIRA, 2014; SANTOS, 2018; VIEIRA, 2019) . No âmbito dos Estudos Linguísticos havia poucos trabalhos de Stallivieri (2001a; 2001b; 2001c) e de Sarmiento, Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2016), mas ao longo do percurso da pesquisa foram aparecendo outros, como o de Rocha e Maciel (2018) e Stallivieri e Vianna (2020), por exemplo. Portanto, uma pesquisa exploratória sobre a Internacionalização da Educação Superior, olhando para os diferentes agentes institucionais e partindo da compreensão das marcas enunciativas presentes nesse contexto era inovadora para os Estudos Linguísticos e configurava a abertura de um campo vasto de pesquisas futuras.

A pesquisa de tese intitulada “Perspectivas de internacionalização e cenários políticos de professores de idiomas no contexto de uma universidade federal brasileira” emerge nessa direção e foi resultado de um percurso investigativo desenvolvido entre 2017 e 2021 no contexto de uma UF brasileira, tendo como âncora as bases teóricas da Linguística Aplicada, na medida em que ela é conduzida por uma perspectiva crítica⁴ (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006a). Como objetivo principal procurei identificar as perspectivas que têm orientado os movimentos políticos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na universidade pesquisada e analisar os cenários políticos da atuação dos professores de idiomas nesses movimentos.

³ A pesquisa foi feita no Portal de Periódicos da Capes/MEC, disponível em <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br> .

⁴ Por uma questão didática, a definição da natureza de pesquisa e da base teórica adotadas neste trabalho foram exploradas no Capítulo 3: Aspectos Metodológicos.

A ideia de partir da identificação das perspectivas que têm orientado os movimentos de Internacionalização da UF se deu em virtude da compreensão de que os cenários políticos da atuação dos professores de idiomas na Internacionalização da Educação Superior são fruto do empenho que a UF tem feito para institucionalizar a internacionalização como política institucional. Afinal, a existência de um campo de atuação para os professores de idiomas na UF é resultado das demandas e políticas educacionais da UF. Tendo em vista essas considerações, foram formulados três objetivos específicos derivados:

- a) Investigar as diversas perspectivas de Internacionalização da Educação Superior presentes nas visões de agentes e nos documentos institucionais da UF pesquisada;
- b) Analisar a atuação de professores de idiomas nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior da UF;
- c) Refletir sobre limitações e possibilidades que se apresentam no contexto de Internacionalização da Educação Superior da UF.

Por ser a pesquisa de natureza qualitativa e ancorada no paradigma exploratório e interpretativista (BRUCE; BERG, 2001; BORTONI RICARDO, 2008; SILVERMAN, 2013; GINZBURG, 1979), partiu-se de três perguntas de pesquisa:

- a) Que perspectivas têm orientado os movimentos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na UF pesquisada?
- b) Quais cenários políticos permeiam a atuação de professores de idiomas nesses movimentos?
- c) Que limitações e possibilidades se apresentam no contexto de internacionalização da UF?

Com o intuito de direcionar o estudo proposto, foi formulada a asserção geral de que não havia uma coesão entre as diferentes visões e iniciativas dos agentes e documentos institucionais nos movimentos políticos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na UF pesquisada. Ademais, notou-se que os professores de idiomas exerciam um papel articulador e de mediadores nas diferentes ações de internacionalização adotadas pela instituição, em virtude das habilidades linguísticas, interculturais e dialógicas características do seu exercício profissional. A construção da asserção geral partiu das observações preliminares do *corpus* da pesquisa e da observância de que os documentos institucionais e as entrevistas feitas possuíam divergências quanto às concepções e perspectivas

de internacionalização que foram iniciadas no contexto da UF pesquisada. Além disso, foi observado também que os professores de idiomas, de forma direta ou indireta, destacaram-se politicamente na realização de ações de internacionalização que a UF desenvolveu entre 2017 e 2020, período em que o corpus foi coletado.

Ao adentrar em especificidades, parto das problematizações iniciais de que a Internacionalização da Educação Superior como simbólico, parece dispersa, ramificada e permeada de diferentes sentidos, contextos políticos, modos de significação e prática humana, o que me leva a considerá-la um conceito múltiplo atravessado por diferentes questões. Abreu-e-Lima *et al.* (2016, p. 14) reforçam essa proposta apontando que:

O processo de internacionalização da Educação Superior, no entanto, é complexo e envolve questões nacionais e transnacionais, com impactos no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais. Essa complexidade demanda a formulação de políticas de estado articuladas, de curto, médio e longo prazos, que deem sustentação aos mecanismos de internacionalização da educação e da ciência, pretendida pelo país. Da mesma maneira, o contexto demanda uma formulação consistente, também articulada com as demais políticas de internacionalização, de uma política específica para o ensino de línguas estrangeiras ou de línguas adicionais.

Compreendo o simbólico em termos socioculturais e políticos e não puramente linguísticos, o que dá a possibilidade de pensar as relações humanas, os dissensos, as controvérsias e os sentidos e significados que emergem das práticas sociais marginais a partir da linguagem (SIGNORINI, 2006; CANAGARAJAH, 2017; TAVARES, 2011; GINZBURG, 1979). Inserido em uma perspectiva de estudos aplicados, mais especificamente na Linguística Aplicada, procuro representar o simbólico como um registro de linguagem, mediante o qual as relações humanas são organizadas e desencadeiam o político⁵ (TAVARES, 2011; GESPIN; MARCELLESI, 1986; ARENDT, 1993). A linguagem, portanto, é definida, nesse contexto, como estrutura verbal simbólica, que constrói, organiza, simboliza e representa as relações humanas e o resultado político dessas interações.

O político, na minha visão, não faz referência a uma forma de “regime”, nem a uma “essência”, mas a uma maneira de organização das “relações humanas” (ARENDT, 1993, p. 8), perpassada pela linguagem (SIGNORINI, 2006). Sendo assim, “a política trata da convivência entre os diferentes” e da maneira como esses diferentes fazem uso do simbólico para organizarem suas práxis⁶, o que permite entender o que é político para além das formas de ordenação e racionalização de poder legitimado em regimes e dar espaço à linguagem – e os

⁵ “O político” é aquilo que emerge das e nas práticas languageiras e resulta na construção de um simbólico das relações, ações e intervenções humanas, de acordo com Gespín e Marcellesi (1986).

⁶ A práxis é entendida neste trabalho como aquilo que habitualmente se faz, costume, prática ou rotina. Não há uma veiculação direta ao escopo teórico aristotélico.

seus registros simbólicos –, como subsídio para estudar as relações e organizações humanas – inclusive a configuração das organizações humanas em instituições (ARENDDT, 1993, p. 8; SIGNORINI, 2006; TAVARES, 2011).

Não posso negar que regimes, sejam eles políticos, econômicos, coloniais e globalísticos impulsionaram a propagação da internacionalização pelo mundo nas últimas décadas, assim como se apropriaram dela para disseminar práticas neoliberais e incentivar a capitalização do trabalho e atividade humana (CANAGARAJAH, 2017). Semelhantemente, não posso me limitar a ver a internacionalização apenas nesse patamar, porque a capitalização do trabalho e a atividade humana têm resultado em práticas sociais próprias, controvérsias, rupturas, novos processos de subjetivação, deslocamentos linguísticos e tantos outros feitos que (re)configuram e (re)constroem identidades e os horizontes existenciais das sociedades na pós-modernidade (HALL, 2003).

Coloco em pauta, a partir disso, a necessidade de compreender a internacionalização como área múltipla de estudo. Sendo assim, já não cabe mais distingui-la como um objeto de estudo homogêneo circunscrito nas Ciências Econômicas ou Políticas. Na medida em que a internacionalização surte efeito nas sociedades, produzindo identidades e práticas sociais, afetando os modos de vida e incorporando novos significados e sentidos nas relações sociais, ela passa a ser um tema vasto de estudo, principalmente nas Ciências Sociais Aplicadas, base teórica da qual se serve a Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006a; SIGNORINI, 2006; HALL, 2003).

Imagino que um Cientista Político ou Economista que não trabalha diretamente em uma universidade não teria cunho ou propriedade para falar de Internacionalização da Educação Superior, área que compreende saberes e práticas oriundos da educação, pesquisa, extensão universitária, formação profissional, dentre outros aspectos. Contudo, acredito que profissionais atuantes na educação superior podem se servir de conhecimentos econômicos e políticos da internacionalização para compreenderem e (re)pensarem as suas práticas e a atuação acadêmica frente às demandas que ela tem impulsionado. Essa compreensão permite explorar pautas que extrapolem a ordem econômica e política e se estendam à educação, cultura, sociedade, linguagem, gestão, empatia, dentre outras questões.

Aparenta exaustivo, em alguns debates acadêmicos, a tentativa de sempre remontar a internacionalização como uma pauta de teor neoliberal. Não quero dizer com isso que ela não seja, mas há na internacionalização outras pautas e amplitudes que requerem ser exploradas. Ela pode ser tratada, por exemplo, como uma filosofia do mundo pós-moderno; um ideal

democrático; uma vanguarda das sociedades contemporâneas; uma ideologia; uma resposta aos movimentos de colonização e, ainda, como cultura e política (SACRISTÁN, 2018; SANTOS; CANAGARAJAH, 2017; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). O que me preocupa na centralização da internacionalização como pauta neoliberal é que ela já é um modo de vida que muitas pessoas têm levado ao redor do mundo (SACRISTÁN, 2018).

Uma constatação de que a internacionalização é cada vez mais um modo de vida é a efervescência que o termo tem tido em determinados contextos linguísticos, como pode ser observado na Figura 1 a seguir.

Figura 1: Algumas dispersões simbólicas do conceito de internacionalização



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de fragmentos textuais sobre internacionalização retirados de uma pesquisa no site www.google.com.br, em 09 de outubro de 2020.

A internacionalização tem se tornado uma práxis que, cada vez mais, independe diretamente de questões neoliberais, como é o caso dos estudantes que desejam fazer intercâmbio estudantil; dos funcionários que trabalham em empresas multinacionais, que naturalmente pedem transferência para outros países de tempos em tempos e dos refugiados ambientais, que imigram motivados por desastres ambientais, por exemplo. Cito, ainda, a cooperação internacional entre empresas, organizações não governamentais, pesquisadores e governos de diferentes países, com o objetivo de frear localmente a pandemia de COVID-19. Esses exemplos sinalizam a internacionalização como recurso de existência para pessoas, instituições e sociedades contemporâneas (QIANG, 2003).

Não é mais possível insistir que os que vivem em contextos de internacionalização sejam vítimas ou efeito do neoliberalismo, tendo em vista que eles já nasceram ou foram aculturados a práticas e linguagens internacionais de (sobre)vivência (SACRISTÁN, 2018). Se essas formas

de existência⁷ perpassam exclusivamente os regimes políticos e econômicos e, portanto, são neoliberais, já não há mais como afirmar. Penso que, assim como o feudalismo, o colonialismo, o nacionalismo, a escravidão e o nazismo foram regimes e culturas político-econômicas que se desdobraram em outras coisas, como a servidão, o capitalismo, o movimento trabalhador, o trabalho assalariado, o holocausto, a democracia e a xenofobia, assim poderá ser com o neoliberalismo e o seu desdobramento em movimentos de internacionalização.

Com efeito, a internacionalização ainda não é uma política ou ideal sólido, ela é dispersa, controversa e está em construção, por isso, decidi concebê-la neste trabalho como movimento, ou seja, como algo em curso, afluência e em atividade. Portanto, não há que se dizer, por exemplo, que ela é um novo ideal de organização humana, como foi a democracia. Por enquanto, ela se apresenta apenas como efeito de uma série de ações⁸ do neoliberalismo e da globalização, que culminaram na necessidade de reinvenção das relações entre os povos e culturas. Como movimento, a internacionalização está dispersa, em fase de elaboração político-cultural, de caracterização de práxis próprias, de historicidade e de engajamento social.

A propósito, tratar dos cenários de atuação dos professores de idiomas em meio à dispersão dos movimentos de internacionalização no contexto de uma universidade federal, implica refletir sobre quem são os professores de idiomas e o que fazem nos contextos de internacionalização universitária. Deve-se considerar também que, por ser a Internacionalização da Educação Superior um movimento em construção, a atuação dos professores de idiomas, nesse contexto, também está em processo de formulação, portanto demanda um olhar crítico. De um modo geral, pode-se observar que esses profissionais ainda possuem uma identidade fragmentada no contexto brasileiro: ora são chamados de letrados, professores, linguistas; ora de pesquisadores e, outras vezes, de professor linguista ou professores de idiomas ou, ainda, por todos esses substantivos (por exemplo em documentos do Governo Federal). A multiplicidade de atividades que os professores de idiomas desempenham transcende também o próprio exercício da docência: fazem trabalhos de tradução, exercem cargos de gestão, redigem acordos, são captadores de recursos financeiros, assistentes sociais de alunos estrangeiros, mediadores de conflitos, dentre outras atividades.

Como fruto da heterogeneidade constitutiva dos professores de idioma, nesta pesquisa todas essas representações identitárias foram utilizadas em algum momento na escrita do texto.

⁷ A existência neste trabalho é definida como sinônimo de formas de sobreviver e interagir no mundo/contexto em que se vive, ou seja, estado de quem ou do que subsiste, sobrevive. Não há, portanto, vinculações diretas com o aristotelismo, embora a palavra tenha surgido a partir das teorias do filósofo.

⁸ Nas entrelinhas da palavra “ações”, deve-se ler guerras, trabalho escravo, diásporas globais, conflitos étnicos, disputas de poder, dentre outros aspectos.

Acrescento algumas outras, como: pesquisador da linguagem, professor-linguista, professor de línguas, professor tradutor e outras mais que aparecem no *corpus* ou nos textos referenciais. Durante a leitura do trabalho, me parece que a multiplicidade de nomes para os professores de idiomas não é algo que deve ser tomado como crítica, mas como reflexão para se pensar na necessidade de estudos a respeito de como um nome profissional revela os cenários que permeiam a realidade do profissional que o representa.

Finalizando esta introdução, sinalizo que, nas próximas páginas, reasentarei reflexões mais aprofundadas sobre os temas aqui tangenciados e procuro explorar, sob uma visão crítica, o espaço da Internacionalização da Educação Superior, pela ótica dos seus agentes e instituições. No Capítulo 1 enfatizo as diferentes questões que perpassam os movimentos de Internacionalização da Educação Superior na contemporaneidade e no contexto brasileiro; no 2 exploro intercessões possíveis entre os Estudos Linguísticos, os professores e pesquisadores da linguagem e a internacionalização universitária; adiante, no Capítulo 3 teço o percurso metodológico que foi seguido para a realização da investigação e no 4 apresento análises que procuram responder às questões de pesquisa. Por fim, apresento as considerações finais a respeito do estudo proposto e demarco a tese construída pelo percurso de investigação realizado.



CAPÍTULO 1

1. MOVIMENTOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Internacionalização da Educação Superior vem sendo pauta de diversos estudos nos últimos anos. Vista sob a ótica dos Estudos Organizacionais, Ciências Sociais e Ciências Políticas Aplicadas, a internacionalização tem sido considerada como um processo universitário, que desencadeia redes de colaboração, pesquisa e parcerias institucionais e amplifica a oportunidade de desenvolver mobilidade acadêmica, construindo a partir dessas ações, produtos educacionais (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012; KNIGHT, 2018; DE WITT, 1998). Observa-se, entretanto, que a Internacionalização da Educação Superior constrói um simbólico próprio, que transcende as noções de processo e produto, levando em consideração que estão envolvidos a ela indivíduos e instituições heterogêneos (DE WITT, 1998). Assim, na perspectiva dos Estudos Linguísticos, é viável argumentar que ela é uma forma de práxis, política e cultura em construção, que possivelmente emergiu das reinvenções do conhecimento, das universidades e das sociedades ao longo da história.

Desde a Academia de Platão, na Grécia Antiga, a mobilidade acadêmica e o intercâmbio de conhecimentos faziam parte da formação educacional, demonstrando que algumas ações de internacionalização universitária voltadas para a troca de conhecimentos entre acadêmicos não são tão novas quanto parecem (GOMES, 2008; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). De modo semelhante, o compartilhamento de estudos e o estabelecimento de parcerias entre pesquisadores são tão antigos quanto a Biblioteca de Alexandria (McNEELY; WOLVERTON, 2008). Foi com a propagação das universidades pelo mundo e com o trânsito de acadêmicos pelas diferentes academias que essas práticas foram reinventadas, aprimoradas e popularizadas entre as universidades, alicerçando uma espécie de cultura geral acadêmica. No Brasil, por exemplo, a chegada de práticas acadêmicas de mobilidade internacional e de colaboração em redes de pesquisa são recentes⁹, demonstrando que a Internacionalização da Educação Superior

⁹ As práticas de mobilidade acadêmica e de colaboração em redes de pesquisa tiveram início no país apenas após a consolidação da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1920. Antes dessa data, era comum brasileiros irem estudar na Europa, mas isso não configura Internacionalização da Educação Superior, porque cursavam os estudos integralmente no estrangeiro (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Mesmo que haja 100 anos de práticas de internacionalização universitária no contexto brasileiro, elas passaram a ser fomentadas e difundidas entre as universidades apenas nas últimas décadas, com a criação de programas de mobilidade, como o BRAFITEC.

talvez seja um campo efervescente no país, em virtude da novidade que ele representa para as universidades brasileiras (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Pensada como política, a Internacionalização da Educação Superior constrói um intraespaço próprio de funcionamento e de relações no contexto universitário (ARENDRT, 1993). Como cultura, ela sustenta o simbólico e marcas enunciativas particulares, criando rotinas, significados e memórias, que interferem nas ações educacionais. Vista como política, a internacionalização permite às universidades serem parte de um conjunto mundial de instituições de educação superior e a se engajarem em ações colaborativas, que produzam conhecimentos relevantes para o enfrentamento de problemas e contingências sociais. Já como cultura, a internacionalização se assemelha a um princípio que norteia as ações acadêmicas para a universalização do conhecimento e para a responsabilidade social (KNIGHT, 2018).

Se considerada apenas como um processo e produto, a internacionalização espelha um procedimento fabril de conhecimento típico da globalização o qual se volta apenas para a capitalização e objetificação do saber. Se concebida assim, não carece ser chamada de Internacionalização da Educação Superior em si, mas apenas como Internacionalização do Conhecimento. A centralidade do termo “educação” no sintagma exige a compreensão de que a Internacionalização da Educação Superior está para além da geração de conhecimentos gerais, portanto, ela tem relação direta com os indivíduos que o movimento abarca.

O conhecimento gerado nas universidades é constantemente atualizado, paradigmático, consumido e descartado pelas sociedades contemporâneas (KUHN, 1997). É como se as lógicas vigentes de pesquisa estivessem regidas pela estrutura fabril e neoliberal e pelo tempo de produtividade e validade que o mercado impõe a tudo que é feito nos tempos modernos¹⁰ (CANAGARAJAH, 2017). A formação profissional é perpassada pelo mesmo cenário, diante da necessidade constante de realização de cursos de capacitação e atualização. Sobrou-se uma espécie de neoliberalismo acadêmico, duas coisas que ainda não foram possíveis mercantilar, dada a infinitude de culturas, geografias e economias características do contexto em que as universidades estão: a formação humana e educacional resultante da formação profissional oferecida. Me parece que, em meio a uma sociedade que fabrica pessoas, a universidade ainda é um lugar de pertencimento e de subjetivação, que abre campos para o desejo e a esperança intrínsecos a existência humana.

¹⁰ A temporização da validade e a produtividade do conhecimento fica explícita na fixação dos tempos para começar e terminar os cursos, no mal dizer que referências antigas podem gerar para um trabalho de monografia recente, dentre outros.

Pensada como política e cultura, a Internacionalização da Educação Superior se faz nas e a partir das pessoas que compõem o corpo acadêmico das universidades. São os acadêmicos que, por intermédio das suas tradições, ideais, esperanças e desejos é que mantiveram a universidade viva ao longo dos últimos milênios; foram a política e a cultura acadêmica que permitiram reinvenções nas formas de se fazer conhecimento ao longo dos séculos; logo é nelas que as universidades contemporâneas provavelmente vão buscar forças para se reinventarem após a pandemia de COVID-19 e para se reinventarem no cenário de internacionalização das práticas universitárias.

Como política e cultura, a Internacionalização da Educação Superior se mostra mais como uma práxis social voltada para a vitalidade das instituições de ensino superior do que necessariamente para as intenções fabris do conhecimento neoliberalizadas nas academias. O conhecimento em si não tem vida, quem dá vida a ele são os desejos e a esperança dos acadêmicos que se submetem subjetivamente a tal universo (McNEELY; WOLVERTON, 2008). Não quero dizer, entretanto, que a geração de conhecimento não importa. Ela é necessária, mas a maneira como ela é fomentada faz toda a diferença na validade e relevância social do conhecimento que é produzido.

Partir dessas considerações ajuda a entender que a Internacionalização da Educação Superior pode e deve ser vista para além das lógicas econômicas e neoliberais do conhecimento (CANAGARAJAH, 2017). Pensá-la como política e cultura ajuda compreender a dimensão dos indivíduos e das instituições que são resultantes da internacionalização e que nela fazem as suas razões existenciais. Não se pode desprezar que a Internacionalização do Conhecimento impacta na Internacionalização da Educação Superior, mas o que conduz a internacionalização como práxis não é a primeira, mas a segunda, pois é da e na educação que emergem respostas para as contingências sociais e os desejos de uma sociedade compreensiva aos paradigmas do seu tempo.

1.1. Internacionalização e Internacionalização da Educação Superior: conceitos semanticamente heterogêneos

A internacionalização é um fenômeno amplo e complexo, com diferentes origens e precedentes. Centra-se, nas diferentes definições do seu conceito, a preocupação com a construção de ideais de harmonia, lealdade, fraternidade, prosperidade, democracia, igualdade e de um mundo sem fronteiras (QIANG, 2003; HUDZIK, 2015; KNIGHT, 2018). Portanto, a

internacionalização e a globalização são fenômenos distintos, embora interfiram diretamente um no outro. De um modo geral, a globalização lida com questões econômicas e de capital humano, mas, a partir do momento em que esses aspectos interferem nas relações humanas, os investimentos que afloram dela refletem no funcionamento da internacionalização. Do mesmo modo, ao passo que a internacionalização se consolida como prática social em uma determinada sociedade, ela permite a aproximação do capital e econômica dessa comunidade local às esferas e lógicas de capital e economia global (QIANG, 2003; KNIGHT, 2018). Distinguem-se uma da outra pelo fato de a internacionalização estar voltada para as dimensões do indivíduo e a globalização para as intenções do capital (SANTOS; ALMEIDA FILHO; 2012).

Como conceito, a internacionalização oferece múltiplas possibilidades semânticas para analisar aquilo que acontece entre as sociedades em um ambiente interconectado. É importante destacar, entretanto, que para além de um conceito, a internacionalização é uma forma de práxis, que orienta relações sociais, centrando-se na percepção do homem como resultado de processos múltiplos e complexos de cidadania, vida, relação e organização social (QIANG, 2003; HUDZIK, 2015; ROCHA; MACIEL, 2018; ARENDT, 1993). Como práxis, ela emerge de acontecimentos históricos diversos, como as Cruzadas, a 1ª e a 2ª Guerras Mundiais, A Guerra Fria, o Apartheid e inúmeros outros conflitos embrenhados de poder, na sua grande maioria, motivados por guerras que dizimaram povos e causaram vários estragos na geografia, biologia e mudaram o curso da humanidade.

A internacionalização, como práxis, ganhou evidência quando instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Mundial da Saúde (OMS), dentre outras, foram fundadas nos ideais da democracia para intervirem nas relações, união e integração entre os povos, sociedades e territórios. A partir do surgimento dessas instituições, documentos, normas e instâncias burocráticas internacionais foram criadas, com o intuito de aprimorar o diálogo entre os povos, bem como para regulamentar entre eles objetivos comuns. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é, talvez, o mais conhecido desses documentos. Com efeito, a ONU, Unesco e a OMS são exemplos de instituições regulamentadoras das práxis de internacionalização como forma de existência política (ROCHA; MACIEL, 2018)

O pertencimento a essas organizações é livre entre as nações. Há nações, por exemplo, que pertencem a todas elas; há outras que pertencem apenas a algumas e há, ainda, aquelas que não pertencem a nenhuma. A filiação à ONU, Unesco e OMS e aos ideais de prática social que elas burocratizam é optativa, mas na atual conjuntura é um modo de segurança e proteção

nacional, tendo em vista que a maioria dos países do mundo integram essas organizações, portanto, elas são um mecanismo de regulação e normalização política. Além disso, engajar-se nas lógicas de internacionalização que são incentivadas por essas instituições é um mecanismo para que um país se desenvolva economicamente, já que a internacionalização é um preceito do desenvolvimento de conexões globais de movimentação do capital. Há outros argumentos que também são favoráveis nesse contexto. Como propõe Qiang (2003 p. 248),

As exigências acadêmicas e profissionais refletem cada vez mais sobre os universitários as demandas das sociedades globalizadas, economia e mercado de trabalho. Dessa forma, a Educação Superior deve prover uma preparação adequada para esse cenário. Essas exigências incluem não apenas o conhecimento acadêmico e profissional, mas também atitudes e habilidades voltadas para o multilinguismo, a sociedade e a interculturalidade.

A ideia de estreitar as relações entre as nações, sob os ideais de internacionalização, passou a ser fortificada e incentivada com a realização de intercâmbios estudantis, comerciais e a abertura das fronteiras nacionais para o turismo de porte internacional. Diversas instituições nacionais passaram a ser criadas, após o surgimento da ONU e da Unesco, com intenções diplomáticas, para aumentarem as estratégias de poder brando das nações – ou seja, regulamentarem relações sociais comuns – e fortalecerem e (re)dimensionarem as forças da comunidade internacional pela criação de marcas nacionais transfronteiriças e de lugares nacionais de existência no macro espaço político existente entre as nações. Como propõe Madeira Filho (2016), os institutos de idioma e de cultura surgem, a partir dos anos de 1950, como fortes aliados e instrumentos de diplomacia e poder brando, ou seja, como mecanismos de intervenção para a promoção da internacionalização.

Foram pioneiros nesse investimento a França, o Reino Unido, a Alemanha, a Itália, o Japão, a Espanha, os Estados Unidos, Portugal e a China, países que passaram a investir na criação das suas marcas e identidades nacionais. Nomes como Aliança Francesa, Instituto Camões, Instituto Goethe, Conselho Britânico, Instituto Cervantes e Instituto Confúcio são muito conhecidos no campo do ensino-aprendizagem de línguas e promoção cultural ainda hoje. Não é por acaso, também, que esses países se tornaram os mais visitados e mencionados na mídia internacional. Isso se deve ao fato de eles investirem na produção de valores e em representatividade internacional como estratégia para garantirem uma imagem positiva, bem como uma representatividade no mundo globalizado (MADEIRA FILHO, 2016).

Com a propagação dos institutos de cultura e idioma pelo mundo, houve, também, um estreitamento entre a diplomacia e a academia, tendo em vista que a universidade passou a ter um papel fundamental na interlocução entre conhecimentos e estratégias governamentais após

a segunda metade do Século XX (FONSECA JUNIOR, 2012). Os intercâmbios discentes e docentes sempre fizeram parte das lógicas acadêmicas, como propõe Hudzik (2015), mas com a aproximação entre as universidades e as instituições diplomáticas (exemplo Itamarati, Casa Branca, Casa Rosada, dentre outras), eles passam a ganhar objetivos centrados, que vão desde a criação de acordos e parcerias institucionais ao desenvolvimento de saberes e práticas que alinham as relações entre os países parceiros na operacionalização de intervenções sociais e econômicas (FONSECA JUNIOR, 2012; QIANG, 2003).

O estreitamento dos laços entre as universidades, os governos e as instituições diplomáticas se intensificou após a realização da Conferência Mundial sobre a Educação Superior (CMES) em Paris, em 1998. A criação de uma agenda comum entre as nações para o desenvolvimento do ensino superior intensificou a cooperação entre as universidades e atribuiu a essas instituições a tarefa de incentivar o desenvolvimento social e sustentável. Com efeito, foi da CMES que os debates sobre a internacionalização passaram a integrar as mesas universitárias e temas de estudo, como “educação internacional”, “cooperação internacional em educação”, “educação transnacional”, “educação transfronteiriça”, “educação sem fronteiras”, “internacionalização da educação superior” e “globalização da educação”, consolidando a área de pesquisa e a ação denominada como “Internacionalização do Ensino Superior” (no inglês *Internationalization of Higher Education*) (DIAS, 2004, p. 6).

As repercussões da Internacionalização da Educação Superior, como área de estudo e práxis acadêmica, refletem-se heterogeneamente nas diferentes universidades espalhadas pelo mundo. Como sintetiza Hudzik (2015, p. 8), “a internacionalização da educação superior não é um conceito homogêneo. Ele tem muitos aspectos”. Esses aspectos vão desde pensar currículos e o significado que a educação superior tem em cada cultura e país à concepção de uma educação integrada, que proponha novos horizontes para o mundo em que vivemos, na medida em que liga as realidades nacionais às internacionais e vice-versa (HUDZIK, 2015). Além disso, é preciso destacar que o contexto nacional e organizacional de cada universidade também se reflete nos moldes em que ela investe e intervém para despertar a Internacionalização da Educação Superior.

O fato é que, a partir do momento em que a Internacionalização da Educação Superior passou a fazer parte da agenda universitária e das discussões sobre educação superior, que repercutem no mundo, ela integrou uma nova missão da universidade e os governos passaram a investir, em diferentes proporções, nesse campo (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Como resultado, a Internacionalização da Educação Superior passou a ser um tema político

independente da internacionalização em si, dando origem a práticas e a cenários político-culturais próprios. Assim, a internacionalização universitária passa a receber fomentos, com o intuito de amplificá-la e melhorar suas abrangências. Surgiu após a CMES, por exemplo, uma série de programas e iniciativas governamentais para fomentar bolsas de estudo e pesquisa que viabilizem práticas de diplomacia cultural - os programas de bolsa da Fulbright, ERASMUS, Ciências Sem Fronteiras são exemplos de investimentos nesse sentido.

Santos e Almeida Filho (2012, p. 12) apontam que a repercussão tida pelas CMES nas universidades espalhadas pelo mundo, fez com que a Internacionalização da Educação Superior passasse a ser firmada como a quarta dimensão das universidades no século XXI, “depois de investigar, ensinar e gerir o saber e o saber fazer”. Segundo os autores, a internacionalização como dimensão universitária contribuiu para que as universidades se integrassem no exercício de (re)construir um “novo mundo” e dar significados e sentidos ao tempo em que vivemos no segundo milênio. Para os autores, a evidência das universidades, como lugar de memória, história e tradição do saber e da universalidade do conhecimento, permitiu considerá-las uma instituição social que conecta as gerações e alimenta o futuro “pela investigação, pelo saber, pelo saber fazer e pela sabedoria”, o que as remete a um lugar de importância e relevância nesta transição de milênios (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 13).

As incertezas do mundo na atual conjuntura é algo que também repercute nos governos e nas chancelarias diplomáticas, fato que mobiliza investimentos ainda maiores em estratégias de poder brando, diplomacia cultural, diplomacia do conhecimento e de Internacionalização da Educação Superior. Conforme Santos e Almeida Filho (2012), a instituição universitária tem um papel muito importante na interlocução de todas essas formas de poder e ação nacional porque, mediante o conhecimento e ciência que possui, consegue digerir os fatos e as informações e situá-las na história, operacionalizando sentidos mais precisos para o mundo em que vivemos. Os autores sugerem que “num regime de incerteza, muitas vezes a melhor escolha não é a que maximiza o resultado imediato, mas a que minimiza o risco de fechar opções”. Nesse sentido, as universidades passaram a integrar o universo da gestão e das tomadas de decisão internacional, ao passo que minimizam os riscos das atitudes governamentais, tendo em vista a sua forma robusta e complexa de fazer conhecimento e construir racionalidade (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 50).

Diante das reflexões construídas até aqui, é possível dizer que a Internacionalização da Educação Superior faz parte de um movimento amplo de internacionalização e globalização, mas não se confunde com elas em si. Isso se dá porque ela possui particularidades e

especificidades no modo de orientar o fazer e a construção de conhecimento, ao mesmo tempo em que engloba, nessas práticas, formas de pensar, viver e agir, que têm orientado as sociedades no século XXI. Por uma questão de estratégia, a Internacionalização da Educação Superior passou a ser incentivada por governos, com o intuito de promover, por ela, ações de diplomacia cultural e estratégias de poder brando, mas essa não é uma regra para caracterizá-la, até porque ela acontece de modos heterogêneos pelo mundo.

A compreensão das conexões e particularidades que interligam internacionalização, globalização e Internacionalização da Educação Superior são importantes para situar esta última como uma forma de existência política em meio as crises, conflitos, incertezas, instabilidades e deslocamentos que as universidades têm vivido na pós-modernidade (ROCHA; MACIEL, 2018; KNIGHT, 2018; HALL, 2003). Como forma de existência política, a Internacionalização da Educação Superior compreende práxis autônomas e, por isso, merece ser estudada separadamente dos movimentos genéricos de internacionalização e globalização.

Entende-se que a internacionalização universitária tem uma agenda própria e que cada instituição de ensino superior tem buscado se situar, em algum momento, nessa agenda. A internacionalização por si só possui objetivos amplos que estão sob o poder de instituições governamentais diversas como as próprias instituições diplomáticas, por exemplo. As universidades, como instituições individualizadas, não têm representatividade e poder direto nos governos e suas chancelarias, mas a partir do momento em que se aproximam dos terrenos de Internacionalização da Educação Superior, parece que elas conseguem vislumbrar um posicionamento e existência nas relações internacionais entre as Nações.

1.2. Indícios de Internacionalização da Educação Superior no processo de consolidação das universidades brasileiras

As universidades brasileiras começaram a ser formadas apenas após a Primeira Guerra Mundial, momento em que há uma grande imigração de italianos, alemães, russos, gregos, franceses, japoneses, norte-americanos e holandeses para o Brasil, bem como um intercruzamento de ideais políticos nas fronteiras ao sul do país. Chegados ao Brasil com a intenção de construir uma nova vida ou mesmo fortuna, os imigrantes trouxeram para o país suas culturas, tecnologias, protocolos educacionais, horizontes sociais e políticos que possibilitaram vislumbrar a educação básica e superior como um projeto de nação (ROTTA, 2016; KREUTZ, 2000).

Universidades diversas surgiram no Brasil pós-Primeira Guerra Mundial, como, por exemplo, a Universidade do Brasil¹¹ (UB), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Mackenzie, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Viçosa (UFV), dentre outras. Em um primeiro momento, a maioria dessas instituições era composta por um corpo docente de professores estrangeiros com pouca formação científica e que tinham como principal função repassar os conhecimentos disciplinares das ciências (FAVERO, 2006; ROTTA, 2016; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Embora as universidades fossem outorgadas por presidentes brasileiros, boa parte dos cursos oferecidos eram espelhados em projetos universitários advindos da Universidade de Coimbra ou de outras grandes universidades estrangeiras, como Oxford, Cambridge, Paris, Bolonha, Montpellier, Praga e Berlin. Muitos professores universitários eram padres, freiras ou reverendos estrangeiros, o que marcou o início do ensino acadêmico brasileiro como um momento de propagação da filosofia das ciências aos interesses disciplinares de culturas estrangeiras e princípios religiosos. De todo modo, é inegável que a proliferação de instituições de ensino superior no país abriu o debate para discussões políticas a respeito da academia. Conforme Favero (2006, p. 23),

Tais questões são também objeto de discussão na 1ª Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba, em 1927, a partir da tese *As Universidades e a Pesquisa Científica*, apresentada por Amoroso Costa. A propósito, pode-se observar que, embora existissem posições divergentes, a tese defendida por Amoroso Costa, juntamente com o movimento liderado pela ABE, ainda que não houvesse dentro da Associação um conceito unívoco de ciência, era introduzir a pesquisa como núcleo da instituição universitária.

É interessante observar que a 1ª Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba (no ano de 1927), retoma, no contexto brasileiro, um percurso antigo da história das universidades. A ideia de introduzir a pesquisa como núcleo da instituição universitária defendida por Amoroso Costa lembra a transposição das madraças, escolas e mosteiros em instituições formais de ensino superior ocorridas em Bolonha (Itália), Paris (França), Oxford (Inglaterra) e Hunan (China) e, em seguida, em Salamanca (Espanha) e Coimbra (Portugal) (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012; McNELLY; WOLVERTON, 2008). Como ciência, passava a ser um elemento de integração do ensino superior e de consolidação da universidade

¹¹ A Universidade do Brasil é a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

como centro de memória social, por volta de 1100 d.C. No Brasil, essa acepção educacional é iniciada cerca de oitocentos anos depois.

Os debates iniciados na 1ª Conferência Nacional de Educação culminaram na criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (em 14 de novembro de 1930). É nessa época, também, que Francisco Campos, o primeiro-ministro da educação e saúde do Brasil, elaborou e implementou reformas educacionais formalizando o ensino primário, secundário, superior e comercial. A iniciativa de Francisco Campos foi um marco para a consolidação do ensino superior no país, porque criou diretrizes que assumiam formas definidas “tanto no campo político quanto no educacional”, que se preocupam com um ensino adequado à realidade brasileira e que equiparassem a educação superior do Brasil a de outros países do mundo (FAVERO, 2006, p. 23).

É elaborado, nesse período, também, o Estatuto das universidades Brasileiras, pelo decreto-lei nº 19.851/31 e a criação do Conselho Nacional de Educação, decreto-lei 19850/31, com os marcos legais introdutórios da universidade como parte das políticas públicas e de Estado Brasileiro. É preciso reforçar, entretanto, que a consolidação de universidades no Brasil é fruto de um processo longo, que recebe interferências de várias forças, sendo elas tanto dos povos estrangeiros que se estabeleceram no Brasil, quanto da herança oligárquico-colonial portuguesa e da tradição acadêmica da Universidade de Coimbra.

Registros apontam, por exemplo, que a criação de universidades já era um projeto da Inconfidência Mineira, em 1792, que vislumbrava para o Brasil a independência da Coroa Portuguesa e os alinhamentos dos povos Brasileiros aos ideais da Revolução Francesa (1789-1799) (FAVERO, 2006, p. 23). Nesse período corriam pelas cidades de Ouro Preto (MG), antiga Vila Rica, Rio de Janeiro (RJ), Mariana (MG), Diamantina (MG) São João Del Rei (MG) e todas as cidades que se estendiam ao longo da Estrada Real diversos folhetins e livros escritos por grandes revolucionários franceses que, das Universidades de Paris, pleitearam uma das maiores revoluções sociais da história: a Revolução Francesa (MATHIAS; LACOMBE, 1989).¹²

Além disso, “importa lembrar ainda que, mesmo como sede da Monarquia, o Brasil consegue apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante”, que, muitas vezes, funcionavam com moldes na Coroa Portuguesa, com o objetivo de formar soldados aptos para o enfrentamento de exércitos opositores e alguns profissionais da autarquia,

¹² Maiores detalhes sobre esses relatos históricos estão contidos no acervo do Museu da Inconfidência, localizado na cidade de Ouro Preto (MG).

que assegurassem a manutenção fiscal da Colônia (FAVERO, 2006, p. 23). A criação de uma base da Escola Naval portuguesa no Brasil, em 1807, que posteriormente, com a independência se consolida na Escola Naval Brasileira, em 1825, assim como a criação das Faculdades de Direito instaladas em Olinda (PE) e São Paulo (SP), em 1827, são exemplos dessas intenções.

Os inúmeros imigrantes que se instalaram no Brasil a convite dos nobres herdeiros das capitanias e das congregações maçônicas, que se estabeleceram com mais presença na região sul e sudeste do Brasil, trouxeram para o país modelos escolares e de formação superior, que também impactaram a estruturação política das universidades no contexto brasileiro e contribuíram para o surgimento de diferentes acepções de Internacionalização da Educação Superior. Conforme afirma Kreuts (2000, p. 160):

O Brasil foi o país com maior número de escolas étnicas na América, embora tivesse um afluxo relativamente pequeno de imigrantes. Apenas 24% dirigiram-se à América do Sul, e o maior contingente optou pela Argentina. Esta recebeu 6.405.000 imigrantes entre 1856 e 1932, e o Brasil, em segundo lugar, registrou 4.903.991 imigrantes entre 1819 e 1947.

O acervo do Museu da Família Colonial, da Casa da Memória da Escola nº 1, Museu de Ecologia Fritz Müller e Museu dos Hábitos e Costumes da cidade de Blumenau (SC), bem como a própria história de fundação da cidade, confirmam a vasta interferência de outras culturas e ideais de ciência e sociedade na consolidação da educação no Brasil, o que deixa claro que ela não é fruto apenas do brilhantismo histórico narrado aos moldes portugueses. Infelizmente, muitas escolas inauguradas pelos imigrantes no Brasil foram fechadas ou mesmo apropriadas pelo Estado, apagando, assim, grandes acervos da evolução histórica da educação brasileira. De acordo com Kreuts (2000, p. 160):

Na década de 1920 o número de escolas étnicas italianas, mais concentradas na área urbana, diminuiu sensivelmente no estado de São Paulo, então em rápido processo de industrialização e centro do debate sobre referenciais para a nacionalidade brasileira. As escolas japonesas ainda continuavam em expansão. Nos outros estados, as escolas dos imigrantes estavam mais concentradas em área rural, e seu número foi aumentando até os primeiros anos da década de trinta. A partir da Primeira Guerra Mundial, o governo já havia iniciado um processo de nacionalização preventiva, abrindo escolas públicas perto das étnicas, sem impedir, porém, o funcionamento destas. Começou a tratá-las com mais restrição a partir do final da década de vinte, em tendência crescentemente nacionalista. E em 1938/39, momento da nacionalização compulsória do ensino, estas escolas foram fechadas ou transformadas em escolas públicas por meio de uma sequência de decretos de nacionalização.

Trazer aspectos gerais das origens da educação primária e secundária brasileira neste texto é importante, porque além da educação superior ser fruto de marcos da educação primária e secundária, são de escolas de imigrantes que se consolidaram grandes universidades brasileiras, vivas ainda hoje. É da Escola Paroquial da Congregação Evangélica Luterana São

Paulo (RS) – fundada em 1911 – que nasceu a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), bem como da Escola Americana – fundada em 1872 – que nasceu, em 1876, a Escola Normal e o Curso de Filosofia (Nível Superior), tornando-se, em 1896, a Escola de Engenharia Mackenzie (como uma subseção da Universidade de Nova Iorque no Brasil), consolidando-se, em 1940, como Universidade Mackenzie¹³. É importante destacar esses marcos históricos, pois é da herança dessas escolas de imigrantes que hoje se formam milhares de brasileiros na Educação Superior.

Na contradição do apagamento histórico de muitas instituições estrangeiras de educação, que se deu em virtude da nacionalização compulsória do ensino, destaca-se que, conforme Cunha (1980, p. 62 *apud* FAVERO, 2006, p. 20), “o novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado Nacional”. Não é possível constatar se esse Estado Nacional é derradeira herança de uma supremacia colonial portuguesa ou do começo de uma nova nação que assume caráter identitário do Brasil e, com isso, caracteriza um espaço político nacional autônomo. Um dos marcos da fundação desse Estado Nacional, que se alinha a uma série de medidas implementadas por Getúlio Vargas, é o Decreto nº 406, de maio de 1938, que regulamenta, pela primeira vez, a entrada de Estrangeiros no Território Nacional e dispõe sobre o protecionismo da identidade brasileira. Vejamos um trecho do documento:

- Art. 1º: Não será permitida a entrada de estrangeiros, de um ou outro sexo:
- I - aleijados ou mutilados, inválidos, cegos, surdos-mudos;
 - II - indigentes, vagabundos, ciganos e congêneres;
 - III - que apresentem afecção nervosa ou mental de qualquer natureza, verificada na forma do regulamento, alcoolistas ou toxicomanos;
 - IV - doentes de moléstias infecto-contagiosas graves, especialmente tuberculose, tracoma, infecção venérea, lepra e outras referidas nos regulamentos de saúde pública;
 - V - que apresentem lesões orgânicas com insuficiência funcional;
 - VI - menores de 18 anos e maiores de 60, que viajarem sós, salvo as exceções previstas no regulamento;
 - VII - que não provem o exercício de profissão lícita ou a posse de bens suficientes para manter-se e às pessoas que os acompanhem na sua dependência;
 - VIII - de conduta manifestamente nociva à ordem pública, e segurança nacional ou à estrutura das instituições;
 - IX - já anteriormente expulsos do país, salvo si o ato de expulsão tiver sido revogado;
 - X - condenados em outro país por crime de natureza que determine sua extradição, segundo a lei brasileira;
 - XI - que se entreguem à prostituição ou a explorem, ou tenham costumes manifestamente imorais (BRASIL, 1938).¹⁴

¹³ Para maiores informações a respeito da consolidação da Universidade Mackenzie, consultar NETO, B.G.A.; MENDE, M. (orgs.). **Retratos da Nossa História**: Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo: Editora Mackenzie, 2016.

¹⁴ O texto foi mantido na íntegra conforme o documento original. Isso justifica a presença de algumas palavras escritas inadequadamente, conforme a ortografia da Língua Portuguesa atual.

Chama a atenção, nesse trecho, a política imigratória excludente que o decreto firma, de um modo geral, comparada aos tempos atuais, principalmente tendo em vista a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em particular no que tange aos Direitos de Igualdade e Liberdade dispostos nos Artigos 1 e 2, que dispõe sobre os direitos e liberdades de ir e vir. De todo modo, para a época, as leis iniciais para a fundação do Estado Nacional, eram aceitáveis e não há, hoje, como contrapô-las.

O marco maior no trecho, contudo, é reforçado pelos grifos que indiciam uma conexão direta das origens do Estado Nacional Brasileiro com a consolidação de um Estado Nacional/Imperial Português. Uma leitura breve das “Crônicas do Senhor Rei Dom Pedro”, escritas por Fernão Lopes, escrivão e poeta português no século XIV, permitem uma comparação da lei citada à perseguição às classes minoritárias e povos de outras religiões, bem como a povos nomeados como “inferiores” por preceitos dogmáticos - como é o caso dos ciganos. Além disso, os textos de Fernão Lopes também relatam o interesse do Império Português de manter, nos seus territórios, apenas elites e pessoas autossuficientes financeiramente, como colocado pelo inciso VII do Decreto nº 406, de maio de 1938.

Outros trechos do Decreto nº 406, de maio de 1938, também constroem fronteiras indiretas para se pensar a relação entre a construção do Estado Nacional Brasileiro e a consolidação da universidade no Brasil:

Art. 2º O Governo Federal reserva-se o direito de limitar ou suspender, por motivos econômicos ou sociais, a entrada de indivíduos de determinadas raças ou origens, ouvido o conselho de imigração e colonização.

Art. 19. A união celebrará tratados bilaterais de imigração e colonização com o fim de atrair para o país e nele fixar trabalhadores agrícolas.

Art. 41. Nos núcleos, centros ou colônias, quaisquer escolas, oficiais ou particulares, serão sempre regidas por brasileiros natos.
Parágrafo único. Nos núcleos, centros ou colônias é obrigatório o estabelecimento de escolas primárias em número suficiente, computadas as mesmas no plano de colonização.

Art. 42. Nenhum núcleo, centro ou colônia, ou estabelecimento de comércio ou indústria ou associação neles existentes, poderá ter denominação em idioma estrangeiro (BRASIL, 1938).

É valoroso, nesses artigos, o recorrente uso de um “plano de colonização” para a construção de um Estado Nacional, que nos parece mais atrelado a um ideal de civilização congruente com a continuidade de um Império Português, do que necessariamente com a construção e consolidação do Brasil como país autônomo. Esses ideais de civilização, ou melhor dizendo, colonização das terras brasileiras aos moldes de continuidade do Império Português, são reforçados, inclusive, pelo incentivo a atração de trabalhadores agrícolas para

desbravarem as terras e firmarem nelas a cultura de exploração muito característica dos ideais de colonização portuguesa.

A proibição do uso de línguas estrangeiras no Território Nacional, bem como a magistratura do ensino centrada na mão dos “brasileiros” também é um marco de planejamento de um Estado Nacional, que reforça mais a continuidade do Império Português em terras brasileiras do que necessariamente a consolidação de um espaço político e cultural nacional com valores e ideais próprios e autônomos. É importante ressaltar, ainda, que, por volta de 1938, os “brasileiros” possivelmente eram apenas os cidadãos brancos e de origem portuguesa ou de alguma elite europeia já instalada socialmente e economicamente no país. Índios, negros, mouros, árabes, ciganos e tantas outras etnias que aqui já se encontravam em grande quantidade, certamente não participaram politicamente e ativamente da construção e história da fundação do Estado Brasileiro, tampouco tinham acesso à educação e à universidade.

Um aprofundamento na história da Educação Superior do Brasil permite inferir que a construção da Nação Brasileira não se deu de forma efetiva, porque a elaboração das suas fronteiras jurídicas não aconteceu politicamente/democraticamente, mas sim de maneira arbitrária e imbricada no reflexo da manutenção das heranças identitárias oligárquico-coloniais deixadas pela colonização portuguesa. É ousado tocar nesses fatos da história da construção do Estado Brasileiro, mas essas questões são importantes para que possamos entender os percalços que a universidade, como instituição, tem enfrentado juridicamente e institucionalmente durante o seu percurso de evolução no contexto brasileiro. Mais ainda, são importantes para entendermos a construção dos movimentos de Internacionalização da Educação Superior na universidade brasileira.

Se a universidade, desde as suas origens na Academia de Platão, pensa na educação superior com a finalidade de emancipação social e política - tendo em vista que quem se constitui acadêmico oportunamente usa a ciência e o conhecimento para o aprimoramento da sociedade e se responsabiliza por ela – convenhamos que, em um sistema colonial e civilizatório, é difícil ter espaço para se pensar em uma formação universitária a partir de horizontes políticos (GOMES, 2008). A falta de investimento na criação de universidades e de legitimação de acadêmicos brasileiros talvez seja uma esquiva silenciosa para que as hierarquias de poder que regem a construção legal do Estado Nacional continuem com a manutenção das heranças oligárquico-coloniais portuguesas, impedindo a geração de uma consciência autônoma e de país e intraespaço político autônomo. Me parece que, na contemporaneidade, os acadêmicos brasileiros enfrentam o mesmo cenário de atuação, o que os impede de ter subsídios

nacionais para investirem em projetos voltados para a Internacionalização da Educação Superior.

A oligarquia-colonial de origem portuguesa que ainda se mantém no Brasil já não responde mais a Portugal; muito menos é portuguesa. Ela se consolidou como estrutura de poder social independente, que não se importa com tamanha desigualdade e preconceito social existente em um dos países com a maior economia do mundo. O curioso, a meu ver, é que os bordões da agricultura, que aliás sustenta economicamente o Brasil, é, também, o lugar de maior crescimento acadêmico e investimento de capital privado nas universidades brasileiras.

Empresas como Monsanto, Syngenta, Yara, DownAgrociencia, grandes detentoras da tecnologia agro do mundo, investem bilhões em pesquisas no Brasil e desenvolvem projetos ativos com instituições brasileiras de ensino superior. Se há tanto investimento financeiro em agricultura, por que não há políticas que sustentem uma equidade desses investimentos nas áreas de ciências humanas, sociais e da saúde, que são igualmente importantes para a consolidação de um Estado Nacional? Essa é uma pergunta irônica, mas justificável para se pensar nas presilhas e amarras que seguram o Brasil, no curso de sua história nacional, nos braços de poucos que, infelizmente, elegem-se, direta ou indiretamente, de geração em geração, como donos de um suposto Estado Nacional.

Essas reflexões são significativas, não só para a construção de análises neste trabalho, mas para se pensar, por exemplo, que em meio à pandemia de COVID-19 vivenciada no Brasil, não se teve nenhuma garantia da efetividade das políticas públicas e nacionais que regulamentam a educação, segurança, democracia e saúde, pilares básicos de qualquer nação. Se não há uma suposta estabilidade ou garantia de operacionalização jurídica, política e legal do Estado Brasileiro, tampouco há condições sócio-históricas para se pensar no destino das instituições que a ele pertencem, como, por exemplo, as instituições que orientam o funcionamento das universidades. A falta de estabilidade política afeta diretamente qualquer iniciativa das universidades, inclusive as que se direcionam à internacionalização.

Em um panorama geral, é possível dizer que a consolidação da universidade brasileira é resultado de um processo civilizatório ambíguo e, de certo modo, internacional, pouco estudado, mas com implicações diretas para o entendimento das dificuldades de instauração política e de organização social existentes no Brasil. Essas questões deixam para o nosso presente fronteiras ainda abertas para serem exploradas, tendo em vista que em 2020 fizemos ocasionalmente 100 anos de história das universidades, como polos de universalidade do saber no território nacional. Portanto, talvez esse seja um momento ímpar para compreender e estudar

a história da universidade como espaço político do contexto brasileiro e pressupor novos marcos para a importância institucional que é dada as Instituições de Ensino Superior no país.

No que diz respeito à Internacionalização da Educação Superior, a história dos marcos regulatórios da universidade no contexto brasileiro revela que ela foi fecundada a partir de atitudes diversas que contaram, na sua maioria, com iniciativas de imigrantes estrangeiros que se estabeleceram no país. Há que se dizer que, na sua base, muitas universidades do Brasil possuem históricos de internacionalização que, por falta de pesquisa histórica e banco de dados, foram apagados pelo tempo. Vê-se ainda que se não fosse o Plano de Nacionalização das Escolas Brasileiras, talvez nós poderíamos ter um ensino de línguas estrangeiras mais abrangente e efetivo no contexto nacional, que favorecesse as ações de internacionalização desencadeadas na contemporaneidade.

1.3. A Internacionalização da Educação Superior em uma dimensão abrangente

As universidades são marcadas por diferenças históricas, constituintes e organizacionais (FAVERO, 2006). Reconhecer as heterogeneidades presentes entre as instituições universitárias me parece uma das primeiras etapas para que elas se engajem nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior. É na diferença que surgem contrastes, desejos, ambições, interesses, curiosidades, identificações, deslocamentos e reinvenções. Paralelo ao reconhecimento das heterogeneidades institucionais, está também a necessidade de olhar para dentro e reconhecer vocações e potencialidades (HUDZIK, 2015). É mediante as vocações e potencialidades que as universidades conseguem se reconhecer como diferentes ou semelhantes umas das outras e, entre similaridades e diferenças, criarem espaços de fronteira. Para Rocha e Maciel (2018, p. 137), no contexto universitário:

Vivenciar esses espaços [*de fronteira*] pode significar viver nas zonas de contato, rompendo com as barreiras da limitação de uma dada linguagem, sistema interpretativo ou, no contexto dessa discussão, modelo de se conceber internacionalização [*da educação superior*]. O processo de internacionalização, não se revela assim, como um produto ou algo pré-concebido. Pode representar, no entanto, algo que vivemos ou fazemos. Internacionalizar como prática local revela-se, assim, um exercício de mobilidade (de deslocamento de posições, discursos, perspectivas) de liberdade (para que se viva a partir da diferença, ouvindo o outro, em termos freireanos) e de problematização (já que o conhecimento revela o desejo de colonização do outro). Internacionalizar, nessa vertente, implica repensar também o espaço público, o espaço do coletivo.

Concordo com Rocha e Maciel (2018), principalmente no que tange à concepção de internacionalização como prática local, o que reforça a ideia de que ela seja uma forma de

política e de cultura embrenhada de relações sociais e característica de marcas enunciativas próprias. A noção de prática local abre espaço para que se possa refletir sobre internacionalizar em casa, ou seja, permite pensar que para internacionalizar não é necessário mover-se espacialmente, basta aproveitar a convivência entre/com diferentes para deslocar-se e reinventa-se localmente (BEELEN; JONES, 2015).

Compreendida amplamente, a Internacionalização da Educação Superior não reflete apenas uma realidade burocrática e intrauniversitária. Como propõe Hudzik (2015), ela é abrangente e envolve vários aspectos, desde pensar na mudança de uma cultura organizacional ao desenho de objetivos e valores de formação superior, que prepare egressos para atuarem nas diferentes partes do mundo, assim como se tornarem agentes políticos, que viabilizem a inovação e integração social pela ciência.

A partir do momento em que a Internacionalização da Educação Superior é situada como forma de prática local e de existência política, entende-se que a formação profissional, humana e educacional, passam a ter visibilidade nas rotinas acadêmicas. Isso requer entender a Educação Superior para além da etapa de formação e profissionalização, pois em um contexto de globalização e internacionalização, o acadêmico lidará diretamente com as demandas e moldes de vida do mundo globalizado. Como propõe Sacristán (2018, p. 56):

O mundo globalizado é um mundo em rede, no qual as partes são interdependentes, constituindo uma rede de intercâmbios, empréstimos e acordos de cooperação; no qual se adotam padrões de comportamento, modelos culturais de outros ou algumas de suas características; no qual se tecem projetos e destinos (agora podemos comprovar que nossa segurança também está nessa rede). É um mundo com muitas possibilidades de comunicação, cujas partes se conhecem entre si, se influenciam reciprocamente, se apoiam ou se opõem.

Trazer a noção de rede para pensar a respeito da internacionalização universitária ajuda na compreensão dos pontos positivos e negativos dessa (inter/intra) conexão, que é o motor do mundo globalizado. De acordo com Sacristán (2018, p. 56), “a rede conecta sociedades, culturas, a atualidades das vidas de povos e indivíduos, a economia, a miséria, a poluição ambiental, os enfrentamentos ou a política”, ou seja, não há só coisas boas nos movimentos de internacionalização. Ao passo que a internacionalização e globalização podem ampliar o comércio e a circulação de pessoas, elas podem, também, aumentar as diferenças sociais, a rápida propagação de doenças (exemplo a COVID-19), estabelecendo hierarquias de poder e conhecimento entre nações ricas e pobres. Compreender essa realidade paradoxal da “onda sem fronteiras” permite criticá-la, questioná-la e descortiná-la.

A Internacionalização da Educação Superior se apresenta como uma forma de responder aos impactos da globalização, ao mesmo tempo em que procura respeitar a individualidade de

cada nação envolvida (BEELLEN; JONES, 2015). Não há garantias desse respeito entre as nações. Se assim fosse, as grandes potências acadêmicas desenvolveriam acordos internacionais com qualquer universidade interiorana. De acordo com Qiang (2003, p. 249), o elemento chave da internacionalização universitária é a noção de inter e intranação e de identidade cultural, definição que, a meu ver, aproxima-se do conceito de prática local proposto por Rocha e Maciel (2018). A história particular do país, as culturas indígenas, os recursos naturais, prioridades, dentre outros aspectos, formatam a resposta e relacionamento que este país tem com outras nações. Sendo assim, “a identidade nacional e cultural são as chaves para a internacionalização da educação superior”, porque elas criam capital cultural e acadêmico nacional (QIANG, 2003, p. 249). Com efeito, os preceitos de internacionalização que norteiam a educação superior devem ser pensados também sobre a exegese da identidade nacional.

Reforçamos o argumento proposto por Qiang (2003), sugerindo que é o olhar para o intraespaço, ou seja, para o interior do país, que direciona a construção de objetivos educacionais e de formação superior. No âmbito universitário, esse olhar é imprescindível pois ajuda a (re)ver horizontes, (re)construir valores, (re)pensar o processo de concepção e (re)construção identitária da instituição e a identificar práxis que reforçam a eminência de políticas e culturas institucionais que sejam individuais; afinal, uma universidade é reflexo do território geográfico e cultural em que ela está. De acordo com Qiang (2003), o conhecimento de “quem é” e o “que é” a instituição em um determinado espaço nacional a ajuda a conceber uma marca/identidade universitária, criando respaldo para que ela tenha condições de se posicionar em um espaço político internacional de educação superior. Sacristán (2013) adverte, ainda, que:

A educação em um mundo globalizado precisa superar as obviedades e a clareza aparente dos fenômenos, abordar os temas e problemas de uma forma interdisciplinar e abandonar a tendência à especialização que os faz em pedaços. [...] Da necessidade de ver o mundo em rede de maneira global derivam exigências importantes para a formação e o modo de trabalhar dos professores, bem como para o planejamento do texto a partir do qual se desenvolverá o currículo, se é que desejamos que essa inteligência geral prospere. Essa é a nova forma de ‘educar pra a vida’.

A globalização, pelos ideais de internacionalização, transformou substancialmente as sociedades modernas. Esses ideais mudaram o papel do Estado e reestruturaram a sociedade, o trabalho, a cultura e o os cidadãos. Como a Educação Superior tem influências da realidade econômica, da sociedade civil e da cultura, pode-se pressupor que ela “será inevitavelmente afetada pelas mudanças suscitadas pelos processos de globalização, embora não se percam as referências de caráter mais local em que vinham atuando os sistemas educativos” (SACRISTÁN, 2018, p. 69).

De um modo mais sintético, pode-se dizer que a Internacionalização da Educação Superior assume, para as universidades que a integram, a noção de “processo educacional” como forma de integrar as dimensões nacionais, internacionais e interculturais nos modos de ensinar, aprender, pesquisar, prestar serviços e orientar o funcionamento institucional (KNIGHT, 1993, p. 249). Isso (re)configura o simbólico, que permeia o cenário brasileiro de educação e a formação superior. Como propõe Hudzik (2015), o exercício do fazer institucional, no que diz respeito à implementação das práticas de internacionalização, não consiste apenas em se conectar com outras instituições estrangeiras, mas também em ter algo a oferecer, que permita à universidade engajada, posicionar-se politicamente e institucionalmente nas redes de diplomacia do conhecimento e Internacionalização da Educação Superior (KNIGHT, 2018).

Essas implicações incidem na (re)estruturação do funcionamento orgânico das universidades e incentivam mudanças diversas, que vão desde a (re)formulação de práticas de gestão à criação de objetivos de existência política. Hudzik (2015) propõe que a internacionalização da educação superior deve ser um processo amplo, dinâmico e abrangente, na medida em que lida com diferentes aspectos, conforme podemos observar na Figura 2 abaixo.

Figura 2: Internacionalização Abrangente segundo Hudzik



Fonte: Figura traduzida pelo autor. A figura original está disponível em: <https://www.acenet.edu/news-room/Pages/CIGE-Model-for-Comprehensive-Internationalization.aspx>. Acesso em: 25 jul. 2019.

A proposição de Hudzik (2015) contribui para a compreensão das diferentes dimensões políticas, educacionais, culturais, organizacionais e de gestão que a internacionalização fomenta nas universidades. Sob uma ótica abrangente, a internacionalização pressupõe um “compromisso institucional articulado”, capaz de fomentar, envolver e engajar os diferentes agentes em objetivos comuns; orienta-se por “lideranças administrativas, estrutura e corpo

técnico”, que sejam capazes de conduzir ações e oferecer estrutura para que elas possam ser desenvolvidas; requer um “currículo, projetos político-pedagógicos e resultados de aprendizagem” voltados para a eminência de uma cultura de internacionalização; estabelece “políticas e práticas docentes”, que permitam uma revisão do espaço educacional e do lugar que cada ator ocupa dentro dele; incentiva a “mobilidade acadêmica”, oferecendo programas de intercâmbio, capacitação linguística e suporte financeiro para que ela aconteça e intui estabelecer “colaboração e parcerias” interuniversitárias que viabilizem a criação de redes de pesquisa. Hudzik (2015) salienta que a internacionalização não deve ser uma responsabilidade departamental ou de diretorias, mas de todos aqueles que compõem o corpo universitário.

Embora Hudzik (2015) proponha elementos práticos para a compreensão da internacionalização, a abrangência prevista pelo autor fica restrita ao ambiente organizacional das universidades, não contemplando o que pode efervescer dos estudantes e da comunidade acadêmica quanto à internacionalização. Apenas prever o “engajamento” e um “compromisso institucional articulado” não oferece garantias de que os estudantes universitários se engajem na internacionalização e a torne um movimento vivo institucionalmente. Deve-se pontuar que a Internacionalização da Educação Superior não se faz apenas com ação de gestão e com o envolvimento de professores e técnico-administrativos. Antes de qualquer coisa, ela reside na base da existência universitária: no interesse e demandas dos estudantes e da sociedade.

Maciel e Rocha (2018, p. 138) também argumentam a respeito da complexidade envolta na internacionalização compreendida como prática local e forma de “existência política”. Para os autores:

a internacionalização como prática local implica a transculturalidade como modo de validação da pluralidade cultural e epistemológica, seguindo em favor de processos e práticas mais horizontalizadas, também em termos de sala de aula, currículo e fazeres pedagógicos. [...] Em função disso, é pertinente a ruptura com visões restritas de internacionalização, que se limitam à necessidade de intensificar a mobilidade de docentes e funcionários, bem como de aumentar o número de acordos internacionais e de alunos estrangeiros nas universidades (MACIEL; ROCHA, 2018 p. 132).

As ponderações de Hudzik (2015) e as de Rocha e Maciel (2018) permitem sustentar a internacionalização universitária como um movimento diverso, complexo e organizado, a partir de práxis múltiplas, reforçando que ela está para além dos programas de mobilidade internacional, dos cenários de gestão e das redes de colaboração de pesquisa. Aparenta-se, também, que se conectar e existir em uma rede global de educação superior requer, antes de qualquer coisa, agir localmente e ter consciência das fronteiras que balizam as semelhanças e heterogeneidades entre os que se posicionam nos pontos de fronteira. Ter consciência de que a internacionalização universitária é um movimento complexo, permite concebê-la “como um

contínuo processo de viver e se reconstruir em meio a espaços aporéticos” (MACIEL; ROCHA, 2018, p. 137).

Maciel e Rocha (2018, p. 137) compreendem os espaços aporéticos como lugares de impasses, crises e conflito nos quais podem ocorrer “deslocamentos a partir da dúvida, da incerteza, da instabilidade, ao construir outros sentidos bem como redesenhar nossas ideias, dizeres e fazeres”. A universidade, como instituição acadêmica, é um espaço aporético, na medida em que se constitui e se situa em uma região de fronteira entre a sociedade e a ciência (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Nos movimentos de internacionalização da educação, entretanto, a universidade ganha, além de um caráter aporético, a concepção de uma instituição que permita aos acadêmicos emergirem politicamente pela relação entre diferentes e, com isso, se posicionarem politicamente no mundo.

Tendo em vista essas considerações a respeito da Internacionalização da Educação Superior, reforço, a partir do pensamento de Qiang (2003), que a não conscientização a respeito da internacionalização pode levar muitas universidades à falência nas próximas décadas. A não revisão dos currículos, das práticas educacionais e adequação das políticas de ensino aos contextos globais de práxis se encarregarão de mostrar as universidades que não é o conhecimento, por si só, que sustenta a formação superior, mas a adaptabilidade que os acadêmicos têm de direcionar a geração do conhecimento para a realidade social (McNELLY; WOLVERTON, 2008). No tempo pandêmico e de isolamento social em que estamos, vê-se como em nenhum outro momento da história brasileira essa ação sendo praticada entre os agentes da educação superior, com o intuito de manter a universidade viva. Acrescenta Sacristán (2018, p. 70) que:

Para que a globalização não seja apenas de mercados e capitais, mas a origem de sociedades mais prósperas, o que se precisa fortalecer são as políticas integradoras, não o incremento das desigualdades excludentes. [...] A educação continua a constituir um capital humano para a nova sociedade – inclusive se incrementa seu valor para o desempenho de novas profissões –, mas é um capital que não se apoia em uma moeda forte, poder-se-ia dizer, porque o capital útil para mudar de valor com rapidez: a educação tem de dotar alguns sujeitos de capital para reforçar a reconstruir neles uma capacitação que se desvaloriza. [...] Em um terceiro plano, os processos de globalização afetam a educação porque incidem sobre os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender.

A (re)visão e a (re)formulação de currículos e as práticas educacionais que visem atender aos ideais de internacionalização universitária não são apenas um “modismo”, mas uma necessidade, já que essa é uma das únicas condições, até agora possíveis, para compreender, situar e representar o conhecimento como capital no mundo globalizado (SILVA, 2010). É como se o currículo fosse “uma luta em torno do signo”, ao passo que possibilita significar as

sociedades globalizadas e os campos de força que nela preexistem e que impactam na educação (SILVA, 2010, p. 65). Portanto, a reformulação curricular pode ser uma alternativa para significar a internacionalização nas práticas da Educação Superior na contemporaneidade (LEASK, 2015). Além da adoção de “novas” práticas acadêmicas e institucionais, a revisão curricular também representa, aparentemente, um ponto importante para que as universidades consigam significar as suas práticas educacionais. Ressignificar as práticas educativas envolve deslocamentos e (re)construções em todos os aspectos universitários. Essa atitude deve partir dos diferentes agentes universitários (HUDZIK, 2015). Como propõe Sacristán (2018):

Se considerarmos que a educação deve continuar a propor modelos de ser humano e de sociedade, sem se limitar a se adaptar às demandas do momento (o que não significa desconsiderá-las), não podemos ficar à espera do que nos seja demandado do exterior e reclamado pelo mercado, mas devemos defender determinada atitude comprometida com um projeto democraticamente elaborado, que sirva a um modelo flexível de indivíduo e de sociedade (SACRISTÁN, 2018, p. 83).

Na mesma linha de Sacristán (2018), Qiang (2003, p. 250) também adverte que a internacionalização não é um mero objetivo em si mesmo, “mas um importante recurso no desenvolvimento da educação superior” ao passo que, como recurso, permite situar propósitos amplos para a formação profissional, social, científica, institucional e ampliar os horizontes e visões sobre o mundo, a humanidade e sobre o conhecimento. Enquanto pauta emergente, a Internacionalização da Educação Superior deve ocupar lugar nas construções curriculares e no funcionamento das instituições potencializando as suas vocações e assimilando as demandas da globalização.

Por fim, olhada de um modo abrangente, a Internacionalização da Educação Superior parece sinalizar diferentes perspectivas e mecanismos de ação. Atentar-se para essa complexidade ajuda a sinalizá-la como um processo educacional complexo, que exige atenção e dedicação de todos os envolvidos, a começar pelos estudantes. Debater o currículo institucional é, como propõe Sacristán (2018), uma forma de convocar os diferentes agentes acadêmicos para estudarem, entenderem e compreenderem as demandas da globalização e internacionalização e respondê-las mediante iniciativas educacionais de internacionalização educacional. Talvez, no momento, um debate curricular seja o ponto de partida para iniciativas políticas para a institucionalização da Internacionalização da Educação Superior no contexto das universidades brasileiras.

1.4. Diplomacia do Conhecimento como forma de internacionalização democrática

O conceito de Diplomacia do Conhecimento é relativamente recente e tem sido muito frequente nos estudos sobre a Internacionalização da Educação Superior. Bastante utilizada por instituições internacionais vinculadas a embaixadas e instituições governamentais, como o *British Council* e *World Trade Organization*, a Diplomacia do Conhecimento visa compreender os aspectos diplomáticos da geração e formulação do conhecimento científico, bem como regulamentar o diálogo entre os detentores de propriedade intelectual e a sustentação das suas interlocuções na forma de direitos.

Especificamente no âmbito acadêmico, Knight (2018) tem proposto a Diplomacia do Conhecimento como um mecanismo político, de orientar as práticas de internacionalização. Segundo a autora, os avanços nas relações diplomáticas internacionais trouxeram um novo papel para as universidades, no que diz respeito a construção de relações e estratégias entre os países. De acordo com Knight (2018), as universidades passaram a atuar como fontes de conhecimento estratégico para a tomada de decisões dos Estados, ideia que se aproxima do que Fonseca Junior (2012) propõe a respeito da relação entre Academia e Diplomacia no contexto brasileiro.

O que marca a diferença da Diplomacia do Conhecimento com outras formas de diplomacia, como a Diplomacia Cultural, por exemplo, é que a do Conhecimento não tem agentes definidos, mas uma agenda de debates e objetivos comuns às nações e instituições envolvidas. Conforme Knight (2018, p. 3):

É importante destacar que a forma conceitual de trabalho proposta pela diplomacia do conhecimento não inclui ou delinea os atores, lógicas, estratégias e resultados. Esses aspectos não estão deliberadamente incluídos porque eles podem se diferenciar drasticamente de acordo com as pautas abordadas, as estratégias utilizadas e atores de base e países envolvidos.

Para Knight (2018), essa conceitualização de Diplomacia do Conhecimento é uma forma de assegurar um trabalho baseado em um método de rede, sem hierarquias, permitindo a países pobres e ricos, instituições grandes e pequenas cooperarem entre si entorno do desenvolvimento de objetivos coletivos. Podemos considerar, por exemplo, que a cooperação internacional de diferentes instituições universitárias e países para enfrentarem a pandemia de COVID-19 é um exemplo de Diplomacia do Conhecimento, tendo em vista que o enfrentamento à doença envolve uma união internacional para que os esforços de combate tenham resultados.

Hoje, muitas pautas globais não podem mais serem resolvidas ou pleiteadas por um só país, já que a globalização da economia e a internacionalização das culturas e modos de subjetivação deixam as estruturas governamentais à mercê de ações e tomadas de decisão mais amplas. Na mesma medida, os movimentos de globalização e internacionalização fazem com que as pautas globais se tornem pautas nacionais. Temas como o aquecimento global, pandemias, imigração, refugiados, pobreza, água, paz, seguridade social, produção de alimentos, fome, direitos humanos e justiça social não têm fronteiras, ou seja, estão presentes em todo o território global (KNIGHT, 2018).

Deve-se considerar que as universidades têm um papel importante na condução das agendas globais de desenvolvimento, tendo em vista que dispõem de corpo técnico e científico com alto *know-how* para realizar reflexões sobre as temáticas de interesse global (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012; KNIGHT, 2018; HUDZIK, 2015). Além disso, as universidades contemporâneas possuem pesquisadores conectados com a ciência e redes de trabalho internacional envolvidas no estudo e pesquisa que se direcionam ao entendimento dos problemas globais (FONSECA JUNIOR, 2012). Assim, pressupõem-se que o corpo técnico das universidades é fundamental para a criação de agendas e parcerias que viabilizem ações de Diplomacia do Conhecimento e de aprimoramento das sociedades como um todo.

De acordo com Knight (2018), trabalhar com a noção de Diplomacia do Conhecimento como balizadora das ações de internacionalização universitária envolve a criação de redes diversas e parceiras. Isso faz com que as pautas das agendas comuns construam reflexões diversas e tenham um movimento de produção do conhecimento contínuos, já que independe de atores específicos para ser gerado. Knight (2018, p. 7) propõe que a Diplomacia Cultural como práxis universitária pode oferecer grandes benefícios para a inovação da Educação Superior, bem como facilita a propagação dos ideais de reciprocidade mútua com benefícios diferentes para as ações de produção do conhecimento.

É importante destacar que a Diplomacia do Conhecimento não é uma práxis recente. Já existem inúmeros projetos em execução que se norteiam pelos ideais propostos pelo conceito, por exemplo, o *The Pan African University, Humanitarian Relief Initiatives, Women and Gender Research Institute, International Joint Universities* e o *Zika Rapid Response Project*. Todos esses projetos trabalham conectando perspectivas nacionais e internacionais de produção de conhecimento, estando focados em atingir um objetivo comum e envolver universidades e organizações diversas na promoção de soluções para as contingências comuns entre determinadas nações (KNIGHT, 2018).

A Diplomacia do Conhecimento é uma forma de pensar as ações e o papel das universidades no século XXI. Como propõe Knight (2018), ela não deve ser confundida com a internacionalização em si, embora seja um dos caminhos para a geração de recursos de Internacionalização da Educação Superior. Como proposta política, a Diplomacia do Conhecimento é uma forma de existência e práxis universitária na contemporaneidade. Mesmo sendo um conceito novo na conjuntura universitária brasileira, com a Pandemia de COVID-19 percebemos que o diálogo e as relações diplomáticas entre universidade, sociedade e demais organizações está cada vez mais estreito. Ainda que haja muitos entraves burocráticos para que essas relações se acirrem, principalmente no âmbito das universidades públicas, a Diplomacia do Conhecimento é uma questão a ser considerada para que as universidades consigam se (re)deslocarem para o século XXI (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Se até há pouco tempo a Diplomacia do Conhecimento era um ideal, aposta ou miragem, as transformações sociais e educacionais desencadeadas pelo COVID-19 têm a tornado uma realidade. Nesse sentido, embora seja recente para constatar tal proposição, a Diplomacia do Conhecimento tem construído perspectivas importantes para a consolidação dos movimentos de internacionalização nas universidades brasileiras.

1.5. A Internacionalização da Educação Superior, Diplomacia Pública, Diplomacia Cultural e Poder Brando

Se a Internacionalização da Educação Superior for descortinada como movimento, certamente aparecerão muitas amarras e obscuridades que não são visíveis aos agentes universitários que se dedicam a ela. Antes de ser instituída como um movimento acadêmico, a internacionalização perpassa interesses diplomáticos governamentais e faz parte das ações que os países têm desenvolvido em diplomacia pública e diplomacia cultural nas últimas décadas. A diplomacia pública é compreendida como a diplomacia no seu sentido *lato*, ou seja, a relação que os países estabelecem por intermédio de agências diplomáticas e governos. A cooperação entre países vizinhos ou culturalmente pertencentes a um mesmo tronco é um estímulo para que a Internacionalização da Educação Superior aconteça entre essas nações. Para os governos investidores é interessante manter “uma boa vizinhança” e estar sempre a par do que acontece à volta, da mesma maneira que é importante incentivar o trânsito entre universitários para gerar redes de negócios e conhecimento estratégico (MADEIRA FILHO, 2016; FONSECA JUNIOR, 2012).

O Brasil, por exemplo, ao ingressar na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), com sede em Cabo Verde, investiu muitos intentos em diplomacia pública nos países membros e aumentou consideravelmente as cooperações acadêmicas com universidades do Timor Leste, Macau, Angola, Cabo Verde, Moçambique e Portugal nas últimas décadas (MADEIRA FILHO, 2016). Já a diplomacia cultural é considerada uma extensão da diplomacia pública e tem como cerne o desenvolvimento de ações de poder brando que aumentam a credibilidade do país investidor no exercício da diplomacia pública. O poder brando, por sua vez,

[...] designa um modo de ação típico de países que buscam atingir seus objetivos alterando comportamentos ou expectativas de outros por meio da persuasão e da cooperação. Enquanto o poder econômico e o militar – que constituem o chamado *hard power* – utilizam meios diretos como a coerção e a força, ou pagamentos e sanções, para obter resultados almejados, o poder brando se vale da capacidade de atrair, seduzir, cooptar, convencer para atingir objetivos semelhantes (MADEIRA FILHO, 2016; p. 30)

Enquanto o *hard power* se confunde semanticamente com o próprio conceito generalizado de “poder”, o poder brando consiste na “habilidade de ganhar mentes e corações”, ou seja, está centrado na capacidade que um país tem de “conquistar a simpatia dos outros, de moldar seus gostos e preferências sem a necessidade de recorrer a expedientes como a coerção, a ameaça ou força” (MADEIRA FILHO, 2016, p. 31). A diplomacia cultural se centra nos ideais de poder brando que as nações possuem de conquistar a simpatia de países interessantes e faz uso do intercâmbio cultural como “elemento catalisador do diálogo, da cooperação e da convivência pacífica entre os povos” e é usada como vetor de valores e representações simbólicas (MADEIRA FILHO, 2016, p. 27). A diplomacia é, sem dúvida, uma das maiores armas dos países na atualidade, pois ajuda a pulverizar identidades, imagens nacionais, ideais, culturas, línguas e elementos simbólicos como recurso de influência e poder.

Os investimentos governamentais em diplomacia cultural, que se dão pelo financiamento de filmes, criação de institutos de idioma, programas de ensino da língua nacional em outros países, investimento em arte e cultura nacional, são uma forte arma para pulverizar o país nas redes internacionais e atrair imagens positivas. A diplomacia cultural, as formas de poder brando e a diplomacia política colocam as universidades diante de interesses obscuros. Muitas vezes, as instituições de educação superior recebem fomentos sem saberem as origens e precedentes. A escassez de verbas nas universidades públicas brasileiras raramente permite aos pesquisadores beneficiados questionarem as procedências dos investimentos. É preciso ressaltar, entretanto, que, boa parte das ações e fundos universitários para a promoção

da internacionalização da educação superior, hoje, partem de iniciativas de cooperação entre países com propósitos específicos e semelhantes (MADEIRA FILHO, 2016).

Parece que as universidades também se apropriam de acepções de diplomacia pública, poder brando e diplomacia cultural para se projetarem em espaços internacionais de relação acadêmica. A preocupação em divulgar pesquisas, inserir-se nos rankings universitários, participar de eventos internacionais de grande prestígio, realizar mobilidade acadêmica e acordos com universidades de países mais economicamente desenvolvidos são evidências de que as universidades têm feito uso de acepções diplomáticas para induzirem a demarcação das suas imagens em um espaço internacional. Cabe interrogar, entretanto, se a internacionalização como movimento político e cultural se restringe apenas a isso. É certo que não.

Acompanhar e entender as ações da diplomacia pública é uma estratégia para que as universidades se atentem para não se tornarem “lebres” dos “lobos”. Ela é poderosa, tem uma capacidade de persuasão muito grande e dirige os interesses governamentais sobrepondo as ações e intenções educacionais das universidades e dos acadêmicos em prol dos seus próprios egos. Além disso, muitas vezes a diplomacia pública interdita as ações acadêmicas que chegam ao governo em demérito da própria diplomática (FONSECA JUNIOR, 2012; MADEIRA FILHO, 2016). O embargo da proposta de criação do Instituto Machado de Assis “apresentada pela Comissão para a Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa (COLIP), em 27 de setembro de 2005, pelo Ministério da Educação” e sob suporte de vários acadêmicos, não deixa dúvidas da hegemonia diplomática brasileira sobre os acadêmicos e intelectuais do país – em especial sobre os professores de idiomas (MADEIRA FILHO, 2016, p. 151).

Proposto por um comitê de mais de 19 membros, dentre eles professores universitários da área de Língua Portuguesa, literatura e linguística, integrantes da Academia Brasileira de Letras e tendo o projeto sido redigido pelos professores Ataliba Teixeira de Castilho, José Carlos Santos de Azeredo e José Luiz Fiorin, o Instituto Machado de Assis não foi aprovado nas comissões parlamentares porque, segundo o representante do Itamaraty, Jorge Geraldo Kadri, o instituto não ia ao encontro dos interesses da diplomacia brasileira. Dentre os argumentos utilizados pelo Itamaraty para justificar a não aprovação, Madeira-Filho (2016, p. 162-163) aponta que:

O formato pretendido para o Instituto na proposta da COLIP, continuava demasiado dependente da área linguístico-literária – como se pretendia igualmente da composição de seus membros – e, por essa e outras razões, não se ajustaria ao ideal de um organismo que pudesse, ao mesmo tempo, realizar a tarefa de difundir a vertente brasileira da língua portuguesa (que vem sendo há décadas praticada, com sucesso, pela Rede Brasileira coordenada pelo Itamaraty) bem como mostrar a rica

diversidade cultural do país. Além disso a atitude do Ministério da Educação de iniciar um projeto, anunciá-lo publicamente – no Brasil e no exterior – para, em seguida, forçar a sua discussão, sem ter-se valido anteriormente dos canais competentes de coordenação interministerial, revelou-se contraproducente e só serviu para exibir a fragilidade do planejamento de políticas culturais públicas do Brasil. A reação tempestiva do Itamaraty, motivada pela responsabilidade de sua missão histórica de órgão difusor da cultura brasileira no exterior, mostrou-se extremamente positiva ao frear a iniciativa de criação do Instituto. [...] Deixar que a formulação da promoção cultural externa do país fique a cargo de pessoas ou instituições que não dispõem de elementos ou condições para tarefa dessa envergadura – ainda que investidos das melhores intenções – seria, no mínimo, irresponsável.

O discurso hegemônico revelado nos argumentos do Itamaraty não deixa dúvidas de que a academia deve ser mais atenta com as agências de diplomacia. O que me parece estranho é que o Itamaraty faça a divulgação da língua portuguesa do Brasil por um programa de leitorado, que faz uso de professores de idiomas contratados temporariamente. Qual é a coerência em afirmar que grandes nomes da linguística brasileira, como Ataliba Teixeira de Castilho, José Carlos Santos de Azeredo e José Luiz Fiorin “não dispõem de elementos ou condições para tarefa” de coordenarem a implantação de um Instituto de Idiomas? Ficou também uma outra dúvida: será que o Itamaraty possui mais *know-how* sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira do que a Academia Brasileira de Letras?

Essas são perguntas que devem ser mantidas em aberto para que possamos compreender quem são os acadêmicos e, especificamente, quem são os professores e pesquisadores dos Estudos Linguísticos brasileiros na visão da Agência Diplomática brasileira. Finalizo essa seção reforçando a necessidade de os acadêmicos acompanharem com mais frequência as informações diplomáticas do Brasil. Elas são importantes para que as universidades se posicionem politicamente nos movimentos de internacionalização e consigam compreender as forças de poder presentes nas redes de poder brando.

1.6. Emergências conceituais na Internacionalização da Educação Superior

Durante a realização da pesquisa bibliográfica para a composição do presente estudo, deparei-me com uma infinidade de conceitos e perspectivas emergentes em Internacionalização da Educação Superior. Como movimento em expansão que visa circunscrever políticas permanentes de funcionamento, a internacionalização tem buscado abrir caminhos e paradigmas de reflexões. Achei oportuno criar a tabela a seguir, com o intuito de deixar pistas para os pesquisadores interessados na área a respeito das perspectivas emergentes sobre/e no movimento em questão.

Tabela 1: Perspectivas emergentes em Internacionalização da Educação Superior

PERSPECTIVA		DEFINIÇÃO
1	A internacionalização universitária como ação voluntária (KNIGHT, 2018).	Usar o trabalho voluntariado para construir ações de internacionalização universitária
2	A internacionalização universitária como compromisso institucional articulado (HUDZIK, 2015).	Engajar todos os envolvidos no espaço universitário nas ações de internacionalização universitária
3	A internacionalização universitária como cultura e educação linguística (RAJAGOPALAN, 2006; DINIZ, 2012).	Implementar a interculturalidade e as diferentes práticas de letramento linguístico, pelo ensino-aprendizagem de diferentes línguas e atividades culturais, como mecanismo de ação de internacionalização universitária
4	A internacionalização universitária como cultura organizacional (QUIANG, 2003; HUDZIK, 2015).	Articular práticas, comportamentos, espaços físicos, ritos e relações sociais típicas do espaço internacional universitário que configurem rotinas institucionais
5	A internacionalização universitária como currículo (SACRISTÁN, 2018; LEASK, 2015; HUDZIK, 2015).	Inserir temas, questões, agendas, conhecimentos e fatos ligados à internacionalização universitária nos currículos das disciplinas ofertadas na instituição
6	A internacionalização universitária como estratégia de poder brando (MADEIRA FILHO, 2016).	Posicionar-se nas diferentes esferas de internacionalização universitária como forma de demarcar espaço, reconhecimento, valorização, respeito, identidade e confiabilidade institucional.
7	A internacionalização universitária como forma de ampliação das percepções e práticas culturais acadêmicas (HUDZIK, 2015; QUIANG, 2003).	Empreender ações, rotinas e práticas de pesquisa, ensino, extensão e gestão que se espelham nas práticas culturais acadêmicas de outras universidades e que sejam capazes de ampliar os recursos culturais acadêmicos da instituição
8	A internacionalização universitária como forma de cooperação e parceria acadêmica (HUDZIK, 2015).	Criar ações, pesquisas e práticas acadêmicas em conjunto com outras instituições de ensino superior, que viabilizem a inserção da universidade no ambiente global de internacionalização da educação superior.
9	A internacionalização universitária como forma de diplomacia do conhecimento (KNIGHT, 2018).	Estabelecer agendas de cooperação, pesquisa e ação com diferentes organizações, que sejam voltadas para a solução de problemas globais.
10	A internacionalização universitária como forma de existência política (ROCHA; MACIEL, 2018).	Pertencer e promover atitudes ativas que contribuam com as pautas, ações e desafios do ambiente global de internacionalização da educação superior.
11	A internacionalização universitária como forma de incentivo à interdisciplinaridade das ciências (KNIGHT, 2018; LEASK, 2015).	Relacionar transversalmente diferentes áreas do saber para pensarem coletivamente os diferentes problemas e desafios globais
12	A internacionalização universitária como forma de participação em redes internacionais de pesquisa de impacto social (KNIGHT, 2018; HUDZIK, 2015)	Apropriar das relações interinstitucionais para construir iniciativas conjuntas de pesquisa que atendam as demandas e desafios globais
13	A internacionalização universitária como forma de prática docente (HUDZIK, 2015).	Estabelecer mecanismos pedagógicos, didáticos e educacionais, que sejam comuns e recíprocos a outros espaços universitários e que possibilitem ao docente (e ao saber que ele leciona) ser acessível a diferentes públicos discentes.

14	A internacionalização universitária como forma de revisão de mecanismos burocráticos de educação universitária (SACRISTÁN, 2018; HUDZIK, 2015).	Adaptar e compatibilizar os trâmites burocráticos e documento institucional aos diferentes parâmetros internacionais de prática acadêmica.
15	A internacionalização universitária como forma de revisão de mecanismos formais de avaliação educacional (SACRISTÁN, 2018; LEASK, 2015; HUDZIK, 2016).	Descolonizar os mecanismos, instrumentos e práticas avaliativas no interior das práticas educacionais da instituição de ensino superior,
16	A internacionalização universitária como forma de se posicionar nos rankings internacionais de educação superior (HUDZIK, 2015; QUIANG, 2003).	Investir e formalizar ações universitárias se correlacionem com os critérios dos rankings internacionais de educação superior.
17	A internacionalização universitária como fragilidade institucional (QUIANG, 2003).	Deixar de investir em ações, práticas, mecanismos, políticas e processos que estejam voltados para a internacionalização universitária
18	A internacionalização universitária como impulso de produção científica de interesse nacional e de diplomacia cultural (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).	Aproveitar as relações e cooperações interinstitucionais como insumo para ampliar os espaços, parcerias, possibilidades, horizontes e ações de pesquisa.
19	A internacionalização universitária como instrumento de democracia internacional (MADEIRA FILHO, 2016; FONSECA JUNIOR, 2012; KNIGHT, 2018).	Viabilizar as ações de internacionalização universitária como forma de diplomacia, representatividade, reciprocidade, aproximação e respeito aos diferentes povos e culturas.
20	A internacionalização universitária como instrumento de diplomacia (FONSECA JÚNIOR, 2012).	Investir em ações de internacionalização universitária como mecanismo de fortalecimento, credibilidade, possibilidade e relação com as diferentes instituições acadêmicas e sociais.
21	A internacionalização universitária como instrumento de reciprocidade e empatia (KNIGHT, 2018).	Apropriar ideais de fraternidade e cooperação com o intuito de incentivar a reciprocidade e empatia nas práticas intra e interuniversitárias
22	A internacionalização universitária como insumo de universalização curricular (SACRISTÁN, 2018; HUDZIK, 2015; LEASK, 2015).	Criar currículos e disciplinas que sejam comuns e que tenham objetivos transversais entre os cursos ofertados pela universidade e entre universidades parceiras
23	A internacionalização universitária como intercâmbio acadêmico (HUDZIK, 2015; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).	Permitir o compartilhamento e a troca catedrática a estudantes de diferentes universidades, de modo que eles possam trabalhar com liberdade e contribuir ativamente na e com as instituições parceiras.
24	A internacionalização universitária como investimento orçamentário (HUDZIK, 2015).	Destinar recursos financeiros para o investimento em ações, projetos, relações diplomáticas, manutenção e pesquisa voltados para a internacionalização universitária.
25	A internacionalização universitária como marca (MADEIRA FILHO, 2016).	Definir, caracterizar, estabelecer e dar vitalidade a uma identidade acadêmica própria que seja representativa da universidade nas esferas nacionais e internacionais de ensino superior.
26	A internacionalização universitária como mecanismo de democracia e acesso (RICUPERO, 2012).	Tornar o conhecimento e o acervo científico universitário disponível e acessível à comunidade nacional e internacional, por linguagens, códigos e tecnologias, que sejam acessíveis e compatíveis às diferentes comunidades sociais e acadêmicas.
27	A internacionalização universitária como mecanismo de implementação de projetos e programas institucionais (HUDZIK, 2015; LEASK, 2015).	Criar projetos educacionais, de pesquisa, de gestão compartilhada e intervenção social intra e interinstitucionais que fomentem ações voltadas para a internacionalização universitária
28	A internacionalização universitária como mecanismo de promoção da pesquisa e extensão (FONSECA JÚNIOR, 2012; HUDZIK, 2015; KNIGHT, 2018).	Desenvolver ações de pesquisa e extensão voltadas para agendas globais e para o acolhimento e compartilhamento de experiências com a comunidade internacional (refugiados,

		estudantes, imigrantes, professores, pesquisadores, entre outros) situada nas relações e contextos sociais da universidade
29	A internacionalização universitária como mobilidade acadêmica (HUDZIK, 2015; BATISTA, 2009).	Permitir a circulação e a movimentação de técnicos, discentes e docentes entre as universidades envolvidas em um contexto de internacionalização, para que eles tenham acesso a práticas interculturais acadêmicas.
30	A internacionalização universitária como o futuro das universidades (QUIANG, 2003).	Investir, desenhar e desenvolver práticas acadêmicas que contemplem possibilidades de internacionalização universitária como mecanismos de relevância social e existência no mundo globalizado.
31	A internacionalização universitária como oportunidade de capacitação profissional (HUDZIK, 2015; QUINAG, 2003)	Aproveitar as demandas da internacionalização universitária para investir no desenvolvimento de habilidades profissionais e na capacitação de corpo técnico que agreguem no processo de aprimoramento e melhoramento das práticas institucionais, bem como na consolidação de um espaço internacional acadêmico no interior da universidade.
32	A internacionalização universitária como pilar universitário (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).	Tornar a internacionalização universitária uma das bases de vitalidade da instituição acadêmica, assim como a pesquisa, ensino e extensão.
33	A internacionalização universitária como processo (HUDZIK, 2015; KNIGHT, 2018; KNIGHT, 1993; DE WITT, 1998).	Compreender as ações e investimentos em internacionalização universitária como parte de um processo/movimento contínuo de construção de práticas e realidades acadêmicas e institucionais.
34	A internacionalização universitária como produto (HUDZIK, 2015; DE WITT, 1998).	Conceber as ações de internacionalização universitária como resultantes de projetos, produtos, relações, benefícios, transformações, aprimoramentos e adequações que ampliem os horizontes da estrutura, capacitação e formação acadêmica.
35	A internacionalização universitária como subsídio para o aprimoramento das práticas educacionais (SACRISTÁN, 2018; LEASK, 2015).	Aproveitar os contextos híbridos e da diferença para construir práticas pedagógicas, que sejam acessíveis e contemplem os diferentes públicos e culturas universitárias.
36	A internacionalização universitária como subsídio a flexibilização dos currículos da pós-graduação (SACRISTÁN, 2018; LEASK, 2015).	Flexibilizar práticas de pesquisa e docência na pós-graduação que permitam intercâmbios e mobilidades acadêmicas e o aprimoramento da formação universitária para que ela seja de impacto global.
37	A internacionalização universitária como subsídio para o aprimoramento dos currículos universitários (SACRISTÁN, 2018; LEASK, 2015).	Prever as demandas globais como subsídios transversais ao currículo, com o intuito de gerar aprimoramento, enriquecimento e desenvolvimento de habilidades e competências humanas, acadêmicas, sociais e profissionais, durante o processo de formação, que preparem cientificamente o educando para os desafios do mundo.
38	A internacionalização universitária como uma forma de sobrevivência no mundo globalizado (QUIANG, 2003; KNIGHT, 2018; SACRISTÁN, 2018).	Envolver a universidade em um ambiente global de ensino superior como estratégia para conseguir atender as demandas e oportunidades e superar as dificuldades e contingências do mundo globalizado.

As 38 perspectivas listadas ajudam a compreender a quantidade de cenários e objetos de estudo que as pesquisas em Internacionalização da Educação Superior têm buscado entender. Mesmo havendo elementos próximos, como “A internacionalização universitária como subsídio a flexibilização dos currículos da pós-graduação” (SACRISTÁN, 2018; LEASK, 2015) e “A internacionalização universitária como subsídio para o aprimoramento dos currículos universitários (SACRISTÁN, 2018; LEASK, 2015)” fiz a opção de não os juntar, pois os temas emergentes dessas perspectivas não tratam de um enfoque comum.

Ao olhá-las mais de perto percebi que, por tratarem de tematizações possuidoras de marcas enunciativas próprias, talvez pudesse pensá-las como forças políticas “interventivas” e “emergentes” (HIGGS, 2007). As forças interventivas seriam aquelas que advêm de uma esfera hierárquica em que as lideranças impõem ou incentivam horizontalmente determinados tipos de ações com o objetivo de atingir um fim ou atitude política. Já as emergentes são aquelas que, como o nome sugere, emergem verticalmente de um coletivo social – ou da maioria dela – e impulsionam um determinado comportamento, realidade ou ação política. Nas ações políticas emergentes não existe um planejamento diretivo ou imposto, do contrário, elas são resultantes das movimentações, transformações e atividades sociais.

Por exemplo, os programas fomentadores de mobilidade internacional, como BRAFTEC e Capes-PrInt, são formas de intervir sobre a mobilidade acadêmica que já é característica dos movimentos de Internacionalização da Educação Superior, portanto, é uma ação interventiva. Ao final de cada ano de execução, é possível analisar os resultados das ações que esses programas geram para o aprimoramento das práticas de mobilidade internacional que as instituições têm desenvolvido. Paralelamente, a recepção de estudantes estrangeiros e as práticas dialógicas que advêm da mobilidade acadêmica que eles desenvolvem no Brasil fazem surgir aprendizados inesperados e que resultam em mudanças nas práxis acadêmicas de ambos, ou seja, a mobilidade acadêmica cria um ambiente vertical de relações em que brasileiros e estrangeiros ao interagirem aprendem (coisas variadas) uns com os outros.

Há, por exemplo, aprendizados linguísticos, culturais, sociais e científicos, que não são previstos em programas de mobilidade acadêmica, mas que são emergentes deles, pura e simplesmente por serem perpassados pela prática dialógica entre diferentes. Portanto, as ações de internacionalização são consequência de ambas as forças: a interventiva e a emergente. No capítulo de análises dou sequência a essa linha de raciocínio e procuro ilustrar, a partir dessas reflexões teóricas, a possibilidade de se pensar em movimentos emergentes e interventivos de Internacionalização da Educação Superior como um subsídio de entendimento dessas práxis.

Há muitos referenciais da Internacionalização da Educação Superior, como foi mostrado na Tabela 1, o que ajuda a reforçar que ela é um movimento em expansão e abrangente ainda em elaboração, como propõe Hudzik (2015). Finalizo este capítulo reforçando que as reflexões tecidas nele ajudaram a construir subsídios teóricos que me possibilitaram identificar as perspectivas que têm orientado os movimentos políticos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na UF pesquisada. Portanto, o percurso traçado ao longo dele foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.



CAPÍTULO 2

2. INTERCESSÕES ENTRE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, PROFESSORES DE IDOMAS E ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Analisar os cenários políticos da atuação dos professores de idiomas nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior da universidade pesquisada implica olhar, inicialmente, para os marcos que enlaçam esses profissionais, suas ciências e a internacionalização enquanto movimento. Afinal, é permeando as marginalidades presentes no trabalho deles é que se consegue (re)dimensionar aquilo que parece transparente. Com efeito, permite, também, compreender que os professores de idiomas são produto de uma trajetória história complexa, tanto dos Estudos Linguísticos, quanto de sua atuação profissional. Parece imbricado no fazer dos professores de idiomas, ainda, a sua atuação enquanto linguistas, já que, para ensinarem um idioma, passam a conhecerem com profundidade sobre as língua(gen)s e as diferentes questões que a(s) atravessam.

Antes de aprofundar nos cenários políticos dos professores de idiomas no contexto da Internacionalização da Educação Superior da universidade pesquisada é preciso refletir, portanto, a respeito de como este movimento tem impactado os Estudos Linguísticos e a respeito das diferentes implicações que a internacionalização traz para o trabalho dos professores de idiomas no contexto das universidades federais. A Internacionalização da Educação Superior tem fomentado uma série de discussões, ações e debates acadêmicos no âmbito dos Estudos Linguísticos nas últimas décadas. Tratada metaforicamente como “Educação para além das fronteiras” (MACIEL et al, 2018), “Internacionalização Educacional Neoliberal” (SOUZA, 2018), “Prática Agonística” (JORDÃO; MARTINEZ, 2015), “Educação Global” (RAJAGOPALAN, 2015), dentre outros, ela tem instigado a consolidação de três horizontes iniciais de investigação sob a perspectiva dos estudos da linguagem. São eles: 1) ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto de Internacionalização da Educação Superior (RAJAGOPALAN, 2015; JORDÃO; MARTINEZ, 2015); 2) Planejamento Linguístico e Políticas Linguísticas voltadas para a Internacionalização da Educação Superior (RAJAGOPALAN, 2005; FINARDI *et al.*, 2017); e 3) políticas públicas e internacionais de desenvolvimento da Internacionalização da Educação Superior (RAJAGOPALAN, 2005; RIBEIRO DA SILVA, 2015; STALLIVIERI; VIANNA, 2020).

Dentre os três, os dois primeiros têm, aparentemente, maior evidência acadêmica se levarmos em consideração as publicações acadêmicas e projetos que relacionam

internacionalização e questões de linguagem como temas de investigação. Os programas de capacitação em línguas estrangeiras – como o Idiomas Sem Fronteiras (IsF) e o Programa Leitorado Capes/Itamaraty –, que demandam, em grande escala, a atuação de professores de idiomas; os movimentos de diásporas globais que têm incentivado a aprendizagem de línguas estrangeiras e o Planejamento e Políticas Linguísticas por parte dos governos e instituições; e o fato de termos um expressivo número de doutores atuando no ensino-aprendizagem de línguas no contexto brasileiro são alguns argumentos que reforçam o maior contingente de publicações, projetos e debates a respeito dos temas “ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto de Internacionalização da Educação Superior” e “Planejamento Linguístico e Políticas Linguísticas voltadas para a Internacionalização da Educação Superior” (NASCIMENTO SILVA, 2020).

O terceiro – políticas públicas e internacionais de desenvolvimento da Internacionalização da Educação Superior – parece menos familiar, mas surge nos últimos anos como uma espécie de guarda-chuva que abarca os dois primeiros e congrega outras questões políticas que dizem respeito à linguagem em um ambiente internacional de práxis social, ao Planejamento e Políticas Linguísticas, à institucionalização de práticas acadêmicas, às identidades nas relações internacionais, à diplomacia do conhecimento, à formação e atuação de profissionais em contextos internacionais, dentre outros temas que buscam compreender a Internacionalização da Educação Superior como política, processo, produto, cultura e resultado da e na reinvenção do conhecimento e das formas de organizar e politizar as sociedades (McNELLY; WOLVERTON, 2008; STALLIVIERI; VIANNA, 2020).

Tratar de questões políticas envolvidas na Internacionalização da Educação Superior sob a ótica dos Estudos Linguísticos, embora possa parecer ousado, é uma demanda dos tempos atuais, já que é possível observar uma correlação entre questões de linguagem e a funcionalidade da Internacionalização da Educação Superior. Aspectos linguísticos como retórica, textualidade, diplomacia, tradução, aprendizagem linguística, comunicação e interculturalidade constroem toda uma arquitetura de funcionamento da produção do conhecimento e da operacionalização política que rege as universidades que desejam inserirem-se nas lógicas de internacionalização educacional.

É incômodo o silêncio dos linguistas e professores de idiomas, de um modo geral, diante de maiores reflexões a esse respeito. Parece que os linguistas e professores de idiomas vivem na pele a desvalorização e despolitização de suas carreiras, mas mantêm-se inertes quando é necessário se posicionarem a respeito de suas condições de trabalho. Isso é algo que precisa ser

revisado/mudado. Iniciar um debate político em torno das questões de linguagem envolvidas na Internacionalização da Educação Superior, portanto, parece um caminho para se pensar as diferentes facetas da internacionalização brasileira, já que, a universidade, enquanto célula de saberes e práxis, instiga e demanda mudanças sociais. Além do mais, aproximar os Estudos Linguísticos da Internacionalização da Educação Superior implica revisitar o papel dos linguistas e professores de idiomas na educação superior.

Ainda assim, muitos poderão questionar: por que partir dos Estudos Linguísticos para refletir sobre política nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior? Além dos argumentos lançados anteriormente, deve-se reforçar que a Internacionalização da Educação Superior é permeada por questões amplas de linguagem que vão desde o planejamento linguístico às mudanças linguísticas (FINARDI *et al.*, 2017). Além disso, é de iniciativas políticas do conhecimento que se demarcam atitudes, poderes, propriedades e autoridades para tratar de epistemes ainda dispersos, como a Internacionalização da Educação Superior (KUHN, 1997; LOPES-DA-SILVA; RAJAGOPALAN, 2004). Ainda, porque a Internacionalização da Educação Superior pode criar nichos de atuação profissional e pesquisa linguística, fortalecendo os Estudos Linguísticos em um momento de tantas crises existenciais (MOITA LOPES, 2006a). É possível dizer, também, que a Internacionalização da Educação Superior envolve questões sociais, culturais e interdisciplinares, pauta elementar das pesquisas contemporâneas em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006a, 2006b).

Fecharia essa resposta com uma outra pergunta: por que não partir dos Estudos Linguísticos para refletir sobre política nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior? Rajagopalan (2005, p. 4), nos lembra que:

Diante das evidências cada vez mais gritantes da influência da questão política na linguagem, os linguistas, sobretudo aqueles obcecados por elaborar teorias crescentemente mirabolantes, optaram por dar-lhes as costas em nome de preservar o caráter “científico” de suas pesquisas, o que significa, na sua cartilha, se contentar em apenas “descrever” os fatos e jamais se atrever a “prescrever” ações para remediar os males constatados. No entanto, eles ruidosamente reivindicam o direito de legislar sobre como deve ser conduzida a política linguística de um país, só porque dizem dedicar-se a estudá-la a fundo, muito embora, na hora de abordar a linguagem, assumam uma postura total e propositalmente apolítica.

Rajagopalan (2005) deixa em suas reflexões a provocação de que é preciso deslocar os linguistas de um posicionamento apolítico e, acima disso, instigá-los a assumirem seus lugares nos debates diversos sobre a sociedade para que possam ter responsabilidade e respeitabilidade quando é necessário discutir oficialmente e governamentalmente agendas que contêm questões de linguagem. Procurar entender as intercessões entre Internacionalização da Educação

Superior e os Estudos Linguísticos na contemporaneidade é uma tentativa de adentrar em questões políticas com o intuito de abrir portas para uma reflexão crítica não só sobre a linguagem, mas também sobre a própria atuação dos linguistas – sejam eles pesquisadores, professores, tradutores – no contexto universitário brasileiro.

Refletir a respeito das políticas públicas e internacionais de desenvolvimento da Internacionalização da Educação Superior ajuda a compreender, portanto, que, embora as Políticas Linguísticas pareçam estar na centralidade dos estudos da linguagem decorrentes dos movimentos internacionalização – argumentação tecida anteriormente – é preciso entender, por exemplo, que elas são fruto de outras questões políticas que se entrelaçam com a produção do conhecimento e com a própria política dos Estudos Linguísticos. Pode-se pensar, dessa forma, que há uma política das Políticas Linguísticas, ou seja, ideais, intenções, relações e interesses que antecedem a própria formulação das Políticas Linguísticas em si, como propõe Calvet (2007). Pode-se apontar, ainda, que a ciência e a produção de conhecimento são políticos, como argumentam Kuhn (1997) e McNelly e Wolverton (2008). O fato é que, ao descortinar a política das ciências e do conhecimento – na qual englobo os Estudos Linguísticos e a própria Internacionalização da Educação Superior – dá-se visibilidade às contradições, às incertezas e às fragilidades dessa área permitindo romper paradigmas e aprimorar as lógicas vigentes.

No contexto brasileiro, eu diria que o primeiro fato a ser descortinado, quando adentramos questões políticas dos Estudos Linguísticos, é o da própria atuação e formação – tanto inicial quanto de pós-graduação – dos linguistas. A fragmentação identitária clivada em pilares profissionais distintos, como professor da escola regular, professor de idiomas, professor universitário, revisor textual, tradutor, intérprete, secretário, redator, pesquisador, dentre outros revela uma pergunta contraditória: o que faz um linguista? Essa fragmentação identitária que permeia a práxis dos profissionais da linguagem é boa, por um lado, porque permite a eles atuarem profissionalmente em diferentes setores; mas é ruim, por outro, porque a identidade de um profissional multitarefas muitas vezes pode cercear a autoridade do linguista como estudioso e profissional da linguagem.

Caminho rumo a outra indagação: onde se forma o linguista brasileiro? Com exceção dos raríssimos formados nos cursos de bacharelado em Linguística ou Estudos da Linguagem – como os ofertados pela Universidade de Campinas (Unicamp) e pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) –, boa parte dos linguistas brasileiros desenvolvem a sua formação inicial nos cursos de Graduação/Licenciatura em Letras e, em muitos casos, só se descobrem linguistas durante a pós-graduação, porque decidem ingressar em programas de pós-

graduação em Estudos Linguísticos para darem continuidade à formação acadêmica. Sabemos que os currículos de Letras são amplos e variados e isso aponta para uma fragilidade política do profissional que passa por essa faculdade: ele estuda para ser professor de idiomas, mas lhe é requerido ser revisor, tradutor, escritor, conhecedor da literatura, culto e bom orador em seus afazeres profissionais.

O que é mais contraditório em meio a todos esses apontamentos é que, no dia a dia, enquanto um bacharel em medicina, direito, filosofia, psicologia, por exemplo, é reconhecido socialmente como médico, advogado, filósofo e psicólogo, o licenciado/bacharel em letras raramente é referendado como linguista, letrado ou professor de idiomas. Outro exemplo que trago de uma implicação pessoal parte da associação do Curso de Letras com o Curso de Pedagogia que vejo muitas pessoas fazerem, inclusive nas cerimônias de colação de grau: usa-se o símbolo da coruja e a mesma cor de faixa para referendar ambos os cursos, o que socialmente parece imprimir a imagem de serem um curso só¹⁵. Eu diria que as tantas contradições na visibilidade e representatividade dos linguistas no contexto brasileiro demonstram, de um lado, que há grandes fragilidades políticas na atuação desse profissional e no reconhecimento de seu labor; de outro, que a valorização dos linguistas/letrados/professores de idiomas na sociedade brasileira depende de um amplo desbravar crítico e político que reflita na de reformulação do currículo e na formação profissional dos linguistas, que se estenda desde a formação inicial até a pós-graduação em Estudos Linguísticos.

É importante que uma consciência a esse respeito emergja tanto dos que se assumem linguistas, quanto dos professores formadores de estudiosos da linguagem na contemporaneidade. Como propõe Moita Lopes (2006b), os que se assumem linguistas no contexto brasileiro parecem muitas vezes estarem numa espécie de torre de marfim, inabalada, inalcançada, mantendo-se isolados das preocupações políticas e sociais. Parece que, no contexto brasileiro, a ausência de políticas para os Estudos Linguísticos pressupõe uma falha política na formação inicial de linguistas e revela um efeito dominó de questionamentos a respeito da identidade e da atuação desse profissional em uma esfera social.

O estereótipo de “multitarefa” desse profissional é positivo, por um lado, porque os linguistas, embora não tenham uma formação inicial para fazerem tudo, podem se atrever a fazerem o que desejam; é negativo, por outro, porque fragiliza a comunhão de interesses,

¹⁵ Destaco para o leitor que o Curso de Letras tem como símbolo a flor-de-lis, que no traço de suas pétalas representa metaforicamente a intercessão entre linguística, gramática e literatura. Por essa razão, a cor da faixa representativa de um licenciado/bacharel em linguística deve ser vermelha em correspondência à cor primária da flor-de-lis, o vermelho. Para maiores informações, ler “Histórico do Curso de Letras” (UFMS). Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/letras/historico-do-curso-de-letras/>. Acesso em: 22 dez. 2020.

atuações, ideais e diálogos propositados que pressupõem uma maior representatividade e engajamento político. O que quero apontar, contudo, é que, independentemente de esse estereótipo ser negativo ou positivo, vivemos em um mundo de chancelas que exige uma demarcação e politização clara das identidades profissionais para que os bacharéis/licenciados/graduados sejam respeitados pelo seu esforço e formação. Essa chancela demanda respaldar tanto a formação inicial quanto a imersão no universitário no mundo do trabalho ou na própria sociedade, o que exige que os professores formadores repensem constantemente as políticas de formação profissional dos linguistas/professores de idiomas.

Quem sabe os professores de idiomas não possam ser chamados um dia de professores linguistas? Assim, há uma comunhão entre o “ser professor” e “ser linguista”, o que facilitaria uma maior compreensão social do trabalho dos graduados em Letras, bem como em na demarcação de uma identidade profissional mais clara para esses agentes sociais. Particularmente no âmbito dos Estudos Linguísticos, é preciso rever as formações iniciais e de pós-graduação dos linguistas com o intuito de redefinir visões e horizontes sobre o fazer e as amplitudes de estudos da linguagem que são requeridas de um linguista, bem como politizar os Estudos Linguísticos no *hall* das ciências.

Mas o que essas reflexões revelam sobre a intercessão entre os Estudos Linguísticos e a Internacionalização da Educação Superior? Tenho notado que os linguistas dão grandes contribuições para a internacionalização do conhecimento, bem como para a evolução das práticas de Internacionalização da Educação Superior, mas a ausência de políticas por trás das ações desses profissionais só reforça a ideia de que eles são um profissional “multitarefa” e, concomitantemente, deixa-os em uma posição secundária nas mesas de representatividade que deliberam sobre investimentos, decisões e a estruturação de uma política nacional de Internacionalização da Educação Superior no contexto brasileiro e no contexto de muitas universidades federais. Embora muitas pesquisas tenham sido desenvolvidas no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto de Internacionalização da Educação Superior e em Planejamento Linguístico e Políticas Linguísticas voltadas para a Internacionalização da Educação Superior, caminhar para o entendimento das políticas públicas e internacionais de desenvolvimento da Internacionalização da Educação Superior parece estratégico para politizar o trabalho e a atuação do linguista no contexto de internacionalização (NASCIMENTO SILVA, 2020; DINIZ, 2012).

Não quero dizer com isso que assumir um lugar de centralidade nas ações de Internacionalização da Educação Superior seja mais uma atividade para o cabedal de atuações

do professor de idiomas estigmatizado de “multitarefa”, mas quero sugerir que a assunção dessa centralidade pode ser um incentivo para uma revisão das políticas de formação dos professores linguistas, bem como para um movimento político entre os profissionais que lidam diretamente com as questões de linguagem e com as áreas de atuação dos Estudos Linguísticos em que eles se ancoram. Não é o objetivo desta tese se aprofundar na formação inicial de linguistas ou professores de idiomas – até porque ser professor de idiomas, ao meu ver, pressupõe ser linguista –, mas espera-se que o presente estudo sirva de base para reflexões futuras sobre a formação desses profissionais.

Não desejo questionar se os linguistas podem ou não assumir o lugar de professores em concomitância com o lugar de linguistas, mesmo que isso seja latente na contemporaneidade; adentrei essa reflexão apenas para enfatizar que a fragmentação identitária e a desvalorização do linguista no contexto brasileiro revelam contradições na sua atuação e chancela profissional. Isso me parece incômodo, pois os Cursos de Letras no Brasil não são recentes, eles têm uma trajetória de décadas no contexto brasileiro, mas a falta de pessoas e estudos para debaterem e aprofundarem politicamente nessas questões faz com que os linguistas ocupem um lugar de trabalho vulnerável e fragmentado no mercado de trabalho.

No âmbito da Internacionalização da Educação Superior, a identidade e a politização dos linguistas incidem na valorização, visibilidade e representatividade deles nas mesas centrais de tomada de decisão e nos movimentos políticos já iniciados, que não são feitos de torres de marfim, mas de lutas, debates, conflitos e negociações. Ter uma profissão de beleza e de *status* intelectual não significa ter voz profissional nem lugar nos movimentos científicos como um todo, tampouco valor e representatividade política. Ademais, a valorização, a visibilidade e a representatividade dos Estudos Linguísticos também são feitas do esforço dos linguistas, portanto é preciso adentrar essas questões não só por curiosidade, mas com o intuito de re(des)velar, na Internacionalização da Educação Superior, impulsos para uma melhor politização, chancela e valorização dos estudos da linguagem e dos profissionais deste campo no contexto brasileiro.

Apresento nas próximas páginas deste capítulo alguns recortes historiográficos com o intuito de demonstrar que as intercessões entre a Internacionalização da Educação Superior e os Estudos Linguísticos e dos pesquisadores da linguagem não são recentes, mas são produto de uma longa trajetória de reinvenção das universidades e da ciência. Essa (re)visita à história permitirá encontrar subsídios importantes para refletir sobre algumas questões linguísticas e políticas presentes nas políticas públicas e internacionais de desenvolvimento da

Internacionalização da Educação Superior, bem como compreender os esforços dos linguistas e dos Estudos Linguísticos nesse campo.

2.1 Os Estudos Linguísticos: da República das Letras à educação das massas

A Internacionalização da Educação Superior e os Estudos Linguísticos caminham juntos há alguns séculos. É preciso considerar que o laço entre os dois emerge de movimentos antigos de Internacionalização do Conhecimento que se confundem com a própria propagação das universidades pelo mundo e com a reinvenção do conhecimento e das formas de se fazer ciência que se consolidaram ao longo da história do ocidente (McNELLY; WOLVERTON, 2008). Uma das evidências mais antigas que temos da intercessão entre os Estudos Linguísticos e a Internacionalização da Educação Superior remonta ao *Estagirita*, obra de Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), na qual a retórica, enquanto ciência linguística, é pensada como uma forma de divulgar e articular o conhecimento entre os povos e as nações e como uma essência do homem, mediante a qual ele se estabelece politicamente (CITELLI, 2002; BAGNO, 1997).

Ao longo da história do Ocidente, dois outros acontecimentos constataam a importância dos Estudos Linguísticos na ascensão da Internacionalização da Educação Superior. O primeiro a ser destacado é o surgimento da República das Letras, uma “comunidade internacional do saber, inicialmente costurada, pedaço a pedaço, por livros e jornais impressos” inspirada em Cícero (106-43 a.C.), orador romano que trocava cartas com intelectuais de todo o mundo com o intuito de aprimorar suas habilidades oratórias e políticas para defender a República contra a tirania de Caio Júlio Cesar (100-44 a.C.) e Marco Antônio (83-30 a.C.), autocratas romanos (McNELLY; WOLVERTON, 2008, p. 124).

Embora seja pouco comentada hoje no âmbito universitário, a República das Letras foi um movimento intelectual que emergiu em meio às crises políticas, sociais e acadêmicas europeias do século XV e produziu alguns dos maiores pensadores da ciência moderna: Erasmo e Copérnico, Galileu e Descartes, Newton e Bacon (McNELLY; WOLVERTON, 2008). Em meio à dissolução das instituições acadêmicas, foi a troca de cartas entre sábios daquele tempo que reascendeu a produção de novos conhecimentos e a reinvenção dos modos de se pensar e fazer ciência. McNelly e Wolverton (2008, p. 125), historiadores dedicados à compressão das origens e evolução do conhecimento científico, afirmam que a República das Letras teve uma grande importância na sobrevivência da academia, pois foi ela que deu os pressupostos para

que a cooperação internacional continuasse “a ser, até os dias de hoje, uma característica da intelectualidade ocidental”.

Entre os anos 1500 e 1700 se deu a fortificação da República das Letras, o que lhe conferiu um corpo político figurativo que permitiu que as universidades europeias se dissociassem das instituições religiosas e começassem a trilhar a autonomia enquanto instituições do saber. Embora fosse uma comunidade imaginária, a República das Letras recebeu grande apoio e financiamento dos reinos daquela época, já que era preciso lutar contra as imposições da igreja e empoderar sociedades para que novas formas de governo pudessem se expandir (BURKE, 2011). Essas ações demandavam, de um lado, letrados que exerciam a função de advogados para romperem burocracias eclesiásticas; de outro, “pastores para disciplinarem rebanhos” desgarrados e construir organizações sociais autônomas da igreja (McNELLY; WOLVERTON, 2008; p. 125).

Os movimentos da República das Letras geraram não apenas o sucesso da Reforma Protestante, mas a eminência de princípios que engatilharam o surgimento da academia moderna e movimentos políticos que mudaram fortemente o curso da história do Ocidente (BURKE, 2011). Os intelectuais envolvidos na comunidade das Letras não faziam a distinção de *status* social, religioso, familiar, gênero, diplomação acadêmica ou origem geográfica de seus pertencentes. Não faziam, também, distinção de idiomas e sustentavam sua cidadania no pertencimento a uma comunidade internacional, na qual a correspondência de cartas e articulação de novos saberes eram o principal elo entre seus pertencentes. Conforme McNelly e Wolverton (2008, p. 131), “a escrita de cartas propiciava a possibilidade de pensar localmente e agir globalmente” e delas surgiram também os primeiros protocolos da comunidade científica.

No contexto brasileiro, as cartas dos desbravadores das Terras Brasis, como as de Pero Vaz de Caminha e Padre José de Anchieta, dão exemplos das ações da República das Letras descrita por Burke (2011) e McNelly e Wolverton (2008). As cartas de recomendação, muito usadas no Hemisfério Norte, bem como os prefácios dos livros, também são outro exemplo de como as tradições da República das Letras se mantêm vivas até hoje no fazer acadêmico. O que é importante destacar desses exemplos é que o conhecimento, ao ser intercambiado, discutido e produzido, implica a formulação de práxis próprias, ou seja, preocupações com a modalização, padronização e planejamento daquilo que será dito.

A ruptura com as tradições eclesiásticas de dizer – ou mesmo de sustentar a comunicação mais refinada sob forma de sermão – permitiu aos intelectuais interligados pela República das Letras uma aproximação com noções argumentativas, retóricas, republicanas e

artísticas do texto, que partiam dos ideais aristotélicos. Coletâneas de cartas, desenhos e anotações eram apostiladas e circulavam entre os acadêmicos como portas de entrada para novos saberes e visões de mundo. Em um tempo de grandes dissoluções e perseguições governamentais na Europa o conhecimento encontrou novas formas de ser produzido espalhando fragmentos de informação por terra e mar, criando conexões entre saberes, sociedades e intelectuais, incutindo novas práticas políticas de conhecimento, antes majoritariamente dominadas pelas instituições religiosas e seus reinos (BURKE, 2011).

A República das Letras se apresenta como um insumo histórico importante para o surgimento de intercessões entre os Estudos Linguísticos e os movimentos de Internacionalização da Educação Superior. Da escrita de textos à formulação de estratégias de comunicação; da aprendizagem linguística necessária para interagir com povos de outras nações à formulação de padrões textuais que criassem um ambiente comum de comunicação entre os intelectuais; da catalogação e endereçamento das cartas à divulgação das informações que nelas estivessem contidas, a República das Letras, enquanto movimento político-acadêmico, nos mostra que os conhecimentos linguísticos tiveram um papel marcante e decisivo para o estabelecimento de novas possibilidades de pensar, comunicar e fazer ciência.

O segundo acontecimento que demarca a importância dos Estudos Linguísticos na ascensão da Internacionalização da Educação Superior se deu entre os anos de 1700 e 1900, quando protestantes, evangélicos e humanistas se juntaram para criar o “primeiro sistema nacional público de educação de massa” e, com ele, “um novo mercado para as especialidades acadêmicas” que culminou na invenção das disciplinas do conhecimento e na aceção da universidade como concebemos hoje (McNELLY; WOLVERTON, 2008, p. 159). Os ideais do pensador Adam Smith, de que a subdivisão do conhecimento e das atividades humanas melhoram a destreza e economizam tempo, ascendem um movimento iluminista entre os acadêmicos europeus, que passam a ver o conhecimento como uma mercadoria e a produção dele como uma forma de trabalho industrial, portanto, um capital (BURKE, 2011).

As disciplinas surgem nesse período como um recurso para que intelectuais recém-formados buscassem um nicho no mercado das ideias. Além disso, a disciplinarização do conhecimento torna-se uma forma de fortificar e valorizar os pertencentes da República das Letras, pois a disciplinarização do saber passou a exigir letrados em especificidades, aumentando o nicho de mercado e a atuação dos intelectuais, que, até então, viviam na redoma de suas vilas acadêmicas ou faziam de suas propriedades particulares gabinetes de intelectualidade (McNELLY; WOLVERTON, 2008). A capitalização do conhecimento foi

proposta de várias formas, como por exemplo, através da organização de livros e folhetins com temas específicos e a partir da popularização das cartas. Deve-se destacar que

[...] foi a subdesenvolvida e empobrecida Alemanha, na época de sua derrota por Napoleão, que pôs as disciplinas no topo dos primeiros sistemas abrangentes da educação compulsória, pública e universal no mundo. A universidade dedicada à pesquisa, invenção alemã hoje imitada de Boston a Pequim, transformou os professores em sumos sacerdotes seculares. Seus auditórios aproveitavam-se de simplicidade e economia do aprendizado em sala de aula para competir pelos melhores acadêmicos e estudantes. Suas salas para seminários propiciavam as intensas relações entre mestres e discípulos a partir das quais cresceram as disciplinas especializadas. (McNELLY; WOLVERTON, 2008, p. 161)

Inspirada nos ideais dos seminários protestantes, a Universidade de Halle, hoje Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, sob influência do reformador social August Hermann Francke (1663-1727), arquitetou as primeiras inovações pedagógicas das universidades modernas: a criação de salas de aula “para obrigar o comparecimento diário, e o recesso, que deixava o restante do dia escolar livre para trabalho”; “a prática de levantar a mão para fazer perguntas” e a organização das cadeiras em filas na sala de aula e práticas pedagógicas que se espalharam pelas universidades de todo o mundo (McNELLY; WOLVERTON, 2008, p. 164). Francke também atuou como um ousado prospector mercantilista do conhecimento criando estruturas de educação superior que viabilizassem a integração de pobres e ricos, homens e mulheres em um mesmo espaço e a preparação deles para serem grandes missionários da filantropia, do empreendedorismo e do protestantismo pelo mundo.

Com o intuito de dissociar as práticas religiosas da formação de intelectuais, as universidades de Göttingen e Hanôver foram fundadas para competir com Halle. Fundamentada em uma atmosfera cosmopolita liberal para traír jovens aristocratas cultos, Hanôver cria cursos disciplinares de montaria, esgrima e língua inglesa como estratégia de *marketing* para atrair estudantes da Grã-Bretanha e flexibilizar o currículo do ensino superior. A ideia era que a Universidade de Hanôver se tornasse um polo de formação de jovens de classe alta que fossem preparados para empreenderem pelo mundo atendendo as demandas de expansão do capital. Já a universidade de Göttingen foi fundada para ser um grande empreendimento intelectual, nas palavras de McNelly e Wolverton (2008, p. 169), já que atraía acadêmicos de diversas partes do mundo com a oferta de altos salários.

Em Göttingen foram criadas, ainda, as primeiras políticas do mercantilismo acadêmico, na medida em que a universidade incentivava seus professores a escreverem seus próprios textos para que o Estado não tivesse que gastar dinheiro com editores em outros países. Além disso, a universidade usou a diversidade de seu grupo docente para espalhar os

conhecimentos produzidos em Göttingen ao redor do mundo, nas mais variadas línguas. Mas a grande inovação que a universidade teve se deu pelo incentivo de publicações por temas “cujos títulos sugeriam modernidade, como ‘matemática aplicada’, ‘teoria do processo civil’ e ‘osteologia’, tudo com o propósito de motivar os leitores” (McNELLY; WOLVERTON, 2008, p. 170). Dessa iniciativa surgiu também a concepção de formação superior a partir de conhecimentos básicos, que advinham de leituras enciclopédicas e práticas de pesquisa que criaram um movimento pedagógico que passou a incentivar o desenvolvimento da criticidade e autonomia social do acadêmico.

O *Seminarium Philologicum*, instalado na Faculdade de Artes Liberais da Universidade de Göttingen foi um grande impulsor de mudanças de paradigmas na educação superior. Foi nele que surgiram os primeiros estudos filológicos e a disciplina de Filologia, como hoje concebemos, e os primeiros estudos que contribuíram para o surgimento da Linguística Moderna (RIBEIRO, 2011). Fundamentado no amor pelas palavras, o *Seminarium Philologicum*, afastado de visões teológicas sobre o conhecimento e sobre a linguagem, passou a incentivar seus estudantes a perceberem as relações entre as palavras, as línguas e os processos de formulação do conhecimento. A instituição também reformulou as práticas educacionais, incentivando seus estudantes a se reunirem em círculos ou ao entorno de uma mesa como iguais, e a atuarem também como proponentes de reflexões e de conhecimento, não limitando a palavra da ordem à voz do professor (McNELLY; WOLVERTON, 2008, p. 170).

A ideia do *Seminarium Philologicum* era formar Doutores da Filosofia (PhD), opondo-se à ideia de formar teólogos, muito característica das universidades europeias daquele tempo que, em sua maioria, se fundamentavam em bases religiosas. McNelly e Wolverton (2008, p. 169), pontuam que:

A pressão dos colegas e a competição pela aprovação dos professores os induziam [os estudantes] a selecionar temas de pesquisa mais difíceis e trabalhar com eles com persistência. Tudo isso compelia os estudantes a prepararem seus ensaios com antecedência: no ambiente de contatos pessoais e diretos do seminário, os trabalhos acadêmicos escritos tornaram-se um novo padrão ouro para a atividade intelectual disciplinada. Tal rigor era especialmente atraente para estudantes de classe média que queriam se tornar professores primários ou secundários e talvez chegar a algo melhor. O seminário filológico atendia a essa esforçada clientela ascendente, tipicamente recrutada entre os filhos estudiosos dos pastores. Numa universidade em que plebeus ambiciosos estavam cercados por aristocratas, o seminário filológico lhes oferecia a oportunidade de superar a graça e a conduta dos que lhes eram socialmente superiores.

Os irmãos Grimm – Jacob Hanau (1785-1863) e Wilhelm Hanau (1786-1859), grandes nomes do pensamento e da ciência moderna que tiveram sua formação a égide do pensamento filológico, também despontaram em Göttingen. Eles são vistos como pais do Direito moderno

e foram idealizadores de fábulas infantis e da literatura fantástica e preceptores do primeiro Dicionário de Língua Alemã. Outro nome relevante que surgiu na mesma universidade e seguiu na mesma linha de pensamento moderno foi Friedrich August Wolf, que se tornou o pai da Filologia Clássica e, sob grande influência da filosofia grega, fez surgir um movimento intelectual que ficou conhecido como renascimento neo-humanista grego que adentrou a filosofia, arquitetura, literatura e música alemãs e buscou estabelecer estudos para entender “como as culturas pensam coletiva e criativamente” (McNELLY; WOLVERTON, 2008, p. 177).

Da Universidade de Göttingen também saiu Wilhelm von Humboldt (1767-1835) que ficou conhecido em toda a Europa como o precursor da linguística prussiana moderna. Ele também deu importantes contribuições para a filosofia da linguagem e para a pedagogia, influenciou o desenvolvimento da Filologia comparativa e foi o pai do sistema educacional alemão que foi usado como modelo nos Estados Unidos e Japão. Destaca-se que Humboldt teve uma importância fundamental nos movimentos de consolidação da educação superior. Sua habilidade como diplomata em Roma o ajudou a legalizar a educação básica e superior como princípio universal de responsabilidade pública do Estado no território alemão, direito que se espalhou para outras nações.

Amigo próximo e discípulo de Wolf, Humboldt pensou também modelos educacionais que capacitassem os cidadãos para servirem ao Estado nos seus mais diferentes níveis de formação, seja no funcionalismo público ou privado. Foi dele também a ideia de fundar em Berlim a primeira universidade de pesquisa do mundo e a partir dela transformar a filosofia “numa metodologia superior usada para arbitrar descobertas empíricas em todos os campos do conhecimento” (McNELLY; WOLVERTON, 2008, p. 186) e com ela fundar um liberalismo disciplinar a partir do qual os PhD formados teriam a liberdade de se expressarem livremente pelas universidades do mundo e, na medida em que fossem conquistando seu espaço na República das Letras, eram concursados e passariam a ser funcionários do governo. Semelhantemente, ao trabalharem como funcionários do Estado, os PhD traziam de suas experiências pelo mundo conhecimentos diversos dos países, povos, línguas e culturas que haviam visitado e com isso permitiram à Alemanha ascender estrategicamente ao patamar de uma das maiores civilizações do mundo no início do século XX e, entre quedas e derrotas, continuar a ser uma das maiores potências sociais, econômicas e educacionais da Europa ainda hoje (MADEIRA FILHO, 2016).

As heranças, tanto intelectuais quanto acadêmicas, do *Seminarium Philologicum* de Göttingen nos apresentam extratos históricos importantes para compreender a relação dos Estudos Linguísticos com os movimentos de Internacionalização da Educação Superior. A Filologia, área de estudo dos Estudos Linguísticos que surgiu no *Seminarium Philologicum*, reinventou as formas de pensar e construir conhecimento, assim como formou uma das primeiras gerações de PhD empenhados pelo “novo” e desejosos por buscar respostas para problemas e questões sociais. Foi no *Seminarium* que surgiram também as práticas discursivas acadêmicas que permitem a interação entre professores, alunos, acadêmicos e sociedade, movimento discursivo que antes era interdito pelo ecletismo. Portanto, essa possibilidade de formar novos pensadores e lançá-los ao mundo, inspirada pelos avanços dos Estudos Linguísticos propiciados pelo *Seminarium*, representa passos grandes em direção à Internacionalização da Educação Superior. É importante lembrar que a questão fundamental que aflora da relação entre essas duas áreas é a criação de uma rede de nações em que a Educação Superior passa a ser um direito resguardado pelo Estado (McNELLY; WOLVERTON, 2008, p. 186)

Aguça-nos aqui a possibilidade de pensar que os Letrados, Linguistas ou estudiosos dedicados aos Estudos Linguísticos, tiveram forte contribuição na reinvenção do conhecimento e das formas de fazê-lo, contribuições essas que culminaram no surgimento e propagação de um modelo de universidade moderna pelo mundo entre 1700 e 1900. Nomes como Wolf e Humboldt foram forças políticas imprescindíveis para que a academia se reinventasse em meio às crises e guerras europeias. Da Filologia também desponta o movimento de universalidade e liberdade do saber, herança, muitas vezes, esquecida nos dias de hoje (RIBEIRO, 2011; McNELLY; WOLVERTON, 2008, p. 186).

Ao nos aprofundarmos em substratos históricos que remontam ao surgimento da universidade moderna em busca de intercessões entre os Estudos Linguísticos e a Internacionalização da Educação Superior, descobrimos que linguistas tiveram um relevante papel para a consolidação dos modelos universitários que temos hoje. Além disso, percebemos que questões de linguagem, como a maneira de estruturar o discurso, o texto, as pesquisas e a própria Filologia marcaram o advento da ciência moderna, juntamente com as redes de intelectuais que foram construídas a partir do movimento da República das Letras. Cabe aos linguistas brasileiros da atualidade a tarefa de olhar para esses substratos históricos e valorizá-los como forma de pensar e fortificar um movimento político em defesa do reconhecimento de seu próprio trabalho e dos Estudos Linguísticos no contexto universitário.

A propósito, nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior brasileira, a representação e a demarcação políticas me parecem importantes para que os linguistas obtenham maior valorização e para que o seu trabalho seja reconhecido entre os diferentes pares que compõem a organização das universidades federais. A abertura de eixos de pesquisa e trabalho nesse âmbito é necessária como estratégia e forma de pensar a vitalidade e valorização do trabalho do linguista nas ações de Internacionalização da Educação Superior, bem como na reinvenção das formas de construir conhecimento que têm emergido com a pós-modernidade e os movimentos de globalização que impactaram diretamente no funcionamento das instituições científicas.

2.2 Dos laboratórios de estudos da linguagem e a emergência da Linguística Aplicada

A perspectiva de estudos filológicos desenvolvidas no *Seminarium Philologicum* da Universidade de Göttingen deu vastas contribuições para a reinvenção do conhecimento em Estudos Linguísticos e abriu portas para que novas modalidades de pesquisa envolvendo a linguagem fossem criadas no continente europeu no século XIX. Médicos, advogados, psicólogos, educadores e profissionais de várias áreas passaram a buscar na Filologia subsídios para revisarem os paradigmas de pesquisa e a relação homem-linguagem-saúde-sociedade com o intuito de compreenderem as guerras, a violência, os movimentos sociais e as barbáries desencadeadas com as revoluções industriais daquela época.

As descobertas de Carl Wernicke (1848-1905) e Pierre Paul Broca (1824-1880) podem ser dadas como exemplos da expansão dos conhecimentos sobre a linguagem nesse período. Quando Wernicke, médico e professor de neuropatologia e psiquiatria na Universidade de Halle, introduziu estudos da linguagem em suas observações clínicas, observou que a língua era uma instituição humana muito maior do que se pensava naquela época (FRANÇA, 2015). A mais consagrada de suas descobertas se deu quando Wernicke começou a perceber que alguns pacientes não entendiam o que lhes era dito, contudo tinham fala fluente. Dessa observação, ele propôs os estudos das disfunções da linguagem demonstrando que a decodificação linguística envolve uma combinação de aspectos orgânicos e psíquicos, revelando a complexidade da comunicação humana (FRANÇA, 2015).

Em um período muito próximo, Pierre Paul Broca (1824-1880), na França, ao examinar pacientes que sofreram acidente vascular cerebral (AVC), percebeu que eles tinham a fala fortemente comprometida. Ao realizar exames *post mortem* nesses pacientes, Broca notou que

boa parte deles apresentava lesões na terceira circunscrição do lobo frontal do hemisfério esquerdo. A descoberta, além de reforçar a tese de Wernicke, propôs que a linguagem tinha mais relação com a cognição e com a atividade social e orgânica humana do que se pensava até os anos 1850 (FRANÇA, 2015). A efervescência das descobertas de Wernicke e Broca desencadeou uma série de estudos inéditos para aquele tempo provocando rupturas de paradigmas e o surgimento de novos campos de estudos da linguagem, como a neurociência da linguagem, a psicolinguística, a neurolinguística e a cognição. Wernicke e Broca se tornaram importantes também porque lançaram um novo modelo de pesquisa linguística: as pesquisas experimentais. Com elas, começaram a surgir os primeiros laboratórios de estudos da linguagem (BUCHWEIZ; TEIXEIRA, 2015).

Os laboratórios de estudos da linguagem desencadearam novas teorias e tendências de estudo que deram grandes contribuições para o ensino-aprendizagem de segundas línguas. Em um século de revoluções, colonizações e movimentos migratórios, era necessário aprofundar pesquisas nesse sentido. Se antes os estudiosos da linguagem viajavam pelo mundo em busca de “novidades” e passavam meses em tribos descrevendo e catalogando línguas e comportamentos, com o surgimento dos laboratórios da linguagem os linguistas poderiam desenvolver investigações sem saírem de suas universidades ou casas, facilitando o acesso a objetos de pesquisa.

A Universidade de Leipzig foi pioneira na criação de laboratórios de linguagem, inserindo nas práticas de pesquisa linguística instrumentos como o cronômetro de gravidade, caixas acústicas, telégrafos, entre outros. James McKeen Cattell (1860-1944), psicólogo norte-americano interessado por questões de linguagem relacionadas ao bilinguismo, revelou o laboratório de linguagem de Leipzig para o mundo quando, ao usá-lo para suas pesquisas, demonstrou que falantes de duas línguas eram mais rápidos “na associação de palavras e conceitos quando os estímulos eram apresentados na sua L1, e defendeu que a intensidade dessa associação dependia com a familiaridade da pessoa com a língua” (FINGER, 2015, p. 159). As descobertas de Cattell desconstruíram verdades sobre o bilinguismo em um tempo em que países colonizadores forçavam suas colônias a usarem exclusivamente a língua do dominador. Além disso, despertou o interesse de vários outros estudiosos criando um amplo escopo de investigações em torno da aquisição e processamento de linguagem (L1 e L2) (FINGER, 2015).

O alastramento das pesquisas linguísticas na medicina, psicologia e outras áreas do saber passou a ganhar força no início do século XX com a divulgação dos trabalhos de Ferdinand de Saussure (1857-1913), professor da Universidade de Genebra. Ao diferenciar língua,

linguagem, fala e escrita, propor a teoria do signo linguístico – que se constitui na relação entre significante e significado – e conceber a língua como resultante da combinação de um eixo sintagmático e outro paradigmático, Saussure construiu um escopo de investigações e relações abrangentes para os Estudos Linguísticos. Com efeito, a partir dos trabalhos saussurianos, fundou-se a denominada Ciência Linguística que passa a se ocupar da investigação dos fatos da linguagem. De acordo com Petter (2006, p. 13).

Antigamente, a Linguística [Estudos Linguísticos] não era autônoma, submetia-se às exigências de outros estudos, como a lógica, a filosofia, a retórica, a história, ou a crítica literária. O século XX operou uma mudança central e total dessa atitude, que se expressa no caráter científico dos novos estudos linguísticos, que estarão centrados na observação dos fatos de linguagem. O método científico supõe que a observação dos fatos seja anterior ao estabelecimento de uma hipótese e que os fatos observados sejam examinados sistematicamente mediante experimentação e uma teoria adequada. O trabalho científico consiste em observar e descrever os fatos a partir de determinados pressupostos teóricos formulados pela Linguística, ou seja, o linguista aproxima-se dos fatos orientado por um quadro teórico específico. Daí ser possível que para o mesmo fenômeno haja diferentes descrições e explicações, dependendo do referencial teórico escolhido pelo pesquisador.

O escopo teórico saussuriano tornou possível concretizar dois horizontes de estudo para a Ciência Linguística: 1) a língua e 2) os fatos de linguagem (SAUSSURE, 2004; PETTER, 2006). Embora tenha falecido jovem e não tenha tido tempo para popularizar seus trabalhos, Saussure deixou como herança reflexões teóricas facilmente adaptáveis em outras ciências que lidam com os estudos culturais, sociais e a linguagem. Essas heranças favoreceram a emergência de novos problemas e descobertas, assim como o surgimento e fortalecimento de outras ciências transdisciplinares aos Estudos Linguísticos, como a Psicanálise (FERREIRA, 2002), a Pedagogia (FIORIN, 2006), a Neurologia e a Psicologia (SANTOS, 2006).

Foi com a Primeira e Segunda Guerra Mundial, entretanto, que os Estudos Linguísticos despontaram e ganharam destaque no cenário acadêmico. A imigração, o *marketing* de guerra, a preparação de soldados, a política, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e a disputa de poder entre as nações demandou dos linguistas respostas imediatas para questões de linguagem. Com muitas universidades fechadas na Europa, em virtude das guerras, os cientistas da linguagem passaram a abrir pequenos escritórios de trabalho em casa. Nesse período “a ciência havia se tornado um ofício artesanal” e o laboratório transformou-se “numa oficina para especialistas” (McNELLY; WOLVERTON, 2008, p. 186).

A disseminação de laboratórios de pesquisa autônomos pelo mundo intensificou fortemente a atividade da República das Letras nas mais variadas ciências. Paralelamente, começou a disseminar discórdias e questionamentos a despeito de determinadas descobertas revelando uma espécie de política do conhecimento. Segundo McNelly e Wolverton (2008, p.

206), “a ciência de laboratório, com suas fórmulas misteriosas e seus equipamentos complexos, já não podia apelar a uma cultura universal baseada no fato, a um discurso público comum”. Em virtude disso, as pesquisas produzidas em laboratório não desfrutavam “do consenso dos intelectuais na República das Letras e chegou mesmo a forçar o rompimento com alguns deles” (McNELLY; WOLVERTON 2008, p. 206). Foi das rupturas e dissonâncias entre os membros da República das Letras que começaram a surgir laboratórios independentes de pesquisa voltados para a mercantilização do conhecimento e diferentes correntes – também conhecidas como igrejinhas (MOITA LOPES, 2006a) – do saber.

Desvinculados de determinados grupos de cientistas, os excluídos perdiam seus apoios e financiamentos e automaticamente precisavam recrutar outros financiadores. Nessa encruzilhada acabavam, na maioria das vezes, forjando pesquisas para defenderem ideias financiadas (McNELLY; WOLVERTON 2008, p. 206). Os cientistas mais sérios expulsos da República das Letras empreendiam e se juntavam a outros construindo redes, laboratórios e escolas autônomas de pensamento, como foi o caso dos fundadores da Programação Neurolinguística na Califórnia (EUA), Richard Bandler e John Grinder (DILTS; GRINDER; DELOZIER, 1980). A disseminação de laboratórios, em decorrência da Primeira e da Segunda Guerra, aumentou consideravelmente a produção científica mundial, o que desvelou um outro problema: uma vez que os intelectuais autônomos faziam dos laboratórios seus escritórios de trabalho, já não era mais possível voltar atrás e centrar a produção de conhecimento exclusivamente nos *campi* universitários (McNELLY; WOLVERTON, 2008).

Quando olhamos especificamente para o cenário dos Estudos Linguísticos, alguns estudos de produção laboratorial autônoma desenvolvidos durante as duas Grandes Guerras são referências ainda hoje. Os trabalhos de Piaget (1978), por exemplo – que fez da sua própria casa um laboratório de pesquisa e a infância de seus filhos objeto de estudo –, foram significativos para o surgimento de teorias construtivistas e cognitivistas da aprendizagem linguística que ainda se sustentam na contemporaneidade. Vygotsky (1962), perseguido pela Revolução Russa de 1917 ao exilar-se em tribos nômades do Uzbequistão e Quirquístão, também fez de sua morada um laboratório e propôs trabalhos que fundam as teorias sociointeracionistas que redimensionaram a aquisição de segunda língua (SANTOS, 2006).

A Primeira e a Segunda Guerra Mundial demandaram dos intelectuais daquele tempo investigações amplas que tivessem como caráter o desenvolvimento de pesquisas aplicadas, reforçando os ideários de Friedrich August Wolf e Wilhelm Von Humboldt – grandes nomes do *Seminarium Philologicum* da Universidade de Göttingen e idealizadores dos primeiros

pressupostos da pesquisa aplicada – que nos meados do século XIX haviam feito uma revolução nas formas de pensar, ensinar e conceber ciência (McNELLY; WOLVERTON, 2008). O disparate das pesquisas aplicadas entre 1940 e 1945 tiveram um investimento maciço dos governos daquela época (SILVERMAN, 2013), o que aumentou o surgimento de laboratórios autônomos e a popularização dos laboratórios nas universidades (McNELLY; WOLVERTON, 2008).

Ao longo das Grandes Guerras, os linguistas eram instigados pelos governos a criar frases de efeito militar para persuadir inimigos, formular códigos de transcrição para telégrafos, elaborar linguagens próprias de comunicação para os exércitos, montar tecnologias de catalogação de acervos bibliográficos de soldados e criminosos, produzir métodos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e também o próprio *design* da comunicação no trabalho nas indústrias que serviam aos exércitos (LUNA, 2012). Um legado importante que as duas Grandes Guerras deixaram é que as pesquisas em linguagem se espalharam da Europa para outros continentes em decorrência do movimento migratório de cientistas que fugiram da guerra e da entrada de outros países no conflito que emergiu de países europeus.

Um dos países que mais recebeu cientistas refugiados da Europa foi os Estados Unidos, que viram na Segunda Guerra uma oportunidade para ressuscitar a economia – naquele tempo falida – e se destacarem cientificamente. Os cientistas judeus tiveram grande contribuição para que os Estados Unidos pulsassem esse ideal e comesçassem a competir com a Europa no tanger da produção de novos conhecimentos¹⁶. Essa competição permitiu aos Estados Unidos se destacar em diferentes áreas do saber, dentre elas, os Estudos Linguísticos. Luna (2012, p. 33) aponta que:

Com o advento da Segunda Guerra, o quadro de irregularidade de oferta de cursos de línguas estrangeiras começa a mudar em instituições de ensino dos Estados Unidos. A sociedade e as instituições americanas, que tinham, durante a Primeira Guerra Mundial, desmerecido a língua e a cultura do inimigo e repudiado qualquer coisa que pertencesse a ele, passa, na Segunda Guerra, a querer aprender a língua dos povos com cujos países os Estados Unidos estavam envolvidos, fosse como inimigo, fosse como aliado. Objetivamente, a motivação era militar e estratégica, mas também política e econômica; visava ao período da guerra em si, mas também ao que viria depois, por exemplo, as oportunidades de negócios.

O modelo estadunidense de educação superior, reinventado durante a Segunda Guerra Mundial, contribuiu também para a formulação de novos paradigmas no fazer científico. Uma das iniciativas precursoras dessa reinvenção foi que as universidades estadunidenses passaram

¹⁶ Cientistas como Eugene Paul Wigner (1902-1995), Leó Szilárd (1898-1964) e Edward Teller (1908-2003) são exemplos de cientistas que foram recrutados pelo governo estadunidense, ganharam cidadania americana por suas descobertas e produziram grandes conhecimentos aplicados para servirem à guerra.

a receber grandes financiamentos empresariais e governamentais e a criar cadeias de produção do saber que inseriram em suas lógicas a racionalização do tempo (McNELLY; WOLVERTON, 2008). A criação de um modelo de trabalho científico em série fomentou a colaboração entre os laboratórios de pesquisa autônomos e as universidades estadunidenses criando redes nacionais de pesquisa, que mais adiante passaram a se conectar com universidades e laboratórios de outros países reinventando a República das Letras. Das ações estadunidenses durante as Grandes Guerras nascem as tendências de mercantilização do saber, como propõem McNelly e Wolverton (2008), o que mudou não só os rumos da ciência, como também a sua própria finalidade. Após a criação do modelo americano de trabalho científico em série, os cientistas passaram a trabalhar em grupos específicos de pesquisa fortalecendo a disciplinarização do conhecimento.

O *Army Specialized Training Program* (ASTP), projeto financiado pelo exército estadunidense e acolhido pelo *Queens College* de Nova York, tem relevância histórica para os Estudos Linguísticos e nos serve de exemplo do *boom* da academia estadunidense, porque dele foi inaugurada uma rede de estudos aplicados envolvendo a linguagem, que teve como o primeiro produto o “*Army Method* de ensino de línguas”, que passou a ser considerado um dos trabalhos pioneiros em Linguística Aplicada (MATTHEW, 1947; LUNA, 2012, p. 34). A preparação linguística de soldados para lutar na guerra foi um dos motivos para o sucesso do *Army Method* de ensino de línguas e para que pesquisadores começassem a vislumbrar oportunidades e demandas de pesquisas aplicadas envolvendo a linguagem. Conforme Luna (2012, p. 36),

A Segunda Guerra Mundial serve, em outras palavras, como um catalisador ao trazer, para os debates e ações relacionados à educação linguística dos militares americanos e da sociedade em geral, estudiosos e professores de línguas estrangeiras dos Estados Unidos. Embora esses profissionais, principalmente aqueles que se percebiam como linguistas, já reconhecessem a natureza aplicada da ciência da linguagem, é comprovadamente sob o clima de opinião favorável ao ensino de línguas nos Estados Unidos que a Linguística Aplicada começa a se desenvolver.

A assunção da Linguística Aplicada enquanto ciência pelas academias ao redor do mundo gerou uma série de conflitos entre os linguistas revelando o teor político das ciências (KUHN, 1997). De um lado, os gramáticos e defensores da Linguística Teórica proposta por Saussure (2004) diziam que a Linguística Aplicada não era ciência e que era um falso modelo de abordagem investigativa que atendia exclusivamente os interesses mercantilistas oriundos da academia estadunidense; de outro, os linguistas aplicados, desejosos com as oportunidades e financiamentos para produzirem pesquisa, passaram a desenvolver estudos cada vez mais robustos criando novos paradigmas para as pesquisas em linguagem, majoritariamente aquelas

que se direcionam ao estudo do ensino-aprendizagem de línguas, que passam a ser financiadas pelo mercado editorial dos institutos de idioma no pós-guerra (SERRANI, 1990; RAJAGOPALAN, 2005).

Na tentativa de se posicionar, aqueles que se nomeavam linguistas aplicados tenderam a cortar laços com a Linguística Teórica, evitando usar expressões ou noções terminológicas próprias das teorias linguísticas mais antigas (SERRANI, 1990). Com o tempo, esses afastamentos foram diminuindo e a Linguística Aplicada passou a ganhar cada vez mais adeptos e, inclusive, a ser considerada como um desfecho da Linguística teórica (RAJAGOPALAN, 2005; MOITA LOPES, 2006a; RAJAGOPALAN, 2006). Como propõe Rajagopalan (2005, p. 152):

Por mais que se negue no campo da linguística teórica que seus pesquisadores tenham quaisquer vínculos com fins práticos, não resta dúvida de que a guinada formalista sofrida pela disciplina, logo depois da Segunda Grande Guerra foi diretamente influenciada pelas novas fontes de financiamento. Ou seja, a forma como as pesquisas linguísticas foram conduzidas nessa época foi determinada pelas expectativas criadas em torno de suas possíveis aplicações. Por outro lado, as agências de fomento começaram a investir pesadamente em pesquisas linguísticas, esperando resultados palpáveis como métodos sofisticados de quebra de códigos secretos, tradução automática, e instantânea etc. Por outro lado, os próprios pesquisadores foram cada vez mais atraídos pela possibilidade de agradar às agências cujos interesses específicos demandavam certos tipos de pesquisa em detrimento das demais e, dessa forma, recebiam mais verba.

O advento das pesquisas aplicadas nos Estudos Linguísticos teve grande peso na reinvenção do conhecimento sobre linguagem e possibilitou a aproximação formal da linguística com outras áreas do conhecimento. Além disso, reforçou o caráter dinâmico e político das pesquisas que envolvem a linguagem possibilitando a criação de uma “abordagem multidisciplinária para a solução de problemas práticos que envolvem questões de linguagem” (SERRANI, 1990, p. 40). A assunção da Linguística Aplicada como codinome das pesquisas aplicadas nos Estudos Linguísticos ressoa historiograficamente como uma forma de politizar os estudos da linguagem que, mesmo se dando de forma silenciosa, permitiu aos linguistas demarcarem seu espaço nos campos multi/inter/transdisciplinares de ciência. Se as pesquisas aplicadas fazem parte de um mercado das ideias, esse já é outro debate; o fato é que elas revelaram uma espécie de política e economia do conhecimento antes pouco falada, aproximando a universidade e as ciências das questões sociais (McNELLY; WOLVERTON, 2008; MOITA LOPES, 2006a; RAJAGOPALAN, 2006).

O contexto de produção dos estudos de Wernicke, Broca, Piaget e Vygotsky mostram que há política não só na produção das pesquisas, como na própria condição de produção delas. A aceitação das teorias propostas por um pesquisador por parte de outros, assim como as

condições de produção de uma pesquisa, que geralmente abarcam as observações, demandas ou questões sociais do pesquisador, descortinam qualquer tentativa de dar neutralidade ao conhecimento científico. Revelam que, por mais que os linguistas sejam livres, eles serão sempre reféns da história, pois é nela que se configuram as lógicas do conhecimento e o *logos* de uma determinada abordagem teórico-metodológica. A criação dos laboratórios de estudos da linguagem e a emergência da Linguística Aplicada revelam um curso importante na reinvenção dos Estudos Linguísticos: a amplitude complexa da linguagem, que perpassa questões orgânicas e inconscientes de seu funcionamento, o ensino-aprendizagem de línguas, o caráter político das línguas e do saber sobre as línguas e se estende para uma multiplicidade de outras possibilidades de reflexão.

O curso histórico dos estudos da linguagem entre o século XIX e XX foi importante em vários aspectos para a reinvenção dos Estudos Linguísticos. Nesse período, a linguística ganhou *status* de ciência com os trabalhos de Saussure e os conhecimentos linguísticos ocuparam espaços políticos revelando a necessidade de aproximar a ciência das demandas sociais. Me parece que mesmo em meio às contradições, os linguistas assumiram, nesse momento histórico, um percurso inovador, pois apostaram no diferente, no obscuro e nas demandas sociais para poderem construir redes de conhecimento e, com isso, novas lógicas de pesquisa, sabendo que desencadearam paradigmas importantes. Como em todo movimento inovador, houve discórdias e dissonâncias no percurso de reinvenção¹⁷ dos Estudos Linguísticos entre os séculos XIX e XX. O fato é que, como nos propõe Celani (2010, p. 65), todo processo de mudança e reinvenção tende a levar o pesquisador a “interpretar como resistência o que na verdade é apenas falta de amadurecimento” e aprofundamento do/no que é proposto.

Cabe ainda uma reflexão significativa a respeito do percurso de reinvenção dos Estudos Linguísticos que se estende do advento da Filologia à ascensão da Linguística Aplicada: os linguistas tiveram um papel de base na consolidação do poder brando das nações. O desenvolvimento do *Army Method* de ensino de línguas e as inúmeras outras demandas aos linguistas durante as Grandes Guerras revelam que eles foram responsáveis por conhecimentos estratégicos para qualquer nação – seja para a guerra, seja para a paz – e me parece que a consciência disso tem se perdido ao longo das últimas décadas. O antigo mote “somos vistos pelo que mostramos de nós” serve como inspiração para avaliar como os linguistas têm

¹⁷ Faço uso da palavra “reinvenção” com o intuito de demonstrar que os Estudos Linguísticos estão em constante reconstrução e redescoberta. Abduco da palavra “revolução”, por entender que não se criou, ao longo da história dos estudos da linguagem, nada novo que não dependesse de conhecimentos linguísticos prévios. Sendo assim, o termo “reinvenção” me parece mais adequado.

mostrado os Estudos Linguísticos no ambiente acadêmico e no mundo das massas, bem como para refletir sobre a importância do engajamento nesse sentido como forma de politização e valorização do trabalho dos linguistas.

É importante ter linguistas trabalhando nas faculdades de medicina, direito, psicologia, relações internacionais, dentre outras, já que nesses contextos científicos são tratadas questões de linguagem. Não é preciso ousadia para que isso aconteça, mas iniciativa para que seja possível tecer intercâmbios com outras áreas (CELANI, 2010). No contexto brasileiro, os linguistas não estudam para serem advogados, médicos, psicólogos, diplomatas, entre outros, contudo, estes profissionais fazem uso de conhecimentos linguísticos para exercerem suas profissões. Por que não ter a iniciativa de aproximar deles ou trazê-los para as redes acadêmicas dos Estudos Linguísticos? A Filologia e a Linguística Aplicada nos dão exemplos de áreas de estudos da linguagem que só surgiram pela iniciativa e responsabilidade de seus predecessores. Mesmo tendo sido alvo de resistência ao longo de suas consolidações, temos hoje dois campos de estudo fortes que passaram a ser conhecidos e respeitados.

Mas afinal, como tecer um percurso historiográfico que passe pelos laboratórios de estudos linguísticos e pela Linguística Aplicada possibilita pensar em intercessões entre os Estudos Linguísticos e a Internacionalização da Educação Superior? É preciso destacar que os Estudos Linguísticos passaram por reinvenções importantes ao longo dos séculos XIX e XX, que foram motivadas por movimentos de Internacionalização do Conhecimento e questões sociais. Essas reinvenções revelaram aspectos políticos, sociolinguísticos, inconscientes e orgânicos da linguagem, permitindo aos linguistas maior amplitude de investigações e fortificando o caráter experimental e aplicado das pesquisas da linguagem.

Pensando em questões estratégicas de Internacionalização da Educação Superior, os estudos linguísticos desenvolvidos em meados do séculos XIX e XX mostraram que é possível produzir pesquisas e conhecimentos de impacto internacional com baixo investimento – vejamos os exemplos de Piaget e Vygotsky – revelando que os Estudos Linguísticos são uma alternativa e uma fonte rica de conhecimentos para alavancar os movimentos de “internacionalização em casa” que têm sido debatidos na atualidade (BEELEN; JONES, 2015). Mais do que uma alternativa, o *know-how* acumulado pelas diferentes linhas de pesquisa dos Estudos Linguísticos podem ser fontes de contribuição para estudos aplicados e experimentais em Internacionalização da Educação Superior que olhem para os aspectos sociais e políticos desse movimento que, por sua vez, é articulado na e pela linguagem.

Nas curvas da história, podemos entender que a ciência é atravessada por movimentos políticos (KUHN, 1997). As discordâncias existentes entre os acadêmicos da República das Letras quanto aos resultados de pesquisas laboratoriais e os movimentos de resistência entre os linguistas aplicados e os linguistas teóricos revelam que as contradições também estão presentes nos Estudos Linguísticos e entre os linguistas e que elas podem aparecer, a qualquer momento, quando linguistas se enveredarem para a Internacionalização da Educação Superior com posicionamentos políticos consistentes e criarem um novo eixo de estudos e pesquisas. Me parece, inclusive, que este é um movimento sem volta: em primeiro lugar, porque as práticas de Internacionalização da Educação Superior criam um ambiente que demanda conhecimentos e habilidades linguísticas e culturais como condição de pertencimento; em segundo, porque quanto mais línguas para interagir e dialogar com pesquisadores de outras instituições – habilidade comum entre os linguistas, mas não muito típica em outras profissões – mais uma universidade consegue criar laços e possibilidades de internacionalização; em terceiro, porque faz parte da formação inicial dos linguistas o desenvolvimento de habilidades críticas, culturais e interculturais típicas da internacionalização, o que os coloca um passo adiante de outros profissionais que desejam atuar na área. No contexto brasileiro, pode-se colocar, ainda, um quarto argumento: os linguistas advêm, em sua maioria, dos cursos de formação de professores de línguas e têm uma base consolidada de conhecimentos educacionais, o que ajuda a tratar de assuntos de gestão da educação no cenário de Internacionalização da Educação Superior.

Nesse caminho sem volta, destaco que o caráter aplicado e exploratório pertencente às pesquisas linguísticas nas últimas décadas – em particular as advindas da Linguística Aplicada e da Sociolinguística – possibilitam uma aproximação com a sociedade e com as questões sociais (SIGNORINI, 2006; MOITA LOPES, 2006a, 2006b). Sendo a Internacionalização da Educação Superior uma pauta atrelada a essas questões, é justificável que os linguistas a desbravem. Se esse desbravar mudará ou não o curso dos Estudos Linguísticos, como aconteceu quando a Filologia, os laboratórios de linguagem e a Linguística Aplicada surgiram, não é possível dizer. O fato é que a Internacionalização da Educação Superior expõe um campo amplo de possibilidades de investigação para os linguistas e eles devem assumir a responsabilidade de desbravá-lo. Como adverte Rajagopalan (2005), não adianta dar as costas a uma oportunidade emergente de estudos em detrimento dos tradicionalismos acadêmicos e depois requisitar o direito de assumir as rédeas desses estudos. A ciência é feita de descobertas e de atitudes políticas. Quem chega primeiro sempre toma para si os privilégios de desbravar um novo objeto de estudo e os linguistas precisam aprender isso.

2.3 No pano de fundo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e das Políticas Linguísticas

Na introdução deste capítulo apresentamos o “ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras” e as “Políticas Linguísticas e Planejamento Linguístico” como áreas exploratórias dos Estudos Linguísticos presentes na Internacionalização da Educação Superior. Pode-se dizer que a efervescência de ambas no contexto universitário é resultado de processos histórico-políticos que emergem principalmente da Segunda Guerra e com o crescimento de estudos aplicados ancorados nas bases teóricas da Linguística Aplicada. A revisão das práticas diplomáticas entre os países e a própria fortificação de instrumentos de poder brando no pós-guerra também podem ser consideradas como argumentos para o aumento da demanda pelo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e insumo para o florescer de estudos em Políticas e Planejamento Linguístico no pós-guerra.

O neoliberalismo e a globalização, da mesma forma, tiveram suas contribuições, já que permitiram o aumento da circulação de pessoas entre as nações, mas é da necessidade de investir em poder brando que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e as Políticas Linguísticas e Planejamento Linguístico se tornam presentes no contexto universitário (DINIZ, 2012; CANAGARAJAH, 2017; FINARDI *et al.*, 2017). Portanto, os investimentos na internacionalização da educação, cultura e artes tiveram como pano de fundo a colaboração majoritária dos governos e agências diplomáticas, já que o conhecimento científico e a aparelhagem cultural tornaram-se insumos estratégicos de poder nas relações entre as nações após a Segunda Guerra Mundial (FONSECA JUNIOR, 2012; MADEIRA FILHO, 2016; McNEELY; WOLVERTON, 2008).

A parceria entre universidades públicas e instituições diplomáticas intensificou as atitudes políticas existentes na academia e na produção de conhecimento. Revelou, também, que o poder brando começou a integrar as atitudes acadêmicas levando em consideração que o atendimento às demandas governamentais era uma forma de ampliar o reconhecimento e estabelecer políticas e posicionamentos estratégicos que garantiam a sobrevivência da academia em meio a revoluções e ditaduras que nasceram nos países em desenvolvimento no pós-guerra (FONSECA JUNIOR, 2012). Fonseca Junior (2012), argumenta que, pela ótica dos governos, a parceria entre universidades e instituições diplomáticas passou a ser uma palavra de ordem na segunda metade do século XX, já que as universidades, por meio de seus acadêmicos e

pesquisas, ofereciam táticas e conhecimentos estratégicos para que as embaixadas pudessem desenvolver negociações com mais precisão e menor risco. Outra ideia interessante desenvolvida por Fonseca Junior (2012, p. 59) é que:

O trabalho normal de produção intelectual é, num certo sentido, político. Por mais objetivas que sejam as apresentações e as teses acadêmicas, por mais rigor formal que contenham, não podem escapar seja em história, seja em Ciência Política, de veicular interpretações sobre o que acontece, ou aconteceu. [...] A soma das interpretações, revelada a cada texto, vai criando fragmentos de paradigmas que, num primeiro momento, valem para a economia interna da academia (i.e., são usados basicamente por especialistas para reforçassem suas teses ou orientá-las) e, num segundo momento, quando bem firmados (ou por algum apelo especial), são transferidos para a sociedade como um todo. Os canais privilegiados de transformação do saber acadêmico em saber social seriam os jornais, e sobretudo, os livros didáticos.

A reflexão desenvolvida por Fonseca Junior (2012, p. 59) reforça o argumento de Kuhn (1997) da não neutralidade do saber e das práticas acadêmicas que tem sido desenvolvido ao longo deste capítulo. Permite criar ainda caminhos para se pensar a produção do conhecimento com um insumo político, já que o que se produz no contexto acadêmico, mais cedo ou mais tarde, se debruçará sobre a sociedade. Com o ensino-aprendizagem de línguas isso não é diferente. Quando nos Estados Unidos abriu-se os olhos para a relevância do ensino-aprendizagem linguística como insumo de poder e estratégia durante a Segunda Guerra Mundial, o mundo se voltou para uma reinterpretação das noções de cultura e línguas, buscando ver nelas insumos de apropriação econômica, de poder e de estratégia, principalmente nas esferas governamentais ligadas às agências de diplomacia cultural (TELLES-RIBEIRO, 2011; MADEIRA FILHO, 2016).

As agências de diplomacia cultural passaram a tratar da aproximação entre os povos por intermédio do intercâmbio artístico, linguístico, cultural, educacional e social como forma de promoção da alteridade, confiança, respeito mútuo e de criação de mecanismos permanentes de relações internacionais. Em um amplo estudo sobre a diplomacia cultural, Telles-Ribeiro (2011) aponta que nas últimas décadas os laços culturais e sociais entre as nações têm sido mais vigorosos nas relações diplomáticas do que as próprias relações comerciais. De acordo com o autor, “os acordos comerciais e as aproximações políticas são, por definição, mecanismos transitórios”, ou seja, eles se desfazem à medida que os contratos bilaterais se encerram. As relações culturais, entretanto, “transcendem a atuação dos governos” e se consolidam através de canais próprios aproximando povos e nações, criando mecanismos duradouros e autônomos de relações internacionais (TELLES-RIBEIRO, 2011, p. 46).

Madeira Filho (2016, p. 25) reforça a proposição de Telles-Ribeiro (2016) acrescentando que a implementação de práticas de diplomacia cultural intensificou as trocas

culturais no mundo criando “formas de hibridação cultural, possibilitadas pela circulação vertiginosa de informações, bens e produtos culturais num espaço mundial ampliado”. Concomitantemente, Madeira Filho (2016, p. 25) argumenta que, ao mesmo tempo em que as nações viram uma nova forma de se relacionar, despontou “no horizonte um novo risco: sua dominação – ou até mesmo aniquilação – pelo registro cultural dos países hegemônicos”. Em virtude da utilização da diplomacia cultural como ferramenta de poder e dominação, instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), dentre outras, foram criadas como agências reguladoras das ações diplomáticas entre os países.

A atuação do FMI, da ONU e da Unesco, em um primeiro momento, pareceu contraditória porque a mesa dirigente dessas instituições era, em sua maioria, composta por representantes de países hegemônicos do território Europeu. Como era possível frear a atuação de dominação dos países hegemônicos, se eles mesmos eram seus fiscalizadores? O fato é que, embora em seu princípio as ações dessas instituições sejam questionáveis politicamente, após alguns anos de suas consolidações, o FMI, a ONU e a Unesco se tornaram expoentes mundiais de acordos bilaterais entre as nações e ganharam novos países-membros, aumentando as modalidades de relações e atitudes diplomáticas a que se propunham.

Outra estratégia de diplomacia cultural e poder brando criada pelas Nações no pós-guerra foi o financiamento de ações para a promoção da cultura e língua nacional em outros países, dando origem aos institutos de idiomas – como, por exemplo, a Aliança Francesa, o Instituto Cervantes, o Conselho Britânico, entre outros (MADEIRA FILHO, 2016). Os institutos de idiomas passaram a funcionar como grandes agentes de divulgação da cultura das nações investidoras e como núcleos estratégicos de informação das embaixadas estrangeiras, pois operacionalizavam oportunidades de comércio e, à medida que ofertavam cursos de línguas, passavam a imagem positiva de uma determinada nação, o que abriu portas para o turismo internacional e para uma preocupação cada vez maior com as marcas nacionais que os países criavam para se destacar no mundo sem fronteiras que a internacionalização fez emergir (MADEIRA FILHO, 2016). Estrategicamente, muitas Nações abriram institutos de idiomas nas ex-colônias como uma tentativa de manter a hegemonia e poderio político-econômico sobre esses territórios ou, ainda, como uma tentativa de conquistar novos cenários de dominação cultural e econômica (MADEIRA FILHO, 2016).

A popularização dos institutos de idiomas gerou novas portas de trabalho para os linguistas e professores de línguas, considerando que a popularização das línguas estrangeiras

demandou profissionais competentes para a elaboração de materiais didáticos, formulação de currículos, metodologias e abordagens de ensino (LUNA, 2012). O legado que os institutos de idiomas deixaram nos países em que se estabeleceram é questionável, mas teve sua importância na ruptura de paradigmas nos métodos tradicionalistas e coloniais de ensino-aprendizagem de línguas que vigoraram nas ex-colônias por séculos. Frisa-se que a implementação do ensino de línguas estrangeiras não teve o mesmo cenário em todas as Nações já que muitas não tinham sequer línguas nacionais oficializadas e mantinham como idioma padrão – mesmo sendo plurilíngues – a língua de seus ex-colonizadores, (a exemplo de Angola, Síria e Paraguai) pelo fato de as elites e trabalhadores públicos desses países serem originários, em sua maioria, dos antigos colonizadores (CALVET, 2007).

A dependência cultural, intelectual, linguística e econômica das ex-colônias foi uma realidade para muitos países que se tornaram independentes no pós-guerra. Frágeis culturalmente, esses países eram vulneráveis às imposições diplomáticas de países hegemônicos e tiveram muita dificuldade para estabelecer planejamentos culturais e linguísticos para seus povos, ora por motivações exteriores, ora porque não tinham profissionais preparados para esse fim (CALVET, 2007; COOPER, 1989; MADEIRA FILHO, 2016). A imposição para que as nações definissem uma língua oficial no pós-guerra também foi um marco importante para se pensar o político por detrás das línguas. As tentativas frustradas de implantar uma língua oficial – muitas vezes originária dos ex-colonizadores – nas Nações recém-independentes revelou, de um lado, um mundo muito mais bilíngue do que monolíngue e que as línguas mudam de acordo com questões geográficas e culturais; e de outro, o questionamento de uma aceitação de língua como um sistema perfeito de comunicação, como impunham os ex-colonizadores (PENNYCOOK, 2010).

Com efeito, pesquisadores linguistas começaram a intuir que as línguas emergiam de práticas e atividades sociais e que, por isso, eram atravessadas por aspectos políticos, sociais, geográficos e antropológicos (COOPER, 1989). Como revelam Makoni e Pennycook (2010, p. 1), a descoberta de elementos complexos envolvidos nas práxis começou a pulsar um movimento entre estudiosos da linguagem que questionava, inclusive, a própria noção de língua, considerando-a uma invenção dos “projetos cristãos/coloniais e nacionalistas nas diferentes partes do globo”. O desvelar de Nações plurilíngues floresceu o surgimento de conflitos sociais marcados pelas práticas linguísticas, entre eles, a diglossia, o preconceito e o racismo linguístico que sofriam as classes menos prestigiadas nos países em que os processos de colonização foram mais intensos como, por exemplo, Jamaica, Costa do Marfim, Austrália

e Brasil; ou até mesmo entre ex-colônia e ex-colonizador, como foi o caso de Jamaica, Índia *versus* Inglaterra, Brasil, Moçambique, Timor-Leste *versus* Portugal, Costa do Marfim, Haiti, Síria *versus* França (BAGNO, 1997; SILVA, 2019; LAGARES, 2018).

O resultado dessas contradições pulsou o aparecimento de pesquisas em linguagem que demonstraram que o ensino-aprendizagem ou mesmo a apropriação de uma língua são atravessados por questões subjetivas, sociais, políticas e de poder (FISHMAN, 1967; COOPER, 1989; GUESPIN; MARCELLESI, 1989; CALVET, 2007; MOITA LOPES, 2006a; TAVARES, 2011). Dentre essas pesquisas destacou-se uma área de estudos conhecida como “planejamento linguístico¹⁸”, proposta por Haugen (1959), numa tentativa de pensar questões políticas implícitas no trato das línguas como elementos de identidade nacional. Analisando o processo de independência da Noruega da Dinamarca, Haugen (1959) procurou demonstrar, através de proposições teóricas, como o Estado Norueguês poderia intervir nos laços culturais hegemônicos que a Dinamarca impunha à Noruega através de estratégias jurídicas de planejamento linguístico. Na proposta do autor, a descrição e a normatização do norueguês não deveriam ser reconhecidas só entre os linguistas noruegueses, mas também pelo próprio povo e pelo governo do Estado na forma de lei. Ao legalizar a língua norueguesa o Estado cria mecanismos de intervir na criação, demarcação, fortificação e elevação de uma identidade nacional, demonstrando haver um planejamento consolidado por trás dessas ações. Para Haugen (1959) essa atitude imputava respeito diplomático nos laços que a Noruega poderia vir a ter com outros países.

Após amadurecer o que denominou de planejamento linguístico durante alguns anos, Haugen expôs suas formulações teóricas em um congresso organizado por William Bright na Universidade da Califórnia, em 1964, mobilizando pesquisadores de vários países a pensarem sobre a temática e sobre os problemas linguísticos dos países em processo de descolonização e em vias de desenvolvimento (CALVET, 2007). Desde então, o conceito de planejamento linguístico passou a ser adotado por linguistas em diversos estudos. Fortificado sob pressupostos das filosofias sociolinguísticas, o conceito proposto por Haugen (1959) tornou-se uma área de estudo e prática político-governamental em vários países em que o bilinguismo era predominante, como é o caso do Canadá, Bélgica, Luxemburgo, Suíça, Turquia, China, Índia e Noruega (GUESPIN; MARCELLESI, 1989; FAULSTICH, 1998; CALVET, 2007).

¹⁸ O sintagma “planejamento linguístico” também é traduzido no português brasileiro como “planificação linguística”, sendo ambos termos referentes de “*language planning*” (CALVET, 2007).

Com o passar dos anos, “o conceito de planificação linguística [planejamento linguístico]” foi adotado pelas nações como estratégia de gestão cultural e linguística a se apoiar “em um projeto linguístico coletivo” que intui estabelecer políticas linguísticas nacionais, aprimorando as políticas de demarcação das línguas nacionais (FAULSTICH, 1998, p. 248). Para tanto, o planejamento linguístico de uma Nação tomou escopo jurídico, fazendo com que a legalização de línguas nacionais fosse resultante de um consenso social, de um estudo linguístico e de uma regulamentação jurídica. Desde as ideias de Haugen (1959) vários países pelo mundo passaram a politizar – juridicamente – suas línguas como forma de protecionismo cultural e estratégia de poder brando, já que a oficialização de um planejamento linguístico nacional se tornou insumo para a realização da diplomacia cultural (MADEIRA FILHO, 2016).

O Canadá, por exemplo, a partir de um planejamento linguístico amplo, conseguiu legalizar duas línguas nacionais oficiais e várias outras línguas indígenas faladas por povos locais intuindo evitar a diglossia e o preconceito linguístico entre as classes sociais (GUESPIN; MARCELLESI, 1989). Com efeito, o país foi um dos pioneiros a categorizar e a desmistificar a prática nacional plurilíngue como algo ruim/impossível. Um caso oposto ao do Canadá se deu na Austrália, onde o plurilinguismo é predominante, mas no planejamento linguístico nacional foi contemplada uma atitude monolíngue sem consenso social, o que resultou em conflitos étnico-linguístico-raciais. Na Austrália, ainda hoje, os povos nativos lutam por representatividade linguístico-cultural e pela revisão das práticas monolíngues que reforçam diglossias no país (SILVA, 2019).

Como reforça o exemplo da planificação linguística australiana, a criação de planejamentos linguísticos por parte das nações, por si só, não é uma garantia da promoção da autonomia social e cultural de um Estado, já que as línguas não são sistemas de comunicação estanques, ou seja, emergem das relações e interações sociais (PENNYCOOK, 2010). Os padrões linguísticos também são mutáveis, como propõem Calvet (2007) e Cooper (1989). Cooper (1989, p. 169) argumenta que o espaço físico, a geografia, o aumento populacional, as descobertas e invenções, a difusão cultural, as crenças e ideologias, as articulações político-sociais impactam muito mais no funcionamento de uma língua do que as próprias questões econômicas e jurídicas de uma língua oficial.

Da noção sociolinguística de que os padrões linguísticos emergem das interações sociais nasceram novas teorizações e novos conceitos para tratar do escopo político das línguas. Os termos “diglossia” (FISHMAN, 1967), “glotopolítica” (GUESPIN; MARCELLESI, 1989) e “Política Linguística” (CALVET, 2007) emergiram como sintagmas coadjuvantes de

“planejamento linguístico” ao longo das últimas décadas do século XX. Ao revistar os estudos sobre o planejamento linguístico no livro *As Políticas Linguísticas*, Calvet (2007) popularizou o sintagma “Política Linguística” como um tronco sustentador para os fenômenos políticos que podem ser compreendidos na linguagem e nas práxis. Segundo o autor, o termo seria mais adequado para englobar diferentes aspectos do político presente nas línguas, que não partem só de questões jurídicas, mas de atitudes sociais.

Grosso modo, Calvet (2007) propôs que as Políticas Linguísticas se realizam de duas maneiras: *in vivo* – quando há mudanças linguísticas naturais que podem interferir no léxico, gramática, textualidade e aspectos fonéticos e fonológicos de uma língua, sendo essas mudanças independentes das intervenções humanas; e *in vitro* – quando é possível criar laboratorialmente leis, normas, regulamentos, léxicos e gramáticas que permitem a intervenção humana na língua e nos modos de falar de um determinado grupo social. Para Calvet (2007), as Políticas Linguísticas *in vitro* devem partir de uma tentativa de preservar as Políticas Linguísticas *in vivo*. Na mesma linha, o autor sugeriu que o planejamento linguístico seja uma categoria das Políticas Linguísticas *in vitro*, já que a formulação de legislações e gramáticas de uma língua pressupõe um trabalho laboratorial de linguagem, ou seja, um trabalho induzido e idealizado da realidade das línguas. Com essas proposições, Calvet (2007) criou um novo paradigma nos estudos sobre planejamento linguístico, que se popularizaram, com mais frequência, a partir do sintagma Políticas Linguísticas.

Embora os estudos em Políticas Linguísticas e Planejamento Linguísticos tenham evoluído muito na segunda metade do século XX, principalmente a partir dos trabalhos de Cooper (1989), Guespin e Marcellesi (1989), Calvet (2007) e Lagares (2018), é preciso considerar que eles continuaram – e continuam – em fase de elaboração teórica. Nascimento Silva (2020), por exemplo, ao fazer uma ampla pesquisa bibliográfica e documental com o intuito de mapear as diferentes abordagens das pesquisas em Política Linguística sobre o Português identificou que elas são muito distintas e que não há uma regularidade entre os temas abordados. Nascimento Silva (2020) percebeu que os estudos em Políticas Linguísticas analisados tratam sobre a formação de professores, cenários de planejamento e gestão das línguas, questões de representação e identidade linguística e exames de certificação e proficiência linguística. O autor argumenta, ainda, que os trabalhos emergem de bases teóricas multifacetadas, de pesquisadores filiados a diferentes instituições e têm abordagens teórico-metodológicas variáveis Nascimento Silva (2020, p. 149) concluiu que

não é possível dizer exatamente que as temáticas possam ser tomadas como um padrão, uma vez em que, por exemplo, dentro da temática sobre ensino e formação de professores há um trabalho sobre a pronúncia brasileira, outro sobre políticas linguísticas para refugiados e um terceiro sobre formação de professores em Timor-leste; em suma, temas tão díspares entre si que o rótulo de ensino e formação de professores talvez seja a única aproximação possível a ser feita.

O estudo de Nascimento Silva (2020) possibilita compreender que as Políticas Linguísticas, embora sejam importantes para os países no que diz respeito ao fortalecimento de suas diplomacias culturais, identidades e culturas, ainda possuem um escopo teórico prematuro no âmbito dos Estudos Linguísticos – principalmente no contexto brasileiro. A falta de um horizonte teórico robusto, a não limitação de temas de estudo e as bases teóricas variáveis podem ser consideradas fragilidades das Políticas Linguísticas enquanto área de estudo. Me parece, contudo, que essa indisciplina do campo pode se revelar como um ponto estratégico para as pesquisas que abordam as Políticas Linguísticas, pois não limita as intenções do pesquisador interessado dando margem para que estudos interdisciplinares sejam feitos (MOITA LOPES, 2006a). Mesmo que as Políticas Linguísticas sejam uma área teórica em construção, uma coisa é fato: elas abriram campo para que os linguistas integrassem ações políticas e ocupassem espaços privilegiados e estratégicos na formulação jurídica das políticas nacionais. O espaço e o reconhecimento que a Academia Brasileira de Letras e as associações de linguistas brasileiras ganharam na esfera governamental nas últimas décadas são um exemplo disso.

O crescimento das Políticas Linguísticas – e junto com elas o aprimoramento do ensino-aprendizagem de línguas – traz à tona, entretanto, a necessidade de se pensar na política por trás do político. Isso quer dizer que as reinvenções nos Estudos Linguísticos são efeito não só das ações dos linguistas ou pesquisadores da área, mas de uma conjuntura histórico-política própria. Parece que os linguistas são muito mais reféns dessa história/política e dos governos de suas Nações do que eles pensam. Essa percepção aguça um despertar sobre a política dos Estudos Linguísticos e sobre a atuação dos linguistas, não no sentido de limitar o trabalho que os estudos da linguagem prestam aos governos, mas de focar na ética e nos efeitos sociais dessa relação. Uma reflexão nesse sentido se faz necessária e abre portas para pensarmos, inclusive, sobre qual é o trabalho do linguista em uma sociedade. Outro ponto que precisa ser destacado é que os linguistas não são só reféns dos governos, mas do mercado, da globalização, do neoliberalismo e da internacionalização em si. O crescimento desses movimentos seria possível sem a atuação dos linguistas? Se sim, ou se não, é preciso ainda descobrir os porquês.

Os estímulos governamentais para ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e a propagação de institutos de idiomas pelo mundo impulsionou o que pareceu um outro motor para abastecer as estratégias de poder brando e diplomacia cultural: a propagação das multinacionais. Atraídas pelos acordos bilaterais entre as nações e pela redução de carga tributária, ao se instalarem nos países, geralmente em desenvolvimento, as multinacionais impulsionaram a demanda de habilidades linguísticas e de formação superior. Com efeito, essas exigências aumentaram a procura tanto por cursos de idiomas quanto pelo ensino superior (HUDZIK, 2015; MADEIRA FILHO, 2016). A formação superior e o conhecimento em línguas tornaram-se, no final dos anos 1990, um pré-requisito para o ingresso em carreiras de trabalho mais valorizadas.

A abertura de multinacionais pelo mundo repercutiu outras possibilidades de intercâmbio econômico: criou a fragmentação da produção e manufatura, de modo que cada parte de um bem ou serviço passou a ser fabricada no país que oferecesse menos custo. Do intercâmbio econômico surgiram novas questões políticas para os Estudos Linguísticos: a fragmentação dos processos industriais incidiu também no aumento e na procura de ensino-aprendizagem de línguas, pois os trabalhadores e técnicos de operações precisavam compreender a língua que era usada para decodificar manuais, peças, serviços e etapas de produção (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

As abordagens instrumentais de ensino-aprendizagem de línguas surgiram para atender as demandas do intercâmbio econômico conduzido pelas multinacionais, propondo novos caminhos, mecanismos e procedimentos didáticos estreitando os laços dos Estudos Linguísticos com a Pedagogia (CELANI *et al.*, 2005; HUTCHINSON; WATERS, 1987). Paralelamente, escolas de idiomas que não possuíam vínculos com instituições especializadas em linguística e agências governamentais emergem com a demanda pelo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, motivadas pelo intercâmbio econômico das multinacionais. Isso revelou um mercado paralelo de ensino de línguas e instaura, o que me parece ser uma das maiores crises políticas no ofício dos linguistas e professores de línguas dos últimos tempos. Como se não bastasse, o mercado paralelo de idiomas despolitizou as atividades dos linguistas, criando nomes como monitor, *helper*, preceptor, treinador, conceitor de materiais didáticos para baratear os mecanismos de produção e desvalorizar o ofício dos profissionais da linguagem, bem como delegou aos métodos, materiais didáticos apostilados e/ou marcas a responsabilidade do saber linguístico a ser ensinado.

O mercado paralelo de idiomas também questionou a identidade dos professores de línguas e dos linguistas, inserindo no mercado o discurso de que os falantes nativos seriam os professores ideais. A mercantilização do saber linguístico revelou um mercado das línguas, como propõe Calvet (2007), muito mais amplo, interessado e persuasivo do que parece, decretando, em certa medida, a impotência e a desvalorização dos linguistas e pesquisadores da linguagem ao final do século XX (RAJAGOPALAN, 2005, 2006; MOITA LOPES, 2006a; CALVET, 2007). Apoiado pelas editoras, o mercado paralelo de idiomas produziu fortunas e ameaçou a expansão dos institutos de idiomas ligados às agências diplomáticas dos países revelando que na virada do século XXI a cultura e as línguas já não pertenciam mais aos Estados, mas eram apenas mais um produto de mercado (McNEELY; WOLVERTON, 2008; PENNYCOOK; MAKONI, 2010; SOUSA-SANTOS, 2011).

A concepção de língua como produto de mercado provocou resistência entre os governos. Numa tentativa de retomar as rédeas do poderio cultural e linguístico, os Estados começaram a criar estratégias para direcionar as ações de diplomacia cultural para as universidades, pulsando a ampliação da Internacionalização do Conhecimento e revelando um novo nicho de diplomacia cultural: a Internacionalização da Educação Superior (MADEIRA FILHO; 2016; FONSECA JUNIOR, 2012). O fato positivo dessa resistência dos Estados é que as universidades, em sua maioria, são mantidas pelos governos nacionais e, por isso, são menos suscetíveis à mercantilização do poderio do conhecimento; são também constituídas por acadêmicos de alta formação que, por atitude crítica, são menos convencidos pelas tendências mercantis do conhecimento (McNEELY; WOLVERTON, 2008; FONSECA JUNIOR, 2012).

A *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior*, ocorrida entre 5 e 9 de outubro de 1998 em Paris, a partir da qual surgiu a declaração intitulada *O ensino superior no século XXI: visão e ações* foi um exemplo de iniciativa dos Estados intuindo a fortificação da Internacionalização da Educação Superior como insumo de diplomacia cultural. Na declaração da Unesco, os relatores revelam uma preocupação com a mercantilização da cultura e do conhecimento e com a crise institucional das universidades, principalmente nos países em desenvolvimento, incitando a falta políticas protetivas nacionais para lidar com o mercado cultural emergente como um dos argumentos que coloca a educação superior em risco nesses países. Conforme propõe o documento, no final do século XX:

A própria educação superior é confrontada, portanto, com desafios consideráveis e tem de proceder à mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender, para que nossa sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade (UNESCO, 1998, não paginado).

Conforme aponta Madeira Filho (2016), com o crescimento da Internacionalização da Educação Superior as universidades passaram a ocupar, aos poucos, o lugar dos institutos de idioma vinculados às agências governamentais de diplomacia e se tornaram um mecanismo menos competitivo e mais estratégico para investimentos em diplomacia cultural. Isso não significa, contudo, que os institutos de idioma deixaram de existir; do contrário, eles passaram a ter outras finalidades, como, por exemplo, a produção de eventos culturais, a elaboração e aplicação de exames de proficiência e a subsídio de cursos de idiomas para universidades. Em alguns casos, os institutos passaram a funcionar dentro das próprias universidades. A China é um exemplo de país que decidiu fazer parcerias para instalar o Instituto Confúcio “em instituições de ensino superior dos países que firmam acordos bilaterais de cooperação cultural” com os chineses. Isso foi uma alternativa para continuar operacionalizando o *know-how* de ensino-aprendizagem de línguas já existente no Instituto Confúcio – no Brasil, por exemplo, universidades como USP, UnB e PUC-Rio sediam o instituto de idiomas chinês (MADEIRA FILHO, 2016, p. 90).

O percurso historiográfico traçado a respeito do desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem de línguas e das Políticas Linguísticas/Planejamento Linguístico mostra que a segunda metade do século XX foi intensa e, de certo modo, tempestuosa para os Estudos Linguísticos e para profissionais da linguagem. Intensa porque a aproximação das pesquisas linguísticas com as questões sociais faz emergir paradigmas e novas demandas, ampliando consideravelmente o volume de possibilidades para a pesquisa e a teorização a respeito da linguagem; tempestuosa porque o volume de demandas, trabalhos, produções científicas, informação sobre linguagem e as tentativas de desconstrução do trabalho do linguista por parte do mercado fazem com que este profissional se sinta num campo de batalhas.

Em meio à tempestuosidade e à intensidade das emoções à espera do próximo conturbo ou oportunidade, me parece que os linguistas, nas suas mais variadas perspectivas de trabalho, pouco pararam para refletir sobre a sua atuação – seja acadêmica, profissional ou política – e sobre a ética e os efeitos de seu trabalho. Isso fica mais sério na medida em que os linguistas estão cada vez mais presentes em questões de diplomacia cultural, poder brando, políticas linguísticas e das próprias políticas governamentais. Ao mesmo tempo em que são grandes agentes políticos para que as ações diplomáticas envoltas ao poder brando das nações tenham êxito, são reféns do descaso, da desvalorização e da descaracterização que o mercado parece ter-lhes imputou.

A ausência de postos de trabalho para todos os linguistas no setor público, bem como a desvalorização dos linguistas no mercado privado parecem sinalizar que é preciso revisar a política do fazer linguístico no âmbito das pesquisas, da formação de linguistas, de professores de línguas, de tradutores e de pesquisadores da linguagem. Essa atitude não emerge dos governos nem das instituições internacionais, mas da própria ética dos linguistas (MOITA LOPES, 2006a; FABRÍCIO, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; SIGNORINI, 2006). Quer parecer que o envolvimento dos profissionais da linguagem nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior nos últimos anos apareceu como uma oportunidade para refletir a esse respeito e dar um pontapé para uma consciência política quanto à atuação dos linguistas e ao fazer dos Estudos Linguísticos que possibilitem uma maior compreensão quanto às questões político-sociais que se revelam no trabalho desse profissional.

O trabalho dos linguistas no contexto de Internacionalização da Educação superior está voltado apenas para o ensino-aprendizagem de línguas e para as políticas linguísticas, ou está impelida no seu trabalho uma atuação política ainda transparente? O linguista contemporâneo tem consciência de que suas práticas profissionais e de pesquisa alimentam, mesmo que não intencionalmente, um sistema de diplomacia cultural preexistente no pano de fundo da Internacionalização da Educação Superior? Essas são questões ainda sem respostas, mas que emergem como provocações para se pensar em aspectos políticos que circundam os Estudos Linguísticos e os linguistas imersos no ambiente de Internacionalização da Educação Superior. Além disso, me parecem ser desfechos futuros da presente tese, já que para desenvolvê-los será necessário o conhecimento aqui construído.

2.4 No contexto das universidades federais brasileiras

As Universidades Federais (UFs) exercem um papel relevante na Internacionalização da Educação Superior no contexto brasileiro. Embora não sejam as únicas presentes no movimento, que conta com instituições estaduais e privadas que também desenvolvem ações de internacionalização, as UFs possuem uma realidade distinta das demais universidades por terem uma política de fomento e funcionamento burocrático interligadas com outras instâncias federais, como o Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Outro fato que as distingue das demais é que elas se fundamentam numa política de existência que, nos pilares da pesquisa, ensino e extensão, estabelece relações de interconexão

entre as diferentes regiões brasileiras e o Governo Federal com o intuito de mapear e impulsionar o desenvolvimento social, educacional, científico e tecnológico do Brasil (VASCONCELOS, 2007; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012; DURHAM, 1993).

A relação direta das UFs com instâncias federais e com os interesses do Governo revela contradições na autonomia institucional que elas têm enquanto universidades. De um ponto de vista, a aproximação existente facilita a tramitação de projetos e o desenvolvimento de parcerias entre UFs e Governo; de outro, coloca as instituições sempre na dependência dos interesses dos governantes vigentes. Para Fávero (2006), os impasses vividos pelas UFs são reflexo da própria história da institucionalização das universidades no Brasil, que apesar de terem conquistado autonomia jurídica, não têm ainda um papel social consolidado para os que estão fora dos “muros” do universo acadêmico¹⁹. Com efeito, a autonomia jurídica das universidades fica interpelada pelos interesses de governos e governantes vigentes que ora as valorizam, ora as deterioram; ora investem estímulos financeiros, ora cortam orçamentos, revelando as fragilidades políticas e da autonomia de funcionamento das UFs, bem como a instabilidade no trabalho dos acadêmicos e técnicos que compõem essas instituições.

Vasconcelos (2007) argumenta que há um outro fator de fragilidade que as UFs enfrentam. Para a autora, os processos híbridos de funcionamento e de origem²⁰ presentes nas histórias das UFs criam grupos de interesses particulares entre as instituições, desconstruindo a ideia de que todas as UFs podem ser regidas igualmente pelas lógicas das leis e burocracias vigentes. As heterogeneidades nas formas de gestão e organização institucional, na formulação de currículos, na oferta de cursos e nos pressupostos educacionais que norteiam a formação superior em cada instituição expõem as diferenças funcionais das UFs (VASCONCELOS, 2007; DURHAM, 1993). Fatores geográficos e geopolíticos acrescentam peso no hibridismo presente nas lógicas de atividade UFs brasileiras, dado que as realidades social, geográfica e geopolítica das regiões em que essas instituições se localizam impactam diretamente na mobilização de interesses, oferta de cursos, orçamento, capacitação docente, quantidade de

¹⁹ Os constantes ataques sofridos pelas UFs na contemporaneidade brasileira, até mesmo de ministros da educação, revelam esses muros. Quando a imprensa nacional estampa nos jornais ou divulga na mídia que os professores universitários são parasitas do dinheiro público, que as universidades são centros comunistas e que os acadêmicos são maconheiros e vagabundos e não há um contradiscurso das UFs que seja forte o suficiente para desmistificar os boatos lançados, percebe-se as barreiras, ou seja, os muros que ainda desconectam as células de ciência da sociedade brasileira do seu próprio Senhor: o povo.

²⁰ Me refiro aos processos históricos de consolidação das UFs. Algumas foram implantadas (por exemplo, a Universidade Federal do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro [UFRJ]), outras organizadas a partir da apropriação de um conglomerado de instituições de educação superior já existentes (por exemplo, a Universidade Federal de Uberlândia [UFU]) e há, ainda, aquelas que se originaram da bipartição de uma grande universidade (por exemplo, a Universidade Federal de Catalão [UFCAT], que teve origem da bipartição da Universidade Federal de Goiás [UFG]).

estudantes atendidos, estrutura laboratorial, tipo e prioridade de pesquisa desenvolvida, arquitetura e estrutura predial, distribuição dos *campi* e até mesmo nas práticas pedagógicas dos docentes e no trabalho técnico dos demais servidores.

Aprofundar nos hibridismos das UFs revela que ainda não é possível construir uma realidade universal para todas elas, embora seja possível distingui-las das academias estaduais e privadas brasileiras por caráter de funcionamento, estruturação jurídica e estratégica. Desde 1989, com a criação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), os dirigentes, estudantes, técnicos e professores das UFs criaram ações de fortalecimento e empoderamento dessas instituições através de alianças, colégios e linhas de trabalho que estimulam políticas de aprimoramento, empoderamento e exercício das UFs. A formação da ANDIFES contribuiu significativamente para a aproximação e integração das UFs viabilizando intercâmbios que possibilitassem a criação de interesses comuns. Estes se solidificaram por intermédio de fóruns e colégios permanentes que compõem a associação; contudo, as homogeneidades institucionais ainda são escassas.

Me interessa olhar para os hibridismos presentes na constituição das UFs porque eles ajudam a compreender que a institucionalização da Internacionalização da Educação Superior em cada UF também é atravessada por particularidades. A UFRJ, por exemplo, por ser a UF mais antiga do Brasil, tem práticas de mobilidade acadêmica antigas e uma estrutura predial e de funcionamento referência em ações de Internacionalização do Conhecimento. Em outras UFs, como é o caso da UFCAT, a criação de estruturas de Internacionalização do Conhecimento e de Internacionalização da Educação Superior está em fase gestacional. Na maioria das UFs não há discriminação de orçamento nem regulamentação de planos permanentes de internacionalização revelando, em um primeiro plano, amadorismos, a ausência de horizontes e a falta de uma política para que as UFs acompanhem as tendências mundiais de Internacionalização da Educação Superior; e, nas sobras de todas essas fragilidades, um movimento de Internacionalização da Educação Superior em construção e fase de significação, que parece ter efervescido sem precedentes específicos (QIANG, 2003; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Embora instituições governamentais de amparo à pesquisa, como CNPq e Capes, forneçam verba para investimentos em mobilidade internacional e Internacionalização do Conhecimento através de editais fragmentados, essas iniciativas, por si só, não consolidam horizontes em Internacionalização da Educação Superior, considerando que as verbas oriundas dos editais são transitórias e não dão suporte para a criação de uma infraestrutura nacional

permanente para tal fim. A adesão das UFs em programas como Brasil-France Ingénieur Technologie (BRAFTEC), Brasil-França Agricultura (BRAFAGRI), Ciências sem Fronteiras (CsF), Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G), Estudante-Convênio e Pós-graduação (PEC-PG), Mobilidade Acadêmica Regional (MARCA), Capes-PrInt, entre outros, foi importante para o aparecimento do Brasil na rota internacional de intercâmbio universitário. Revelou, entretanto, que a carência de infraestrutura e *know-how* das UFs brasileiras para lidar com a complexidade e abrangência da Internacionalização da Educação Superior é muito maior do que parecia (HUDZIK, 2015).

Quer parecer, ainda, que os ensaios brasileiros de internacionalização universitária estão deslocando, pouco a pouco, a ideia de que a mobilidade internacional de pesquisadores e estudantes é a centralidade das ações em Internacionalização da Educação Superior. O envio e recepção de estudantes e pesquisadores nas UFs é importante, contudo, os aprendizados evidenciam que questões de linguagem, pedagogia, burocracia, cultura, gestão institucional, sociedade, educação, saúde e até mesmo de psicologia antecedem qualquer projeto de Internacionalização da Educação Superior. As línguas das Nações são diferentes, bem como os modos de aprender e ensinar, os trâmites burocráticos e os documentários, os ritos das relações sociais e culturais. Além disso, a alimentação e os hábitos de saúde, a importância psicológica que se dá a determinados elementos simbólicos, as construções semânticas das pesquisas e, até mesmo, os modelos teórico-metodológicos de ciência são heterogêneos (COOPER, 1989; KUHN, 1997; NOBREGA, 2014; HUDZIK, 2015; ROTTA, 2016). A incompreensão dessas diferenças, ou até mesmo o desconhecimento delas, é comum no discurso de muitos professores das UFs brasileiras e notável, inclusive, em muitas ações de internacionalização²¹ (NOBREGA, 2014).

A complexidade presente nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior e os erros cometidos por muitas UFs me parecem ter aberto portas para que professores de idiomas ganhassem evidência nesse contexto. Vejo alguns argumentos que sustentam essa evidência: 1) o volume de trabalhos, as ações de extensão, os estudos, pesquisas e publicações com temáticas a respeito da internacionalização – nos seus diferentes contextos e práticas – conduzidos por professores/pesquisadores brasileiros nas últimas décadas são expressivos se forem comparados com outras áreas; 2) já existem pesquisas que tratam a internacionalização

²¹ Gostaria de aproveitar a afirmação de Nobrega (2014) para ressaltar que as diferenças descritas não são novidade nos Estudos Linguísticos. Os campos de estudos da Análise do Discurso, Sociolinguística, Psicanálise da Linguagem, Linguística Aplicada, Psicolinguística, Neurolinguística e Política Linguística têm estudos robustos a esse respeito que datam de meados do século XX.

como objeto de estudo nos Estudos Linguísticos, como as de Kumaravadivelu (2006), Rocha, Braga e Caldas (2015), Abreu-e-Lima *et al* (2016), Finardi *et al.* (2017), Maciel *et al.* (2018), Rocha e Maciel (2018), Stallivei e Viana (2020), entre outros; 3) o *know-how* que os professores de idiomas possuem sobre questões sociais, sobre línguas, sociointeracionismo e o escopo teórico-prático que faz parte da formação inicial desses profissionais, no contexto brasileiro, permitiu a eles atitudes e iniciativas melhor definidas quanto aos aspectos abrangentes (HUDZIK, 2015), linguístico-sociais (RAJAGOPALAN, 2015) e diplomáticos (MADEIRA FILHO, 2016; KNIGHT, 2018) imbricados na Internacionalização da Educação Superior; ainda, 4) a aproximação que as bases teóricas dos Estudos Linguísticos – especificamente as da Linguística Aplicada e da Sociolinguística – com teorias das Ciências Políticas, Humanas e Sociais Aplicadas ocorrida no último século – por exemplo, Moita Lopes, (2006a, 2006b); Fabrício (2006); Signorini (2006); Diniz, (2012), entre outros – respalda os professores de idiomas a se engajarem ativamente em movimentos e questões sociopolíticas, como é o caso da Internacionalização da Educação Superior.

Mesmo que não estivessem na rota dos programas de mobilidade internacional e nas mesas de decisão sobre as primeiras iniciativas de internacionalização tomadas nas UFs, os professores de idiomas brasileiros realizaram muitas ações acadêmicas “à frente do tempo”, antes mesmo que a Internacionalização da Educação Superior fosse um sintagma popularizado e que o movimento se tornasse uma pauta medular de agências governamentais (como Capes e CNPq) e associações universitárias (como a ANDIFES). Destaca-se como exemplo disso, os eventos promovidos pela Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira (SIPLE), os Encontros de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro (PLE-RJ) e os Simpósios Internacionais Celpe-Bras (SINCELPE) que reuniam professores de todo o Brasil para debaterem sobre a formulação de materiais didáticos, abordagens metodológicas, formação de professores, entre outros assuntos emergentes do Português Língua Estrangeira (PLE) no contexto de mobilidade acadêmica.

Semelhantemente, os professores interessados no PLE – em sua maioria pertencentes a áreas de ensino-aprendizagem de outras línguas estrangeiras como o inglês, francês e espanhol (ROTTA, 2016) – passaram a estabelecer redes de estudo que dessem conta de compreender as “novas demandas” de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que foram desencadeadas com a inserção de estudantes brasileiros nas rotas de mobilidade internacional. Nas alternadas edições do evento Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (InPLA – PUC-SP), das conferências da Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ABRALIN) e dos Simpósios

Internacionais de Letras e Linguística (SILEL – UFU) foram apresentados muitos trabalhos e mesas redondas nesse sentido a partir de 2008.

Sem estímulos financeiros e políticos, professores e estudantes dos Cursos de Letras foram empreendedores²² ousados face à implementação da Internacionalização da Educação Superior nas UFs. Mesmo não contemplados nos editais de mobilidade internacional, que ofertavam bolsas majoritariamente para os cursos de ciências exatas e tecnológicas, os estudantes e professores de Letras das UFs deram o pontapé para ações de internacionalização em casa (BEELEN; JONES, 2015). Ao se engajarem no acolhimento de alunos estrangeiros em mobilidade no Brasil, desenvolveram ambientes sociointeracionais com outras culturas, línguas, países e realidades sociais. Do aprimoramento das ações de acolhimento, surgiram cursos voluntários de ensino-aprendizagem de línguas, viagens culturais, cursos de cultura e produções acadêmicas que revelaram diferentes olhares dos estudantes estrangeiros sobre o Brasil e desmistificaram crenças dos alunos brasileiros em relação a outros países e culturas. Conforme ponderam Nobrega (2014) e Rotta (2016), a experiência da alteridade que os professores de idiomas em formação e seus professores orientadores vivenciaram não só enriqueceu a formação inicial dos que acolhiam os estudantes estrangeiros, mas também os aproximou do universo e das práticas interculturais e dialógicas implícitas no ensino-aprendizagem de línguas.

O programa Inglês sem Fronteiras, mais tarde Idiomas sem Fronteiras (IsF), criado por um grupo de especialistas em línguas estrangeiras via ANDIFES para o do Ministério da Educação, em 2012, também foi uma iniciativa ímpar para que os professores de idiomas ocupassem espaço no campo político da Internacionalização da Educação Superior. O IsF possibilitou a oferta de bolsas e laboratórios de trabalho para os estudantes de Letras e professores das UFs que antes trabalhavam voluntariamente e custeavam a maioria das despesas com fotocópias, materiais tecnológicos, entre outros (SARMENTO; ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016). Além disso, dispôs de verbas para a que os professores de idiomas em formação e seus respectivos coordenadores pudessem realizar mobilidade internacional em iniciativas de capacitação docente através de parcerias com universidades estrangeiras,

²² Faço uso da palavra “empreendedora” aqui não com o intuito de indiciar a capitalização das ações dos estudantes e professores de idiomas, mas para evidenciar que delas surgiram pesquisas importantes, ONGs de acolhimento de estrangeiros (como a TAARE – <https://www.linkedin.com/company/taare/>) e a própria criação de novos nichos de mercado de trabalho como o de professor de português para estrangeiros. A primeira geração oriunda das iniciativas de acolhimento dos estudantes estrangeiros está representada também nos movimentos acadêmicos. Há muitos mestres e doutores que desenvolveram seus trabalhos a partir de projetos voluntariados, tanto de PLE como de línguas estrangeiras. Rocha, Braga e Caldas (2015), Rotta (2016) e Chagas (2019) são indicações de leituras que adentram com mais ênfase esse argumento.

forneceu exames gratuitos de proficiência em línguas estrangeiras, viabilizando aos universitários a oportunidade de acesso a um dos principais requisitos para participarem de intercâmbios acadêmicos, e estimulou novos horizontes de trabalho para os professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro.

O programa IsF foi um marco no aprimoramento das ações em Internacionalização da Educação Superior e um impulsor de ações no âmbito da internacionalização em casa (BEELLEN; JONES, 2015). O que é mais rico, a meu ver, sobre este programa, é que ele criou um ponto de encontro e intercâmbio entre os universitários de várias áreas (engenharias, biomédicas, saúde, educação, humanas, exatas, entre outras) e evidenciou a atuação dos professores de idiomas e a importância do trabalho que desenvolvem. O IsF passou a representar um laboratório importante de formação de professores de línguas porque desmistificou a ideia de que a formação dos professores de línguas estrangeiras deve ser direcionada para o mercado dos institutos de idiomas ou para as escolas regulares de educação. A oportunidade que o IsF deu para que professores em formação desenvolvessem habilidades de criar materiais, ajustar agendas, enfrentar as contingências, lidar com um público-alvo todos os semestres, fazer uso de recursos tecnológicos para aproximar a língua-alvo dos alunos, sem dúvida foi um marco no aprimoramento da formação de professores de idiomas no contexto brasileiro (SARMENTO; ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016).

A relevância que o IsF teve para o aprimoramento das ações de internacionalização nas UFs foi tão grande que, em 2019, quando o Governo Federal suspendeu o programa, ele foi acolhido por um consórcio existente entre as UFs via ANDIFES e continua em vigor. Nas realidades heterogêneas de funcionamento do IsF nas diferentes UFs brasileiras, a oferta de cursos de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português para estrangeiros tem estimulado a formulação de Políticas Linguísticas para o contexto universitário, revelando concomitante as fragilidades das Políticas Linguísticas nacionais vigentes (DINIZ, 2012; RAJAGOPALAN, 2015; FINARDI *et al.*, 2017; ANDRADE, 2018; LAGARES, 2018; NASCIMENTO SILVA, 2020). Me parece que os ganhos que o IsF tem deixado ultrapassam os “muros” da universidade, posto que as ações do programa têm incidido na revisão de práxis e atitudes políticas recalcadas na realidade brasileira, como a diglossia e o preconceito linguístico (BAGNO, 1997; SIGNORINI, 2006).

As contribuições dos professores de idiomas não se fecham com a consolidação do IsF como programa referência em Internacionalização da Educação Superior entre as UFs; recentemente, novas demandas de trabalho foram criadas. Tradução de documentos estudantis

e artigos acadêmicos para outras línguas, redação de contratos e acordos em línguas estrangeiras, acolhimento de estudantes estrangeiros, interpretação de eventos em outras línguas, viagens diplomáticas e culturais, formulação de projetos de pesquisa, extensão e diplomacia do conhecimento que envolvam instituições de outros países, ocupação em cargos de secretaria ou diretoria em departamentos de relações internacionais são alguns dos exemplos de nichos de trabalhos que se abriram para os professores de idiomas e revelaram oportunidades emergentes nos Estudos Linguísticos. Incomoda, entretanto, o fato de não haver políticas de valorização para o trabalho dos professores de idiomas nos contextos de internacionalização, por mais que eles tenham se esforçado para ocupar esses lugares. A sensação de que os professores de idiomas são “multitarefa” é propícia para a abertura de novas oportunidades de atuação desses profissionais, contudo, talvez seja o momento de perguntar se estar no lugar desse “profissional multitarefas” e continuar a “fazer tudo” não está, na verdade, incidindo em um ciclo vicioso de desvalorização do trabalho dos profissionais da linguagem.

Parece que os professores de idiomas atuam como “computadores²³” de uma maquinaria criada para executar planos de internacionalização universitária nas UFs, mas quem aparece como referência dessas ações são os pesquisadores e os orientandos que “desvendam” invenções e produtos com o aval de instituições estrangeiras, sequer se lembrando que foi a capacitação linguística e o apoio dos profissionais da linguagem que os fez ter evidência. Não há, com esse argumento, uma tentativa de desmerecer o que os “produtores²⁴” de conhecimento fazem, mas uma reflexão para se pensar o lugar em que os professores de idiomas se colocam nas relações universitárias motivadas pelos interesses de Internacionalização da Educação Superior.

Será que não está na hora de rever a performance do profissional multitarefas e parar para refletir sobre a política que se revela por trás de um trabalho cada vez mais crescente, mas sem apoio orçamentário e investimento em condições mínimas de qualidade de trabalho para os linguistas? Quantos professores de idiomas usam seus computadores, telefones, celulares, impressoras, e salários executando trabalhos e atividades das UFs, ao passo que essas

²³ A metáfora do “computador” era utilizada pela Nasa nos Estados Unidos para designar as mulheres matemáticas negras que trabalhavam desenvolvendo longos cálculos e projeções para que engenheiros pudessem arquitetar naves e teorias sobre o espaço. Elas trabalhavam em porões, não usavam os mesmos banheiros e cantinas que os brancos e tinham um salário que chegava a ser 20 vezes menor do que o salário dos engenheiros. Diferentes movimentos políticos e de resistência organizados pelas matemáticas Katherine Johnson, Mary Jackson e Dorothy Vaughan conseguiram acabar com a profissão designada “computador” e fez com que as mulheres que atuassem nessas funções passassem a ter visibilidade e fossem valorizadas pelos seus trabalhos. A história desse movimento político é retratada no livro *Estrelas além do tempo*, de Margot Lee Shetterly (2016).

²⁴ A palavra “produtor” foi utilizada como convalescente de produto, mercadoria, ou seja, aquilo que pode ser mercantilizado no universo dos interesses capitais.

instituições investem orçamentos robustos para a compra de computadores e equipamentos voltados para a “produção” de conhecimento de outras áreas (ex. engenharias)? O fato de os estudiosos da linguagem produzirem muito com poucos recursos não significa que não precisam de condições mínimas de valorização do trabalho. O programa IsF mostrou na sua fase inicial, por exemplo, que mesmo com pouquíssimo recurso estrutural são feitas grandes ações de relevância no âmbito dos estudos linguísticos. Outra questão importante: por que programas de mobilidade internacional para professores de idiomas em formação, como o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), não foram para frente mesmo tendo tido um balanço positivo? Como os professores de idiomas poderão aprimorar seu desempenho no espaço de internacionalização se não recebem incentivos mínimos que são de extrema relevância não só para a realização de trabalhos das UFs, mas para o próprio fortalecimento das estratégias de diplomacia cultural e de poder brando do Brasil?

As indagações aqui colocadas propõem o aguçar de respostas que possibilitam refletir sobre a política que se revela no pano de fundo da atuação dos profissionais da linguagem no contexto de internacionalização das UFs. Nas mais variadas atividades, os professores de idiomas desempenharam, até o momento, ações empreendedoras que aos poucos se formalizaram em programas como o IsF, por exemplo. Esses profissionais prestam um amplo serviço para as UFs e, porventura, são os que mais atuam em ações coletivas e os que mais se dedicam ao atendimento das demandas dos acadêmicos que desejam ingressar nos movimentos de internacionalização. Além disso, os professores de idiomas são os membros das UFs que têm desenvolvido, talvez, o maior aporte de *know-how* voltado para a Internacionalização da Educação Superior.

Finalmente, deve-se avaliar que os movimentos de Internacionalização da Educação Superior nas UFs brasileiras propiciaram avanços e reinvenções importantes nos Estudos Linguísticos, que vão desde a formação inicial de professores de línguas estrangeiras até o estabelecimento da internacionalização como objeto de pesquisa. Perpassam essas reinvenções novos olhares sobre políticas e planejamento linguístico, relações diglósicas e glotopolítica entre falantes e compreensão das políticas de Internacionalização do Conhecimento e da Educação Superior como área interdisciplinar dos Estudos Linguísticos. Num estágio embrionário dos movimentos de internacionalização das UFs, os Estudos Linguísticos têm servido como subsídio científico relevante para o aprimoramento de ações, projetos e programas que viabilizem no futuro a implementação de uma política pública de Internacionalização da Educação Superior no contexto brasileiro.



CAPÍTULO 3

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Natureza da pesquisa

Os aspectos metodológicos que fundamentam a construção desta pesquisa têm base teórica na Linguística Aplicada e se orientam por uma noção crítica de pesquisa. Por esse motivo, é caracterizada por uma abordagem metodológica mutável e dinâmica que consegue se atentar para as diferentes questões de linguagem oriundas de contextos múltiplos relacionados à Internacionalização da Educação Superior. O “crítico”, como noção de pesquisa, deve ser entendido no sentido de ser relevante socialmente, de ser uma prática pós-moderna problematizadora da realidade social e de ser uma forma de conhecimento transgressivo e indisciplinar (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006a). As pesquisas guiadas pela Linguística Aplicada Crítica não se interessam pela quantidade, mas pela qualidade dos fatos, fenômenos e ocorrências estudadas.

Desprovidas de uma homogeneização de procedimentos preestabelecidos que garantam a fixação de uma metodologia própria, as investigações que se fundamentam na Linguística Aplicada desenvolvem caminhos e subsídios particulares que dependem da relação entre pesquisador, experiência de linguagem, atuação profissional, saber teórico e sensibilidade para perceber fatos e elementos linguísticos que emergem ou podem ser indiciados nas regularidades presentes em um contexto ou *corpus* de pesquisa (BORTONI RICARDO, 2008). O olhar atento do pesquisador no contexto investigativo ajuda a identificar indícios epistemológicos que permitem “transgredir os limites do pensamento” tradicional sobre um determinado objeto de estudo (PENNYCOOK, 2006, p. 74). Além disso, toda pesquisa crítica é, de certo modo, engajada com uma agenda política capaz de questionar a realidade social que o pesquisador se propõe a investigar.

Neste trabalho, os fatos e elementos linguísticos são entendidos como marcas enunciativas que não se restringem à literalidade da fala, mas que são oriundas de diferentes materialidades linguísticas, como em textos (verbais e não verbais), falares, discursos e silêncio, que revelam elementos políticos e sócio-históricos que se estabelecem na e pela linguagem. Uma vez que o pesquisador identifica marcas enunciativas regulares, ele pode lançar sobre elas críticas, questionamentos e interpretações intuindo transgredir os limites de uma determinada verdade ou pensamento já tradicionalizado a respeito de um objeto de estudo (PENNYCOOK,

2006; MOITA LOPES, 2006b). Com essa atitude, o pesquisador revela seu compromisso social enquanto tal e abre horizontes para que reflexões sejam feitas, paradigmas sejam abertos, verdades sejam reconstruídas, conhecimentos sejam reinventados e normas sejam desmistificadas a respeito de um contexto ou questão social (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006b). Apesar de o conceito de “marca enunciativa” ser tendenciosamente associado aos pressupostos teóricos advindos das Teorias da Enunciação e Análise do Discurso, nesta pesquisa ele é entendido como extrato linguístico a partir do qual sentidos, relações, representações e ideias são expressas aludindo práxis, identidades e linguagens características do contexto social estudado (BORTONI RICARDO, 2008).

A interpretação de “marcas enunciativas” que serão exploradas no *corpus* da presente pesquisa recorre também ao que Ginzburg (1979) denominou Paradigma Indiciário, isto é, um procedimento de pesquisa que propõe estabelecer um percurso de análises e interpretações que se interessa pelos detalhes, pistas e indícios observados em um determinado fato ou elemento linguístico. As características indiciárias ajudam a revelar e significar aquilo que está à margem, ou seja, que não consegue ser facilmente perceptível nas centralidades das práxis sociais. De acordo com Ginzburg (1979), para encontrar os indícios marginais que interferem diretamente no que uma pesquisa se propõe a analisar, o pesquisador deve fazer uso de sua intuição e sensibilidade para perceber as repetições que colaboram com a construção de marcas enunciativas identificadas nos dados que compõem o *corpus* da investigação. O pesquisador pode, ainda, dialogar com diferentes metodologias de pesquisa para reforçar os indícios percebidos.

Na estreita do pensamento de Ginzburg (1979) e diante da liberdade de construção de pressupostos metodológicos oferecida pela Linguística Aplicada, a realização desta pesquisa contou com o auxílio da Análise de Conteúdo, especialmente a que advém do pensamento de Bardin (2011) e Gillham (2000), para ajudar a situar nos dados analisados as marcas enunciativas recorrentes e indiciárias de subsídios que permitissem o alcance dos objetivos da pesquisa. Destaca-se que a Análise de Conteúdo contribuiu, principalmente, para a identificação de marcas enunciativas oriundas do *corpus* que revelassem as perspectivas que têm orientado os movimentos políticos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na universidade pesquisada.

Diante dessas ponderações, considera-se que a natureza metodológica da investigação apresentada foi constituída a partir dos paradigmas da pesquisa qualitativa (SILVERMAN, 2013; BRUCE; BERG, 2001; BORTONI RICARDO, 2007). Reforça-se que é na pesquisa

qualitativa que a Linguística Aplicada sustenta suas bases teóricas e procura, a partir de perguntas exploratórias, construir investigações que desvelem o que, “por ser rotineiro”, é invisível “para os atores que participam” de um determinado movimento ou práxis (BORTONI RICARDO, 2007, p. 49). Sendo a Internacionalização da Educação Superior um movimento político, educacional, diplomático, linguístico e cultural e uma forma de existência para muitos professores de idiomas, bem como de pesquisas ancoradas nos Estudos Linguísticos, foi justificável partir do paradigma da pesquisa qualitativa para atingir os objetivos do presente trabalho.

A orientação por uma noção crítica de pesquisa, presente na base teórica na Linguística Aplicada, de onde partem os preceitos metodológicos desta investigação, suscita, ainda, considerá-la interpretativista, já que que as interpretações do pesquisador são subsídios para a construção de reflexões, questionamentos e análises (BORTONI RICARDO, 2007). É também uma pesquisa aplicada e exploratória porque almeja identificar as perspectivas que têm orientado os movimentos políticos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na UF pesquisada e analisar a conjuntura política da atuação dos professores de idiomas nesses movimentos (BRUCE; BERG, 2001; BORTONI RICARDO, 2007).

Por fim, considere a modalidade de estudo de caso a mais apropriada para estabelecer direcionamentos de investigação (ANDRÉ, 1995), por se tratar de uma pesquisa desenvolvida a partir de um contexto específico de uma universidade federal. Mesmo sendo as análises e considerações finais feitas a partir do contexto da UF pesquisada, a modalidade de estudo de caso permite abrir campo para que pesquisas vindouras possam ser construídas partindo dos resultados apontados e lança possibilidades para que o contexto estudado reveja e observe criticamente as práxis existentes (BRUCE; BERG, 2001; BORTONI RICARDO, 2007)

3.2 Contexto de pesquisa e coleta de dados

A pesquisa desenvolvida teve como contexto exploratório as iniciativas de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior ocorridas em uma universidade federal²⁵ do interior de Minas Gerais entre os anos de 2017 e 2020. A universidade pesquisada, como a maioria das UFs brasileiras, floresceu da união de instituições privadas e possui, hoje, aproximadamente 62 anos de história e 42 anos de federalização. Surgida a partir

²⁵ Por exigências do Comitê de Ética da Pesquisa (CEP), a universidade não pôde ter o seu nome divulgado. Ao longo da tese ela será adjetivada pelos termos “universidade pesquisada”, “UF pesquisada”, “UF”, “universidade x” ou “UF em questão”.

dos axiomas de um Conservatório Musical, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade de Direito e Faculdade de Ciências Econômicas e a Faculdade Federal de Engenharia, a UF foi integrada ao sistema federal de educação superior apenas em 1978. Atualmente, possui 93 cursos, quase 30 mil discentes, 1.898 docentes e aproximadamente 3 mil técnicos administrativos distribuídos em 7 *campi* e 4 cidades, de acordo com fontes da reitoria da instituição.

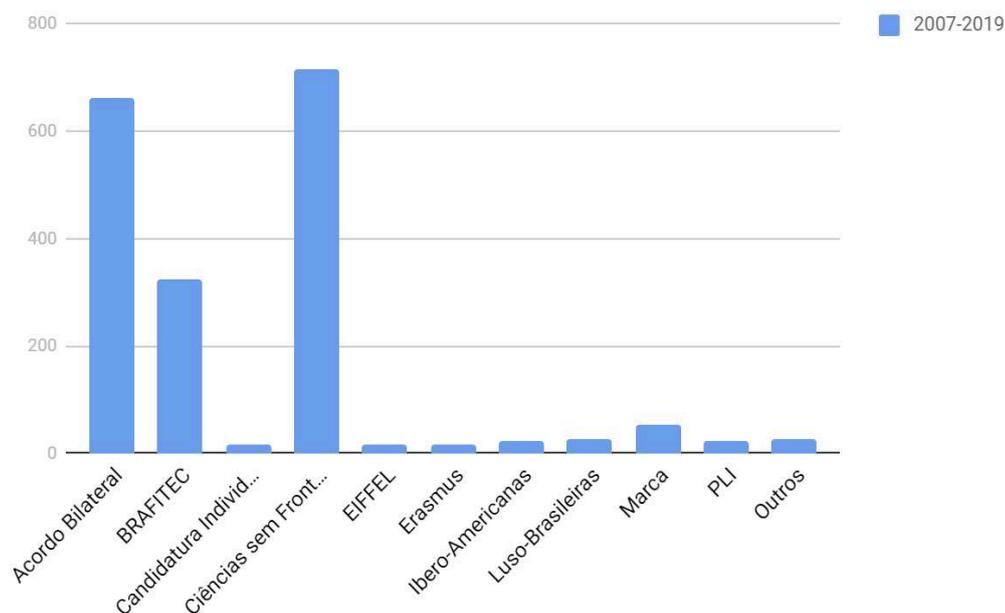
A UF pesquisada possui iniciativas de mobilidade internacional há mais de 20 anos, mas só passou a ter um controle do fluxo de estudantes que são enviados e recebidos a partir do ano de 2005, quando foi criado um Departamento de Relações Internacionais²⁶, atual Diretoria de Relações Internacionais (DRI). Com a criação da DRI, a instituição x passou a participar ativamente de editais dos programas Brasil-França Ingénieur Technologie (BRAFITEC), Ciências sem Fronteiras (CsF), Programa de Mobilidade Acadêmica Brasil-México (BRAMEX), Programa de Mobilidade da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G), Estudante-Convênio e Pós-graduação (PEC-PG), entretanto, a formalização de horizontes e ações institucionais voltadas para a mobilidade internacional e para a Internacionalização da Educação Superior ocorreu somente em 2017, quando a UF tratou desses temas no seu Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão²⁷ (PIDE).

De acordo com dados do Relatório de Mapeamento do Processo de Internacionalização da UF 2007-2019 (UF, 2020), atualmente a instituição pesquisada envia e recebe alunos por múltiplos programas e acordos de intercâmbio estudantil, conforme ilustram os gráficos abaixo:

²⁶ É importante explicar que antes dessa data a instituição teve um escritório de relações internacionais, fundado em 1995, mas que só passou a funcionar em 1997 dentro da Pró-Reitoria de pesquisa, onde permaneceu até 2005 (BATISTA, 2009). Há poucos dados desse período, em sua maioria dispersos, pois o escritório funcionava mais como um departamento de protocolo e organização de documentos dos alunos que iam para o exterior, ou vinham para a UF.

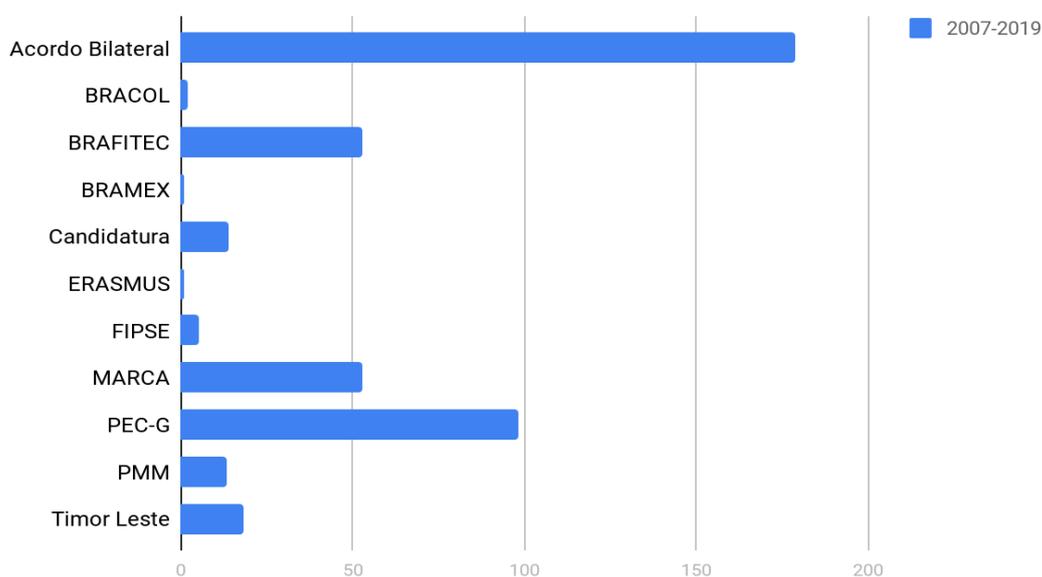
²⁷ O Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) mais conhecido como PIDE, é um documento comum redigido pelas UFs quadrienalmente que dispõe sobre a previsibilidade de ações de expansão, gestão, ensino, extensão, cultura, administração, investimentos orçamentários, oferta de cursos, dentre outros. Assim que redigido e aprovado pelos conselhos da UF o PIDE é enviado às agências reguladoras, avaliadoras e fomentadoras do Ministério da Educação e, mediante a aprovação, torna-se um documento político-direcionador das ações universitárias e um caracterizador da autonomia que as UFs têm em relação ao Estado mediante determinadas ações.

Gráfico 1: Alunos enviados por programa ou acordo



FONTE: UF (2020)

Gráfico 2: Alunos recebidos por programa ou acordo



FONTE: UF (2020)

Antes da inserção de ações de mobilidade e Internacionalização da Educação Superior no PIDE da UF, já existia uma escola de línguas, que foi desenvolvida para ser um laboratório de formação de professores e atender a demanda dos estudantes. Ainda hoje, essa escola oferta

diferentes modalidades de cursos de línguas nos idiomas inglês, francês, alemão, espanhol, italiano e demais línguas modernas, conforme informações da diretoria. Em paralelo, existia também uma Coordenação de Extensão e Educação Continuada em Letras que ofertava – e continua a ofertar – cursos de português para estrangeiros, inglês, francês e espanhol instrumental, modalidades de ensino-aprendizagem de línguas características das ações de internacionalização universitária. Igualmente, perfaziam a realidade da UF acordos e parcerias internacionais de colaboração em projetos e pesquisas que permaneciam restritas às relações entre professores da UF e professores estrangeiros. Destaca-se que o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) foi implementado pela instituição a partir de 2013 e oferta, desde o seu início, diferentes cursos de idiomas voltados para a mobilidade internacional nas modalidades português para estrangeiros, inglês, francês e espanhol, aproveitando a estrutura dos cursos de licenciatura em letras já existentes na UF.

A previsibilidade de ações de Internacionalização da Educação Superior previstas no PIDE de 2017 permitiu que a universidade despertasse para a internacionalização, focando nela como horizonte educacional (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Uma das ações emergentes e complementares do que era previsto para a internacionalização no PIDE de 2017 foi a elaboração do Plano Institucional de Internacionalização (PIInt), que permitiu à UF ingressar no projeto Capes-PrInt e ampliar parcerias e acordos de pesquisa, intercâmbio e colaboração com universidades estrangeiras. Além disso, a UF em questão pôde formalizar projetos educacionais como o Projeto A, que objetiva promover ações de ensino, pesquisa e extensão a partir da formação de um grupo de trabalho composto por alunos de graduação norteado pelas premissas do processo de internacionalização da UFU e supervisionados por professores de diversas áreas, e o Projeto B, que objetiva propiciar a familiarização com línguas e culturas estrangeiras almejando uma postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade pelos participantes e é voltado para adolescentes de 11 a 14 anos que estejam estudando na escola regular.

Entre outras ações, a universidade pesquisada tornou-se um posto aplicador dos exames Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española* (SIELE), *Certificado de Español Lengua y Uso* (CELU), *Diplôme d'Études en Langue Française* (DELF) e ampliou a estrutura do Exame de Proficiência em Língua Estrangeira, Redação e Língua Portuguesa Para Estrangeiros já existente na instituição. Além disso, criou um Comitê de Políticas Linguísticas ligado à DRI para planejar e gerir questões linguísticas relacionadas à Internacionalização do Conhecimento e da Educação Superior e outro comitê

gestor ligado à Pró-Reitoria de pesquisa e pós-graduação para gerir as ações de internacionalização ligadas ao programa Capes-PrInt e passou a orientar as ações de extensão universitária a partir da Agenda 2030 da ONU, intuindo criar maiores oportunidades para contribuir e se destacar nas ações internacionais de diplomacia do conhecimento. Por último, firmou também acordos para a dupla diplomação de estudantes com instituições de outros países e criou uma comissão com o propósito de coletar e organizar dados institucionais e inseri-los nos *rankings* internacionais de Educação Superior, como por exemplo, o *The World Univeristy Rankings*, *QS Latin America University Rankings*, *QS World University Rankings*, entre outros.

A escolha pela UF pesquisada como contexto exploratório para a coleta de dados se deu pela familiaridade que eu, enquanto pesquisador, tinha com as iniciativas e com o percurso histórico que esta universidade trilhou ao longo dos últimos 13 anos nos movimentos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior, e também pela minha percepção de contradições existentes nesses movimentos, principalmente as que dizem respeito ao cenário político de atuação dos professores de idiomas. A familiaridade existente foi, inicialmente, uma das primeiras dificuldades que tive na realização da pesquisa, porque o conhecimento a respeito de informações múltiplas e documentos relevantes sobre a jornada da UF nos movimentos de internacionalização e sobre a atuação dos professores de idiomas nesses movimentos gerou um acúmulo muito grande de dados. No trabalho de recorte, optei por construir um *corpus* de pesquisa que partisse de dados extraídos 1) do PIDE aprovado em 2017; 2) do PInt aprovado em 2018; 3) do Capes-PrInt implementado em 2019 e 4) de entrevistas com Reitor, Pró-Reitores e colaboradores da DRI realizadas em 2020.

A justificativa para a escolha desses elementos se deu pelo fato de os documentos conterem marcas enunciativas formais dos movimentos político-institucionais de Internacionalização da Educação Superior, portanto, eles propiciavam maior parâmetro para a crítica e investigação. No que se refere à delimitação dos participantes das entrevistas, a iniciativa de escolhê-los se deu pelo fato de eles serem agentes, gestores e responsáveis diretos institucionalmente pelas decisões que impactaram no fomento de iniciativas políticas implícitas nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior que a UF teve entre 2017 e 2020. Optei por agregar colaboradores da DRI por estarem vinculados diretamente ao departamento que operacionaliza ações de internacionalização na UF e por haver nesse departamento professores de idiomas. As perguntas que conduziram as entrevistas foram semelhantes para gestores e colaboradores e tiveram apenas algumas modalizações, como o nome de

departamentos e a função que o entrevistado ocupa. A ideia de proceder dessa forma adveio do intento de identificar diferentes pontos de vista, contrastes, regularidades e dispersões nas falas dos participantes. Logo abaixo, apresento os roteiros que guiaram as entrevistas:

- **Perguntas feitas ao Reitor e Pró-Reitores**

1. Enquanto Reitor/Pró-Reitor, como você definiria a Internacionalização da Educação Superior?
2. Na sua opinião, em que medida a Internacionalização da Educação Superior está contida nas práticas de formação universitária da universidade x?
3. Na sua opinião, que ações a universidade x tem tomado para se engajar nas práticas de Internacionalização da Educação Superior?
4. Qual orçamento a Reitoria/Pró-Reitoria em que você atua destina, hoje, para investimentos em Internacionalização da Educação Superior?
5. Quais esforços a universidade x tem feito para situar a Internacionalização da Educação Superior como elemento curricular, tanto nos cursos de graduação quanto nos de pós-graduação?
6. Na sua visão, qual é a responsabilidade do corpo docente e técnico no que tange à Internacionalização da Educação Superior?
7. O que a universidade x tem feito para capacitar o corpo técnico e docente para atender as demandas da Internacionalização da Educação Superior?
8. Como você vê a divulgação das pesquisas e trabalhos desenvolvidos na universidade x em uma esfera global de Internacionalização da Educação Superior?
9. A curto e a longo prazo, o que a universidade x tem feito no âmbito da Reitoria/Pró-Reitoria em que você atua para usar dos mecanismos de Internacionalização da Educação Superior como impulso para se tornar uma das melhores universidades do mundo, como propõe o PIDE (2017) da instituição?
10. Estamos atravessando um momento de muitas mudanças organizacionais e sociais. De acordo com o seu ponto de vista, como a Internacionalização da Educação Superior poderia ajudar a universidade x a revisar o seu papel na formação profissional, acadêmica e social?
11. Qual relação você vê entre diplomacia, internacionalização e universidade?

12. Enquanto Reitor/Pró-Reitor, o que você tem feito para viabilizar uma formação universitária de impacto internacional?

• **Perguntas feitas aos Colaboradores da DRI**

1. Enquanto Servidor/Colaborador, como você definiria a Internacionalização da Educação Superior?
2. Na sua opinião, em que medida a Internacionalização da Educação Superior está contida nas práticas de formação universitária da universidade x?
3. Na sua opinião, que ações a universidade x tem tomado para se engajar nas práticas de Internacionalização da Educação Superior?
4. Qual orçamento a DRI destina, hoje, para investimentos em Internacionalização da Educação Superior?
5. Quais esforços a universidade x tem feito para situar a Internacionalização da Educação Superior como elemento curricular, tanto nos cursos de graduação quanto nos de pós-graduação?
6. Na sua visão, qual é a responsabilidade do corpo docente e técnico no que tange à Internacionalização da Educação Superior?
7. O que a universidade x tem feito para capacitar o corpo técnico e docente para atender as demandas da Internacionalização da Educação Superior?
8. Como você vê a divulgação das pesquisas e trabalhos desenvolvidos na universidade x em uma esfera global de Internacionalização da Educação Superior?
9. A curto e a longo prazo, o que a universidade x tem feito no âmbito da DRI para usar dos mecanismos de Internacionalização da Educação Superior como impulso para se tornar uma das melhores universidades do mundo, como propõe o PIDE (2017) da instituição?
10. Estamos atravessando um momento de muitas mudanças organizacionais e sociais. De acordo com o seu ponto de vista, como a Internacionalização da Educação Superior poderia ajudar a universidade x a revisar o papel dela na formação profissional, acadêmica e social?
11. Qual relação você vê entre diplomacia, internacionalização e universidade?
12. Enquanto Servidor/Colaborador, o que você tem feito para viabilizar uma formação universitária de impacto internacional?

Feitas e gravadas via Google Meet, as entrevistas foram arquivadas em uma pasta de documentos restrita objetivando manter o sigilo dos participantes²⁸. Após escutadas rotineiramente, as marcas enunciativas que correspondiam aos interesses da pesquisa foram recortadas e transcritas. Por recomendação do CEP os participantes também não puderam ser referenciados no tratamento dos arquivos, por isso, foram categorizados em dois grupos de recortes para facilitar a compreensão das origens das marcas enunciativas analisadas visto que, em uma pesquisa que se sustenta em um paradigma crítico e interpretativista, as origens do participante interferem nas análises. Os grupos foram definidos como/divididos entre 1) *gestores* – grupo composto pelo Reitor e por três Pró-Reitores e 2) *colaboradores* – grupo composto por um técnico administrativo e dois professores de idiomas colaboradores da DRI. Portanto, os recortes apresentados ao longo das análises foram catalogados pelos registros: *Gestores* 1, 2, 3 ou 4 e *Colaboradores* 1, 2 ou 3. De modo breve, os participantes da pesquisa podem ser descritos pela seguinte caracterização:

Tabela 2: Caracterização dos participantes da pesquisa

GRUPO	ENTREVISTADO	DESCRIÇÃO
GESTORES	GESTOR 1	<ul style="list-style-type: none"> • Graduado em Engenharia Mecânica; • Mestre e Doutor em Engenharia Mecânica; • Reitor da Universidade Pesquisada;
	GESTOR 2	<ul style="list-style-type: none"> • Graduado em Engenharia Elétrica; • Mestre e Doutor em Engenharia Elétrica; • Pró-reitor da Universidade Pesquisada;
	GESTOR 3	<ul style="list-style-type: none"> • Graduado em História; • Mestre e Doutor em Educação; • Pró-reitor da Universidade Pesquisada;
	GESTOR 4	<ul style="list-style-type: none"> • Graduado em Química; • Mestre e Doutor em Educação; • Pró-reitor da Universidade Pesquisada
COLABORADORES	COLABORADOR 1	<ul style="list-style-type: none"> • Graduado em Letras; • Mestre e Doutor em Estudos Linguísticos; • Professor Colaborador da DRI;
	COLABORADOR 2	<ul style="list-style-type: none"> • Graduado em Letras; • Servidor da DRI;
	COLABORADOR 3	<ul style="list-style-type: none"> • Graduado em Letras; • Mestre e Doutor em Estudos Linguísticos; • Professor Colaborador da DRI;

²⁸ Destaco que os dados serão guardados de forma segura por até 6 anos após a realização da pesquisa.

Ressalto que nem todas as respostas obtidas nas entrevistas compuseram o *corpus* em virtude do volume das informações obtidas. Na mesma linha, nas frases dos entrevistados em que a universidade era referenciada, o nome da instituição foi substituído por “universidade x”. Objetivando continuar uma lógica de sistematização, os documentos compuseram uma terceira categoria de dados, que foi delimitada como 3) *documentos*. Os recortes utilizados ao longo das análises foram registrados como Documento 1, 2 ou 3.

3.3. Composição do *corpus*

Em uma pesquisa orientada pelo escopo metodológico da Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011) e Gillham (2000), a construção do *corpus* se dá a partir dos objetivos de pesquisa. Nessa pesquisa, tive como objetivo geral identificar as perspectivas que têm orientado os movimentos políticos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior em uma universidade federal e analisar os cenários políticos da atuação dos professores de idiomas nesses movimentos. Já os objetivos específicos foram: 1) investigar as diversas perspectivas de internacionalização presentes nas visões de agentes e documentos institucionais da UF pesquisada; 2) analisar a atuação de professores de idiomas nos movimentos de internacionalização. 3) Refletir sobre limitações e possibilidades que se apresentam no contexto de internacionalização da UF.

A compreensão e análise dos dados coletados e a composição do *corpus* seguiram dois critérios metodológicos: o rigor e a descoberta (BARDIN, 2011). Para Bardin (2011), a análise de conteúdo é uma metodologia que parte de procedimentos intuitivos, maleáveis e adaptáveis ao contexto e aos objetivos de pesquisa. Portanto, a seleção dos excertos que compõem unidades de contexto, ou seja, que demarcam indícios de marcas enunciativas que correspondem aos objetivos de pesquisa, depende do faro do pesquisador. Contudo, para Bardin (2011), é necessário que o pesquisador olhe para os dados com rigor para que seja possível selecionar recortes – unidades de registro – que de fato sejam característicos da temática pesquisada e que possibilitem descobertas.

Atendendo ao critério do rigor e da descoberta, nessa pesquisa os dados oriundos dos documentos e entrevistas foram tratados e todos os excertos que indiciavam marcas enunciativas que convergiam com os objetivos de pesquisa foram extraídos e transcritos em um

banco de dados no *software* Excel. Para tanto, foi percorrido a seguinte trajetória para a concepção do *corpus*:

- A escolha dos documentos institucionais e trechos das entrevistas que comporiam o *corpus* da pesquisa, os quais foram denominados de unidades de contexto;
- Recorte das unidades de contexto em parágrafos, trechos ou frases que continham marcas enunciativas que obtinham informações que iam ao encontro com os objetivos da pesquisa, os quais foram denominados de unidades de registro;
- Interpretação das unidades de registro e a formulação e levantamento de temas emergentes que elas suscitavam levando em consideração os objetivos da pesquisa;
- Redução dos temas emergentes em eixos temáticos de pesquisa que convergissem com os objetivos do trabalho;
- Organização dos eixos temáticos de pesquisa em categorias de análise de acordo com a semelhança e coesão existente entre eles.

Ao todo, o *corpus* foi composto por 119 marcas enunciativas, oriundas das seguintes fontes de dados:

Tabela 3: Origem das marcas enunciativas que compuseram o *corpus*

Quantidade	Fonte
21	PIDE 2017 – (DOC1)
39	Plano de Internacionalização (PInt) – (DOC 2)
8	Projeto Capes-PrInt – (DOC 3)
51	Entrevistas
119	TOTAL

FONTE: O autor (2021)

A organização das unidades de registro, temas emergentes, eixos temáticos de pesquisa e a formulação das categorias de análise seguiram os pressupostos teórico-metodológicos de Bardin (2011) e Gillham (2000) foi conduzida sob orientação do paradigma indiciário proposta por Ginzburg (1979). Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, é necessário destacar que os recortes e categorizações dos dados receberam interferências diretas das vivências do pesquisador no contexto da pesquisa, já que, é a partir da percepção de indícios e marcas enunciativas é que o pesquisador consegue (re)significar e (re)interpretar o contexto e os dados estudados (GINSBURG, 1979; BRUCE; BERG, 2001; BORTONI RICARDO, 2007). A seguir,

na *Figura 3*, é apresentado um exemplo da tabulação do *software* Excel que foi utilizada para a decantação, construção e organização *corpus*:

Figura 3: Tabulação utilizada para a decantação, construção e organização do *corpus*

Corpus	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	TEMAS EMERGENTES	EIXOS TEMÁTICOS DA PESQUISA	CATEGORIA DE ANÁLISE
Entrevista	A gente sempre que procurar o que está mais avançado, no sentido de facilitar relacionamentos, gerar mais conhecimentos, embasar nossos conhecimentos e a internacionalização é interessante porque ela amplia os horizontes. Ela vem crescendo. Hoje nós já temos uma série de iniciativas. Lá há 20 anos atrás nós só tínhamos o BRAFITEC que era um intercâmbio de estudantes. Isso ao longo se tornou uma série de convênios com diversos países, recebemos estudantes de outros países, mas a gente envia muito mais do que recebe. Eu acho que isso é natural por ser o Brasil um país ainda em desenvolvimento eu acho que é natural a gente enviar pessoas para procurar conhecimento e trazer de volta para enriquecer aqui.	Ela vem crescendo. Hoje nós já temos uma série de iniciativas. Lá há 20 anos atrás nós só tínhamos o BRAFITEC, que era um intercâmbio de estudantes. Isso ao longo do tempo se tornou uma série de convênios com diversos países, mas a gente envia muito mais do que recebe.	1) A internacionalização universitária como movimento crescente; 2) A internacionalização universitária como intercâmbio acadêmico; 3) A internacionalização universitária como forma de poder brando.	Horizontes de Internacionalização da Educação Superior	Perspectivas de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior

FONTE: O autor (2021)

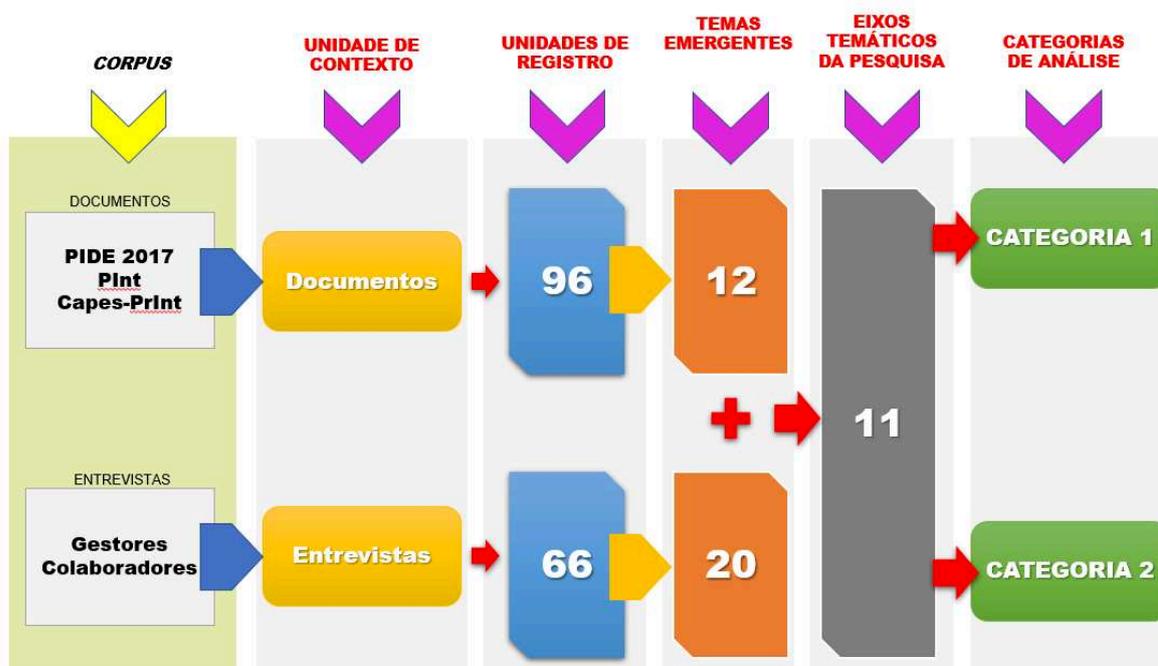
3.4 Procedimentos de análise

Os pressupostos teóricos de Ginzburg (1979), Gillham (2000) e Bardin (2011) dialogaram na composição das categorias proposta neste trabalho. A noção de “indício” de Ginzburg (1979) me permitiu rastrear no *corpus* unidades de registro que indiciassem eixos temáticos relevantes para os propósitos da pesquisa. Nos estudos de Gillham (2000, p. 59) encontrei subsídios para aprimorar as transcrições e fazer recortes nas marcas enunciativas do *corpus* que propusessem “pontos de substantivação”, ou seja, que definissem conceitos e/ou elementos analisados – principalmente durante o trabalho de investigação das perspectivas que têm orientado os movimentos políticos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior. Por fim, a teoria de Bardin (2011) me permitiu construir um escopo didático-metodológico de análises.

A construção de categoria de análises é considerada por Bardin (2011, p. 125) uma pré-análise dos dados, ou seja, um momento em que o pesquisador operacionaliza e sistematiza “as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. É na pré-análise, também, que acontece a extração de unidades de registro do *corpus* e a classificação e organização delas em eixos temáticos de pesquisa que convergem para categorias de análise. Nesta pesquisa, o percurso metodológico

traçado seguiu as etapas propostas por Bardin (2011) e foram delineados a partir do seguinte esquema:

Quadro 1: Processo de construção das categorias de análise



FONTE: O autor (2020)

Como sistematizado no esquema, com base no *corpus* da pesquisa foram propostas duas unidades de contexto que fundamentaram o indício de 162 unidades de registro. Após tratar, reinterpretar e reorganizar as unidades de registro, foram extraídos 32 temas emergentes. Diante da necessidade de reduzir o máximo possível os temas emergentes, visando atender os objetivos da pesquisa, eles foram aglomerados e redefinidos em 11 eixos temáticos centrais de pesquisa. Posteriormente, os eixos centrais deram origem a duas categorias de análise para atender os horizontes do objetivo principal da pesquisa. Elas foram denominadas como: 1) Perspectivas de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior; 2) Cenários políticos dos professores de idiomas nos movimentos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior. A seguir, apresento na tabela 4 os eixos temáticos centrais de pesquisa que conduziram a criação das categorias propostas e que nortearam a segunda etapa das análises.

Tabela 4: Os eixos temáticos da pesquisa

EIXOS TEMÁTICOS DA PESQUISA	CATEGORIAS DE ANÁLISE
1. Horizontes de Internacionalização da Educação Superior	1.Perspectivas de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior
2. Referenciais de Internacionalização da Educação Superior	
3. A transitoriedade dos incentivos e ações de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na UF	
4. A falta de uma política nacional de Internacionalização da Educação Superior	
5. A busca por um currículo que ressignifique a Internacionalização da Educação Superior na UF	
6. As práxis dos professores de idiomas como alavancas dos movimentos de Internacionalização da Educação Superior	2.Cenários políticos dos professores de idiomas nos movimentos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior
7. A adaptabilidade	
8.O excedente de jornada	
9.A desvalorização do trabalho	
10.A falta de recursos financeiros	
11. Oportunidades emergentes	

FONTE: O autor (2020).

Os eixos temáticos que possibilitaram a emergência das categorias de análise são diversos, mas bastante representativos do que a pesquisa pretendeu tratar. Foi muito difícil reduzir os 32 temas emergentes para apenas 11 eixos temáticos de pesquisa e acredito uma redução maior enfraqueceria as análises e problematizações que pretendia fazer.

No próximo capítulo, apresento a segunda etapa das análises que dão continuidade a exploração das categorias descritas. Para proceder a etapa dois parti dos eixos temáticos dispostos na tabela 4 – e analisei as unidades de contexto que fundamentaram a categorização formulada na pré-análise buscando evidências, indícios, substantivações e marcas que permitiam, sob uma ótica crítica, tecer análises correspondentes aos objetivos e questões de pesquisa. Destaco, entretanto, que as reflexões apresentadas partem de um contexto exploratório particular e são correspondentes à realidade universitária em que os dados foram coletados. Portanto, as análises propostas neste trabalho, embora possam ser levadas para a reflexão a respeito de ações de Internacionalização da Educação Superior em outras universidades federais, não possuem uma visão quantificável, generalizadora e homogeneizante. O que interessou neste trabalho foi construir, desconstruir ou reafirmar horizontes e práxis sustentadas linguisticamente que permitam a problematização da realidade do contexto pesquisado como resultado da pesquisa proposta (PENNYCOOK, 2006).



CAPÍTULO 04

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente estudo foi guiado pelo objetivo geral de identificar as perspectivas que têm orientado os movimentos políticos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior em uma universidade federal e analisar os cenários políticos da atuação dos professores de idiomas nesses movimentos. Parto da asserção geral de que não há uma visão institucional articulada nos movimentos políticos de internacionalização na UF pesquisada e que os professores de idiomas exercem um papel articulador nas diferentes perspectivas de internacionalização que têm sido adotadas pela UF pesquisada, em virtude das habilidades linguísticas, interculturais e dialógicas características de seu exercício profissional.

É preciso, em primeiro lugar, identificar as perspectivas que têm orientado os movimentos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na UF, para então partir para a análise dos cenários políticos de atuação para os professores referidos. Quando falo em “identificar perspectivas”, levo em consideração o fato de os movimentos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior serem abrangentes e complexos (HUDZIK, 2015). Ora são atravessados por questões culturais, ora por questões políticas e, até mesmo, por fatores histórico-institucionais presentes na origem e funcionamento das universidades (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Sob uma perspectiva crítica embasada nos estudos em Linguística Aplicada, “identificar perspectivas” significa ser capaz de ir além da literalidade do que está presente em um determinado objeto de estudo e observar elementos políticos e sócio-históricos que se materializam em práxis (PENNYCOOK, 2006). Essa base teórica permite adentrar a complexidade e a abrangência dos movimentos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior da UF pesquisada, de modo que seja possível olhar para ela como uma instituição socialmente, historicamente e linguisticamente construída (PENNYCOOK, 2006; SIGNORINI, 2006; MOITA LOPES, 2006b). Ao “identificar perspectivas” não pretendo, portanto, mapear ou definir “movimentos” estanques, mas retratar práxis que dão significado e que têm sido pano de fundo para que a Internacionalização da Educação Superior seja pauta na UF. Com efeito, ao retratar práxis, olhei também para a volatilidade, a inconstância, o silêncio e as contradições dos movimentos políticos que, pouco a pouco, vão ocupando lugar e se institucionalizando, ou seja, tornando-se parte das práxis da universidade pesquisada.

No entremeio do objetivo principal desta pesquisa há um objetivo secundário que intui identificar o espaço que os professores de idiomas têm ocupado nos movimentos políticos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na UF pesquisada. “Identificar espaços” está, semelhantemente, ligado à percepção de práxis que situam os professores de idiomas nos referidos movimentos políticos. A noção de “espaço” aqui não significa tempo ou lugar físico, mas representação, importância, influência, visibilidade ou poder. Esses últimos são sentidos análogos a “espaço” quando se trata de questões políticas, às quais essa pesquisa se propõe. Tendo em vista essas considerações, passo para a etapa das análises do *corpus*.

4.1. Horizontes de Internacionalização da Educação Superior

Com relação à primeira categoria de análise, busquei entender os horizontes que têm direcionado os movimentos políticos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na UF pesquisada. Os dados revelam que eles são múltiplos, variados e contraditórios, ou seja, possuem origens diversificadas e se contradizem em determinados momentos, conforme expresso nas entrevistas realizadas:

[RECORTE 1] ENTREVISTA [Gestor 1]: Os vários programas de pós-graduação já têm projetos de cooperação que são antigos. Nas engenharias, por exemplo, os primeiros projetos internacionais de cooperação são ainda da década de 1980.

[RECORTE 2] ENTREVISTA [Gestor 2]: Ela vem crescendo. Hoje nós já temos uma série de iniciativas. Lá há 20 anos atrás nós só tínhamos o BRAFITEC, que era um intercâmbio de estudantes. Isso ao longo do tempo se tornou uma série de convênios com diversos países, recebemos estudantes de outros países, mas a gente envia muito mais do que recebe.

[RECORTE 3] ENTREVISTA [Gestor 3]: Nenhuma. Se a gente for pensar no geral, nós não temos um currículo internacional. Se nós olharmos para a internacionalização nos nossos currículos nós temos a presença dela nos nossos currículos, seja na graduação ou na pós-graduação? Não existe. Isso está em construção.

[RECORTE 4] ENTREVISTA [Colaborador 2]: Recentemente, a aprovação do projeto Capes-PrInt no âmbito da pós-graduação foi uma vitória. Eu acredito que o Capes-PrInt vai agregar muito para a internacionalização na UF.

Nas unidades de registro acima, identifiquei visões múltiplas sobre os movimentos de internacionalização. Os dados indiciam noções que floresceram 1) de acordos de cooperação existentes desde a década de 1980 nos cursos de pós-graduação; 2) do programa BRAFITEC, há mais de 20 anos que possibilitou os primeiros intercâmbios acadêmicos; 3) da aprovação do projeto Capes-PrInt na instituição no âmbito da pós-graduação. Ainda, há 4) a negação de que haja movimentos políticos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior

na UF, na prerrogativa de que eles ainda estão em construção. Parece que as origens múltiplas da institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na UF pesquisada se convergem com realidade brasileira desses movimentos, ou seja, não há um padrão concreto deles no Brasil ainda (BATISTA, 2009).

Além disso, é possível observar que não há uma convergência direta, entre os agentes, sobre as perspectivas de internacionalização que orientam a UF. A ausência de linearidade nas falas expõe uma dispersão ou falta de práxis/olhar comum do que é compreendido sobre o movimento no contexto da UF. A substantivação (GILLHAM, 2000) que emerge de alguns excertos das unidades de registro, como “cooperação internacional” (ENTREVISTA [Gestor 1]), “intercâmbio de estudantes” (ENTREVISTA [Gestor 2]), “currículo internacional” (ENTREVISTA [Gestor 3]), “realização de projetos” ENTREVISTA [Colaborador 2]) revelam, entretanto, uma sintonia com elementos das teorias hegemônicas do que tem sido chamado de Internacionalização da Educação Superior, de acordo com as bases teóricas que foram dispostas no capítulo 1 deste trabalho.

Entretanto, percebi que a caracterização dos movimentos de internacionalização que a UF tem desenvolvido ocorre de forma mais regular nos documentos. Noto também que as substantivações indiciadas nas falas dos participantes da entrevista ecoam neles de alguma forma, principalmente nos documentos 2 e 3, que são mais recentes (o DOC 2 é de 2018 e o DOC 3 é de 2019).

[RECORTE 5] DOC 1: Ser referência regional, nacional e internacional de Universidade Pública na promoção do ensino, da pesquisa, e da extensão em todos os *campi*.

[RECORTE 6] DOC 1: Fortalecer o processo de internacionalização e de interinstitucionalização da UF em todas as modalidades de ensino favorecendo sua inserção no rol de universidades reconhecidas mundialmente.

[RECORTE 7] DOC 2: A UF assinará, acompanhará e avaliará memorandos de entendimento, acordos e convênios bilaterais e multilaterais, com o intuito de promover pesquisas, mobilidade, ações de inovação, ensino e extensão em colaboração com instituições estrangeiras visando promover a efetiva internacionalização da universidade.

[RECORTE 8] DOC 2: O estabelecimento de redes de pesquisa inter e multi-institucionais com universidades de excelência dentro das áreas temáticas prioritárias definidas pela universidade.

[RECORTE 9] DOC 3: Realizar gestão inovadora da pesquisa na UF relacionada com a internacionalização a fim de ampliar sua área de abrangência.

[RECORTE 10] DOC 3: Realizar trabalhos conjuntos de pesquisa em projetos internacionais de colaboração visando buscar soluções tecnológicas inovadoras para problemas relevantes e internacionalmente representativos à sociedade.

As unidades de registro documental são naturalmente mais lineares, pois se originam de documentos que passam por um processo de revisão e construção antes de serem oficializadas. A escolha de dois fragmentos de cada DOC foi intencional para ilustrar a ideia de movimento que pode ser indiciada nos documentos. No DOC 1 há uma preocupação com a demarcação e representação da identidade institucional nos movimentos de internacionalização, como pode ser observado na semântica dos verbos “ser” e “fortalecer” (que estão na forma infinitiva), utilizados para construir objetivos; no DOC 2 prevalece a ideia de projeção de futuro, perceptível nos verbos “assinará”, “acompanhará” e “avaliará” (que estão no futuro do presente do indicativo), e a substantivação, caracterizada pela palavra “estabelecimento”, oriunda do verbo “estabelecer”; e no DOC 3 os verbos “realizar”, “ampliar”, “buscar” (grafados na forma infinitiva) incidem uma ideia de atemporalidade, construindo indícios de que a UF pesquisada já possui traços de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior.

Essa análise gramatical do parágrafo anterior ainda pode ser complementada por outra visão, que me fornece mais subsídios para esta pesquisa. Analisados sob uma ótica crítica, os verbos recortados me parecem propor a ideia de movimento de uma outra maneira: 1) “ser” e “fortalecer” revelam uma espécie de desejo da UF em pertencer aos movimentos de Internacionalização da Educação Superior; 2) “assinará”, “acompanhará” e “avaliará” indiciam projeções para o desejo previamente posto; 3) “realizar”, “ampliar”, “buscar” sugerem a expansão de um imaginário outrora posto. Nessa lógica é possível assimilar nos movimentos de internacionalização da UF trajetórias políticas de existência, que começam pelo despertar (ou desejo), passam pela projeção (ou imaginário) e germinam (ou simbolizam) demandando ampliações, revisões e aplicabilidades (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012; HUDZIK, 2015; KNIGHT, 2018). Portanto, há expresso nos documentos uma tecitura reveladora de um despertar de consciência a respeito de política de Internacionalização da Educação Superior que a UF pesquisada tem construído e buscado oficializar/institucionalizar.

Os documentos que compuseram as unidades de registro dispostas acima foram redigidos antes da realização das entrevistas. Me chamou a atenção que apenas o projeto Capes-PrInt (DOC 3), que é mantido por uma agência do Governo Federal, foi citado pelos gestores entrevistados. O silenciamento quanto ao PIDE e ao PInt sugere uma ideia de que, nas esferas administrativas, apenas as ações financiadas têm evidência nas discussões a respeito da internacionalização (MADEIRA FILHO, 2016; RAJAGOPALAN, 2015; QIANG, 2003). Cabe ressaltar que o Capes-PrInt é o único documento transitório e que os demais são permanentes na instituição. Por que será que apenas o programa que dispõe de dinheiro para a realização de

ações de mobilidade e cooperação internacional tem evidência nas falas dos entrevistados? Será que o PIDE e o PInt não são importantes, ou será que eles são desconhecidos pelos agentes institucionais entrevistados? Isso sugere que apenas o que gera fomento possui evidência enquanto ação de internacionalização, o que faz esta parecer uma forma de negócio e não um projeto educacional para a educação superior.

As perguntas acima abrem precedentes para pesquisas vindouras que possam explorar visões globalísticas apregoadas nas diferentes práxis que compõem os movimentos de Internacionalização da Educação Superior no contexto das UFs brasileiras. Faço uma reflexão a respeito do que Cooper (1987) e Calvet (2007)²⁹ apontam sobre a implementação de Planejamentos e Políticas Linguísticas que talvez permita olhar de forma mais abrangente para a institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na UF. Para os autores uma política (linguística) efetiva precisa estar viva entre os que a praticam. Não adianta ter códigos perfeitos de práxis *in vitro* (*interventivas*), se eles não estão *in vivo* (*emergentes*) na sociedade. Se não há combinação e equilíbrio entre esses dois fatores, não é possível intervir politicamente de forma efetiva, de acordo com Calvet (2007).

A sinalização das contradições e o silenciamento do PIDE e PInt presentes na fala dos participantes indicam a necessidade de refletir sobre os aspectos *emergentes* que a institucionalização da Internacionalização da Educação Superior tem tido nas práticas da UF pesquisada. O PIDE e o PInt possuem uma função importante na construção de políticas de internacionalização na instituição pesquisada, ao passo que o Capes-PrInt é um programa transitório, pois depende do Governo Federal para ser mantido. Por mais que o Capes-PrInt seja importante para o aprimoramento da Internacionalização da Educação Superior, é necessário pensar na existência desta sem programas diretos de fomento que são externos à UF pesquisada, pois é nesse “pensar autônomo” que parece estar a construção de uma consciência política a respeito das ações tomadas.

4.1.1. Referenciais de Internacionalização da Educação Superior evidenciados no *corpus*

Durante a catalogação dos eixos temáticos de pesquisa nos documentos e das entrevistas, me chamou a atenção o fato de as práxis espelharem uma multiplicidade de noções teóricas³⁰ sobre a Internacionalização da Educação Superior, contribuindo para reforçar que

²⁹ Ver Capítulo 2 deste trabalho.

³⁰ As noções teóricas a que faço referência foram descritas ao longo do Capítulo 1 deste trabalho.

existem noções múltiplas no pano de fundo dos movimentos de internacionalização da universidade pesquisada. Observei também que há um caráter fluído nessas noções, de modo que algumas estão refletidas em todas as unidades de contexto, outras em duas ou três, e há aquelas que só apareceram em uma unidade. Na tabela abaixo essas variações estão expostas:

Tabela 5: Referenciais de Internacionalização da Educação Superior evidenciados no *corpus*

	Noções Teóricas	UNIDADE DE CONTEXTO EM QUE FOI EVIDENCIADA			
		PIDE-2017	PInt	Capes PrInt	Entrevistas
1	A Internacionalização da Educação Superior como forma de existência política	*	*		*
2	A Internacionalização da Educação Superior como mecanismo de democracia e acesso ao conhecimento		*		*
3	A Internacionalização da Educação Superior como mobilidade acadêmica	*			*
4	A Internacionalização da Educação Superior como ação voluntária				*
5	A Internacionalização da Educação Superior como compromisso institucional articulado	*	*	*	*
6	A Internacionalização da Educação Superior como cultura e educação linguística		*		*
7	A Internacionalização da Educação Superior como cultura institucional				*
8	A Internacionalização da Educação Superior como currículo	*	*		
9	A Internacionalização da Educação Superior como estratégia de poder brando	*	*	*	*
10	A Internacionalização da Educação Superior como forma de Diplomacia e Internacionalização do Conhecimento		*	*	*
11	A Internacionalização da Educação Superior como forma de incentivo à interdisciplinaridade entre as ciências			*	
12	A Internacionalização da Educação Superior como subsídio de revisão de mecanismos formais de avaliação educacional e prática docente		*		
13	A Internacionalização da Educação Superior como forma de se posicionar nos <i>rankings</i> internacionais de educação superior				*
14	A falta da Internacionalização da Educação Superior como fragilidade institucional				*
15	A Internacionalização da Educação Superior como instrumento de diplomacia cultural	*	*	*	*
16	A Internacionalização da Educação Superior como marca	*	*	*	*

17	A Internacionalização da Educação Superior como mecanismo impulsor de pesquisa e extensão universitária				*
18	A Internacionalização da Educação Superior como o futuro das universidades	*			
19	A Internacionalização da Educação Superior como oportunidade de capacitação profissional de estudantes, professores e técnicos	*	*		*
20	A Internacionalização da Educação Superior como pilar universitário	*			
21	A Internacionalização da Educação Superior como processo	*	*		*
22	A Internacionalização da Educação Superior como produto				*
23	A Internacionalização da Educação Superior como uma forma de sobrevivência no mundo globalizado	*			

* Indicativo de que a noção teórica apareceu na unidade de contexto

FONTE: O autor (2021).

As noções teóricas indiciadas revelam múltiplos reflexos ou substantivações (GILLHAM, 2000) de internacionalização emergentes no contexto da UF pesquisada. Me parece que essas substantivações espelham referenciais, modos ou perspectivas que orientam ações e reflexões a respeito da institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na UF. Além disso, sugerem que ela deve ser pensada, por exemplo, como forma de existência política, mecanismo de democracia e acesso ao conhecimento, processo, produto, entre outros, não ficando restrita a questões de mobilidade acadêmica ou diplomacia cultural. Paralelamente, os dados da tabela nos revelam a preponderância dos seguintes referenciais:

- A Internacionalização da Educação Superior como compromisso institucional articulado;
- A Internacionalização da Educação Superior como estratégia de poder brando;
- A Internacionalização da Educação Superior como instrumento de diplomacia cultural;
- A Internacionalização da Educação Superior como marca.

Os quatro referenciais acima descritos aparecem em todas as unidades de contexto do *corpus*. Neles há traços de teorias que lidam com uma visão de “gestão” da Internacionalização da Educação Superior (MADEIRA FILHO, 2016; HUDZIK, 2015; KNIGHT, 2018), permitindo considerar que os movimentos que orientam a institucionalização da UF pesquisada têm se orientado majoritariamente por perspectivas *interventivas*, ou seja, direcionadas. Visto

que a Internacionalização da Educação Superior é um movimento existente em vários países, é difícil não considerar a importação/apropriação de ideais de práxis *interventivas* para o contexto da UF pesquisada. Porém, além disso é necessário compreender que há aspectos *emergentes* que precisam ser representados/construídos nas perspectivas de institucionalização da internacionalização para que ela possa ter “vida própria” no contexto institucional.

Refletir sobre as ações e práxis já existentes na realidade acadêmica da UF que podem ser internacionalizadas, por exemplo, é um caminho para desenvolver aspectos *emergentes* que facilitem a implementação/germinação de uma Internacionalização da Educação Superior que não fique só em um plano administrativo ou de gestão, mas que de fato se torne uma forma de existência política, como propõem Maciel (2018) – não deixando que a internacionalização vire só mais uma “perfumaria” na formação superior. O Projeto A, que objetiva engajar discentes nacionais e internacionais em ações de internacionalização que podem ser empreendidas na UF, e o Projeto B, que visa conscientizar e aproximar estudantes oriundos dos ensinos fundamental e médio às diferentes questões linguísticas e interculturais presentes nos movimentos de internacionalização, citados no item *Contexto de pesquisa e coleta de dados* do capítulo 3, são exemplos de ação que a UF pesquisada tem feito de atividades (*emergentes*) nessa direção.

Embora os projetos A e B partam de iniciativas intervencionistas, deve-se considerar que elas estão mais focadas na efervescência local de práxis de internacionalização que possibilitem experiências acadêmicas múltiplas do que no cenário de diplomacia cultural e de poder brando que está, de modo geral, articulado nos panos de fundo das políticas de Internacionalização da Educação Superior. A vantagem de considerar as iniciativas intervencionistas como perspectivas de institucionalização da educação superior é que elas são “sementes” interdisciplinares e contam com participantes de vários cursos e com pessoas que estão fora da comunidade acadêmica, permitindo a criação de dialogismos em que uns aprendem com os outros. Essas reflexões me parecem um ponto inicial para pensar que, nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior, as universidades engajadas devem estar preparadas para aprender, mas também precisam ter o que ensinar. Ter o que ensinar implica ser atravessado/existir na práxis a saber (CELANI, 2010; CANAGARAJAH, 2017).

Ao que tudo indica, é o saber advindo de práticas locais que as universidades têm que faz delas “referências de ensino” nos *rankings* de educação superior (por exemplo: Universidade de Oxford, Universidade de Cambridge, Universidade de Harvard, Universidade de Munique, entre outras). Não se deve entender “ensinar”, contudo, como “difundir conhecimentos” sob os pressupostos da Internacionalização do Conhecimento, mas como

fomentar respostas e práticas sociais. Outra análise possível é interpretar que os dados presentes na tabela é que eles sinalizam perspectivas emergentes de internacionalização que ainda não aparecem nos documentos oficializados na instituição, como:

- A Internacionalização da Educação Superior como ação voluntária;
- A Internacionalização da Educação Superior como forma de se posicionar nos *rankings* internacionais de educação superior³¹;
- A falta da Internacionalização da Educação Superior como fragilidade institucional;
- A Internacionalização da Educação Superior como mecanismo impulsor de pesquisa e extensão universitária.

Todas as noções acima são observadas nas entrevistas, que são os dados mais recentes colhidos. A aparição dessas noções representa a abertura de paradigmas na UF pesquisada quando a internacionalização é vista cronologicamente, ao longo dos 4 anos em que a pesquisa foi desenvolvida. Há de se pensar, além de tudo, que entre os paradigmas abertos ao longo da participação da instituição nos movimentos de internacionalização, a noção de que a falta da Internacionalização da Educação Superior pode ser considerada uma fragilidade institucional na contemporaneidade, revela que, mesmo em meio a multiplicidades e contradições, ela parece já existir nas e pertencer às práticas da UF (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Como acontece com as noções que são regulares em todas as unidades de contexto, há nessas perspectivas emergentes indícios preeminentes de diplomacia do conhecimento e de poder brando sinalizando práticas *interventivas* de internacionalização (HIGGS, 2007; MADEIRA FILHO, 2016).

A noção de “Internacionalização da Educação Superior como ação voluntária” também chama a atenção porque, do mesmo modo que sugere a desvalorização do trabalho de quem está desenvolvendo práticas, *emergentes* ou *interventivas*, da internacionalização e possibilita construir a ideia de que todo o trabalho feito nesse ambiente é voluntário, possibilita criar horizontes para uma consciência acadêmica de voluntariado como fomento para ações de internacionalização e como uma forma de aprendizagem e formação humana-profissional. Diria que cabe uma reflexão maior a esse respeito em pesquisas vindouras, pois a noção presente

³¹ Recentemente, a DRI da universidade pesquisada criou um comitê de *rankings* para alimentar bancos de dados da universidade com informações demandadas pelas instituições ranqueadoras, mas a criação deste comitê, por exemplo, não estava prevista no PIDE e no PInt.

reflete nos cenários políticos que fazem parte da atuação dos professores de idiomas nos movimentos de internacionalização e de todos os profissionais que estão neles.

Os referenciais de Internacionalização da Educação Superior indicados no *corpus* da pesquisa permitem inferir que as perspectivas de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior não emergem ao acaso. Do contrário, por mais amadoras que sejam, na maioria dos casos, são baseadas em teorias que já são estudadas e construídas na centralidade dos movimentos em questão. Notei, entretanto, a ausência de formalização de ações *emergentes* de internacionalização nos documentos regimentais da instituição pesquisada como forma de substantivação (GILLHAM, 2000) dessas práticas. Quer parecer que: 1) ou elas não despertam o interesse da UF; 2) ou ainda estão incipientes como perspectiva de institucionalização da internacionalização; 3) ou são apagadas pelo positivismo preposto nas ações de movimentos políticos de internacionalização, caracterizados na noção de “gestão” como a lógica central dos incentivos que têm sido feitos na UF (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012; HUDZIK, 2015; KNIGHT, 2018).

As contradições indicadas nesta parte das análises parecem reforçar a natureza da Internacionalização da Educação Superior como um movimento político em construção. Portanto, é natural que haja falhas e incoerências, contudo, a identificação dessas contradições pode contribuir para novos olhares sobre a institucionalização da internacionalização no contexto da UF pesquisada.

4.1.2. A transitoriedade dos incentivos e ações de institucionalização da Internacionalização da educação superior na UF

Outro fator que emerge do *corpus* da pesquisa é a transitoriedade dos incentivos e ações de institucionalização da Internacionalização Superior na UF. Entendida como sinônimo de fragilidade, a transitoriedade se revela em algumas entrevistas, quando os gestores indiciam interessados e interesses na internacionalização. A presença de interessados nos movimentos de internacionalização sugere a noção de microespaços de poder e força que se convergem dentro do movimento como um todo. A transitoriedade a que me refiro fica mais bem explicitada no trecho da entrevista abaixo:

[RECORTE 11] ENTREVISTA [Gestor 1]: Muitos estudantes de graduação ou pós-graduação consideram, por exemplo, a possibilidade de fazer um doutorado sanduíche, ou um doutorado pleno no exterior. Então, o conceito de internacionalização fica mais restrito a essas oportunidades de formação. Muitos professores já têm um conceito mais avançado que vai na linha da participação de redes internacionais de pesquisa... e essa coisa vai se ampliando. À medida que a

universidade vai recebendo, também, estudantes estrangeiros de diferentes lugares essas práticas vão se consolidando. [...] Eu acho que a gente tem ainda diversas etapas a serem vencidas, mas em linhas gerais é isso que eu te disse.

No excerto, aparecem interessados (do estudante, do professor e da universidade) e interesses (doutorado sanduiche, redes de pesquisa, recepção de estudantes estrangeiros) preexistentes às ações de internacionalização. Uns veem na internacionalização a possibilidade de fazer intercâmbio, outros de participar de redes de pesquisa e assim por diante. Há indícios de que o movimento não é fruto apenas dos desejos da instituição pesquisada, mas deriva de uma coletividade de interesses que emergem de microespaços de poder e força que compõem o corpo institucional. Um olhar crítico para esses microespaços pode revelar que neles há a presença de aspectos *emergentes* da internacionalização. Dos microespaços ressoam referenciais e interesses que são próprios de “classes representáveis” institucionalmente. Professores, alunos, estrangeiros, cada qual à sua maneira, efervescem forças e projeções variáveis nos movimentos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior, ilustrando que o *emergente* político, por mais que não seja notado, impacta nas decisões *interventivas* voltadas para regulação e gestão da internacionalização na UF.

Olhar para as forças e poder que emergem dos microespaços que compõem a instituição é importante, pois ajuda a encontrar pontos de congruência nas tensões políticas e evita dispersões institucionais. Perguntar às “classes representáveis” dentro da universidade o que elas esperam ou projetam na Internacionalização da Educação Superior me parece uma forma de “dar vida” as práticas dialógicas e encontrar pontos de convergência e dialogismos entre os diferentes agentes que permitam que a instituição descentralize as forças, reduza as intervenções políticas e incentive uma consciência coletiva e democrática de internacionalização (FONSECA JUNIOR, 2012; KNIGHT, 2018). Essa atitude pode ser reforçada nos seguintes recortes:

[RECORTE 12] ENTREVISTA [Colaborador 1]: A participação de professores e estudantes de diferentes áreas... acho que foi [uma iniciativa] muito positiva que a DRI teve quando começou a criar comitês. [...] A universidade tem que entender que [a internacionalização] tem que perpassar todas as áreas.. então acho que ter pessoas de diferentes áreas falando em nosso seminário de internacionalização... a questão do Capes-PrInt né... você ter áreas ali que conversam para poder realizar pesquisa e mobilidade é uma ação interessante que a universidade tem desenvolvido.

[RECORTE 13] ENTREVISTA [Colaborador 2]: A responsabilidade de internacionalizar é da UF como um todo. Docentes, técnicos e até os discentes. [...] Tem coisas que só os professores conseguem fazer, como, por exemplo, se candidatar os editais da Capes. Então, não é só a DRI que faz tudo. A gente precisa do coletivo.

Nos depoimentos dos colaboradores 1 e 2 há indícios de que a universidade pesquisada tem começado a perceber a importância de colocar seus espaços de poder para dialogar e pensar coletivamente os movimentos e ações de internacionalização. Essa consciência foi indiciada, entretanto, apenas pelos colaboradores da DRI, que não têm autonomia interventiva dentro da UF, demonstrando que a noção do coletivo parece ainda frágil na instituição. Não há, também, iniciativas formalizadas a esse respeito nos documentos analisados. Outro fator de transitoriedade que se revela nos dados é a falta de historicidade que as ações de internacionalização têm no escopo burocrático da instituição pesquisada.

[RECORTE 14] ENTREVISTA [Colaborador 1]: O que adianta colocar internacionalização no PIDE se na plataforma de projetos de extensão da UF não há um eixo voltado para a internacionalização? Ela não é um eixo norteador? Cadê os eixos norteadores que dizem respeito à internacionalização? Acho que falta marcar... sabe aquela coisa da bandeira... está faltando marcar a bandeira da internacionalização porque essa parte mais de acomodação e de valorização de quem faz internacionalização na UF ainda está muito incipiente.

[RECORTE 15] ENTREVISTA [Colaborador 2]: A DRI não tem um conhecimento de tudo que acontece de internacionalização nas unidades acadêmicas. Essa falta de comunicação das unidades acadêmicas com a DRI deixa até a gente assim um pouco perdido com como tem sido feito tudo isso.

De acordo com os excertos, as ações de internacionalização não são regularmente documentadas e acabam se perdendo nos registros institucionais, o que inibe a geração de dados e a criação de um banco de dados que possibilite uma revisão de práticas, condutas, ações e perspectivas do que tem sido feito. Concomitantemente, a falta de histórico não permite, por exemplo, que a UF seja capaz de rastrear o percurso histórico das ações de internacionalização já feitas e sinalizar nelas os diferentes agentes – e impulsores – e as frentes de trabalho de internacionalização já “consolidadas”.

A falta de adaptabilidade da plataforma digital mencionada pelo Colaborador 1 também acaba gerando perda de historicidade, pois se as ações de internacionalização que têm sido realizadas não são registradas como tal, é preposto que elas serão perdidas, eximindo as ações que foram desenvolvidas ao longo dos últimos 4 anos, desde a aprovação do PIDE 2017. Uma atitude simples, que talvez dependa de poucos ajustes de informática no sistema de coleta de dados de ações de extensão, pode fazer toda a diferença nos movimentos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior no contexto da UF, já que passa a criar dados e registros para ações políticas. A atitude em questão indicia não só um enfraquecimento de consciência político-histórico da instituição rumo a internacionalização, como também revela detalhes mínimos que carecem de mais atenção.

No recorte advindo da entrevista com o Colaborador 2 é perceptível a falta de uma política de informação/comunicação a respeito da internacionalização, que culmina na não divulgação de ações que são desenvolvidas na UF. A DRI é um departamento que tem somente três técnicos administrativos e três colaboradores diretos, sendo um deles o diretor do departamento. É muito difícil que esses poucos servidores consigam, sozinhos, documentar a historicidade presente em todas as ações que a instituição tem desenvolvido. Com tantas outras atividades de burocracia institucional que eles realizam para enviar e receber estudantes, na direção de projetos, comitês e ações, pode ser, também, que o desenvolvimento da plataforma digital nem seja uma prioridade do departamento. O Colaborador 1 faz, ainda, outro apontamento que interessa:

[RECORTE 16] ENTREVISTA [Colaborador 1]: Nós achamos que as ações de internacionalização na UF são muito pouco divulgadas. [...] A Diretoria x poderia ajudar um pouco mais... que é o setor que cuida da comunicação... ser um pouco mais eficaz para mostrar o que a gente faz. Por exemplo, quando eu peço à Diretoria x para divulgar alguma coisa, eu tenho que escrever o texto, enviar para eles, aí depois esse texto volta para mim, com um “quê” jornalístico... então eu acho, assim, que a gente precisava ter pessoas imbuídas disso. De mostrar o que a gente faz e ter uma agenda de divulgação do que a gente faz.

Na unidade de registro é indiciada a ausência de uma estrutura e uma agenda eficazes para divulgar as ações de internacionalização que são desenvolvidas na UF. A não divulgação é também um fator que impede a geração de histórico. Sob uma perspectiva crítica, a criação de uma aparelhagem para este fim me parece possível, porque a universidade tem Cursos de Jornalismo, Tradução e Letras que lidam com habilidades relacionadas à escrita. Não é difícil engajar os estudantes desses cursos em programas de bolsas ou financiamento para tais finalidades, ou mesmo inserir itens curriculares que resultem em textos ou filmagens das ações de internacionalização que são desenvolvidas. Mesmo parecendo pouco provável ter aparelhagem e infraestrutura para que isso aconteça, em um momento histórico de contingenciamento nas UFs, isso pode ser um caminho. Há outro ponto de vista sobre divulgação e registro das ações de internacionalização desenvolvidas na UF:

[RECORTE 17] ENTREVISTA [Gestor 1]: A UF, através do seu corpo docente e de pesquisadores, tem participado regularmente de atividades em eventos internacionais. Então a quantidade de pesquisadores que vão ao exterior regularmente para congressos científicos nas mais variadas áreas é bastante expressiva. A participação de professores em comitês editoriais de revista, de comitês científicos de eventos permite que aquilo que nós realizamos na UF seja divulgado. Inclusive há a realização de eventos internacionais aqui que permitem que essa divulgação internacional aconteça. Na minha área, por exemplo, publicamos um livro todo em inglês em que cada aluno de mestrado e doutorado do nosso laboratório foi chamado para contribuir. Então, por exemplo, se alguém do exterior quiser saber o que é que nós estamos fazendo aqui é só entregar o livro para ele que tem tudo.

O Gestor 1 sinaliza a existência da divulgação das ações de internacionalização da UF tendo como ponto de partida a participação de professores em eventos e a publicação de livros na língua inglesa. Nota-se também que o Gestor 1 não aponta fragilidades na divulgação das informações a respeito das ações de internacionalização tangencia apenas a pesquisa – ou Internacionalização do Conhecimento. Sob uma perspectiva crítica, entretanto, há quatro pontos a serem refletidos desses indícios: 1) esses livros são acessíveis à comunidade acadêmica internacional?; 2) Semelhantemente, eles são acessíveis à comunidade acadêmica nacional?; 3) A que esfera acadêmica (graduação ou pós-graduação) ou social eles são acessíveis?; 4) Será que a mera publicação de livros em língua franca gera, por si só a divulgação e histórico dos trabalhos que são feitos na UF? As publicações acadêmicas em outras línguas têm refletido sobre esses aspectos? Essas perguntas não devem ser interpretadas como um questionamento ao que o participante disse sobre a divulgação das pesquisas da UF, mas como um incentivo para que se possa tecer uma reflexão a respeito desse horizonte de historicidade científica e de registro de ações de internacionalização. Quanto à historicidade e documentação das ações de internacionalização desenvolvidas na UF, o Gestor 4 nos aponta, ainda, outro horizonte:

[RECORTE 18] ENTREVISTA [Gestor 4]: Se nós estamos participando de uma compreensão de que é necessário interferir em objetivos que levem o melhoramento das condições de vida das pessoas, do saneamento, da saúde, do meio ambiente, da erradicação da pobreza, que são objetivos do desenvolvimento sustentável, a extensão contribui [para a divulgação das ações de internacionalização da UF] à medida que ela participa de linhas e de ações que tentem fazer diretamente esse enfrentamento a esses objetivos para que, se somando a outras dinâmicas, mundo afora se perceba como nós estamos nos mobilizando para que haja maior qualidade de vida das pessoas e do meio que as cercam.

No fragmento há indícios de uma espécie de “histórico de politização” das ações desenvolvidas pela UF no âmbito da internacionalização, que também é uma forma de gerar historicidade, diplomacia do conhecimento e diplomacia cultural, que aguçam objetivos amplos e sociais (KNIGHT, 2018; MADEIRA FILHO, 2016). Sob uma perspectiva crítica, emergem, entretanto, algumas questões: como têm sido documentadas essas ações? Quais são os instrumentos de coleta (por exemplo: documentos, projetos, pesquisas, vídeos)? Em que meio as ações são divulgadas? Em que língua elas são divulgadas? Para quem elas são divulgadas? A que público elas se destinam? Semelhantemente, reforço que essas são perguntas postas não para questionar o entrevistado, mas para criar horizontes de reflexão a respeito das historicidades de politização que podem ser construídas no universo da internacionalização.

Noto, portanto, que a ausência de bancos de dados das ações de internacionalização já desenvolvidas – e até mesmo aquelas que são contemporâneas – pode ser uma barreira para que

a universidade consiga se projetar e conhecer suas fragilidades e positivities nos movimentos de institucionalização da internacionalização (FONSECA JUNIOR, 2012). Caminhando na esteira de fechamento das análises sobre os fatores de transitoriedade dos incentivos e ações de Internacionalização da Educação Superior na UF, o *corpus* evidencia ainda a desconstrução de projetos e programas maiores nesse âmbito:

[RECORTE 19] ENTREVISTA [Gestor 4]: [...] Tínhamos o Ciências sem Fronteiras, muda de governo o Ciências sem Fronteiras cai porque investiu mais em mobilidade do que internacionalização... e na minha opinião ele precisaria ser revisto, e não desconstruído... aí a gente tem programas à base de mérito, como o Capes-PrInt e outros programas de internacionalização, mas que são pouco indutores daquilo que as instituições precisam. [...] Se não há uma macropolítica institucionalizada, a UF não consegue institucionalizar permanentemente essas políticas em casa.

No excerto da entrevista com o Gestor 4, a unidade de registro “revisto e não desconstruído” me permite aludir que a não existência de regulamentação e de critérios de avaliação/monitoramento são pressupostos para que as iniciativas de fomento da internacionalização não tenham histórico e, portanto, se tornem frágeis e possam ser desconstruídas com base em qualquer hipótese que surja do senso comum. Na época em que o Ciências sem Fronteiras foi desconstruído, foi recorrente o argumento de que ele era um programa de “turismo” para os estudantes e não de internacionalização, mas parece não ter havido críticas a respeito do que os intercâmbios resultantes do programa deixaram de marcas positivas para as universidades participantes e para os acadêmicos que passaram por ele.

Outro fator problemático a ser observado é que um programa aberto a todas as universidades do Brasil foi desconstruído e surgiu outro na mesma agência fomentadora com verba semelhante. O Capes-PrInt, entretanto, é um programa voltado apenas para a pós-graduação e tem como exigência básica que os programas de pós-graduação cadastrados tenham nota mínima Capes 5. Começo então a questionar: qual é a porcentagem de graduados que fazem mestrado ou doutorado no Brasil? Quantas universidades brasileiras possuem cursos de pós-graduação com conceito Capes 5? Nas universidades participantes do Capes-PrInt já existem iniciativas de fomento à internacionalização? Por que não investir nas universidades que têm nota menor do que o conceito Capes 5? Não seria viável investir naqueles que mais precisam, ao invés de direcionar um grande montante do dinheiro existente para os que já fazem, de algum modo, internacionalização em suas práticas de pesquisa? Os alunos de graduação também não teriam direito de acesso à mobilidade internacional? Por que eles foram cortados das iniciativas nesse sentido? Essas são perguntas importantes para se pensar em critérios de avaliação e de institucionalização de práticas de internacionalização em uma UF.

Encerro essa parte das análises apontando que a falta de um histórico institucional de ações de internacionalização no contexto da UF pesquisada é uma fragilidade. Semelhantemente, a falta de critérios de institucionalização e avaliação advindos de instâncias governamentais parece fazer com que as ações fomentadas se percam. Além disso, parece que a transitoriedade dos incentivos e ações de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na UF é marcada pela não existência de uma política nacional que estimule movimentos políticos nesse sentido, tópico em que me aprofundo adiante.

4.1.3. A falta de uma política nacional de Internacionalização da Educação Superior

A transitoriedade dos incentivos e ações de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na UF revela a falta de um planejamento nacional exterior à UF. Isso configura empecilhos para a criação de perspectivas políticas de internacionalização no contexto das UFs, como fica explícito nos excertos abaixo:

[RECORTE 20] ENTREVISTA [Gestor 2]: De um modo geral, há a falta de um planejamento no processo de internacionalização no Brasil. Não é meramente enviar ou receber. Depende muito de uma vocação das universidades. Primeiramente, nós temos que redefinir completamente o princípio e o conceito de internacionalização.

[RECORTE 21] ENTREVISTA [Gestor 4]: Eu acho que existe uma incipiência muito grande. Mas isso não é uma questão da UF. Por mais que eu queira localizar a UF, eu tenho que olhar o cenário político e as agências de fomento nacional. Essas coisas não se desvinculam. [...] Os incentivos e a indução à internacionalização ainda não foram institucionalizados nas UFs porque eles ainda não foram institucionalizados no órgão fomentador das universidades. Quando nós olhamos, por exemplo, o Ministério da Educação, quem faz a regulação e fomenta as instituições de educação superior e avalia essas instituições, nem na regulação, nem na fomentação e avaliação, a internacionalização aparece como um elemento principal do desenvolvimento profissional. Ela é tratada como um apêndice desse desenvolvimento. Isso impacta também nas políticas internas.

Oriundas de realidades sócio-históricas heterogêneas, mas com instrumentos burocráticos comuns (VASCONCELOS, 2007) as UFs acabam sendo reflexo da operacionalização das políticas do Ministério da Educação que regulamentam, fomentam e avaliam as ações das UFs. Ou seja, o caráter transitório da Internacionalização da Educação Superior presente na universidade recebe influências diretas da conjuntura burocrático-governamental na qual as UFs se sustentam. Já que as UFs são regidas por trâmites legais e políticos oriundos do Governo Federal, elas acabam se tornando extensão da despolitização da Internacionalização da Educação Superior existente nas agências governamentais.

A meu ver, não adianta o Governo Federal fomentar programas voltados para a internacionalização se não há uma política instituída de regulação e avaliação que oriente esses

investimentos. É preciso haver regulamentação e avaliação para que o fomento dado tenha retorno institucional e político, assim como é necessário haver intenção política do Governo para que os movimentos de internacionalização tenham força nas UFs. Enquanto a internacionalização for tratada como um “apêndice do desenvolvimento profissional” nas políticas nacionais de educação superior, ela corre o risco de ser apenas um movimento incipiente, que não sabe “no que” vai se tornar. Por mais que a UF pesquisada tenha tido iniciativas de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior, a falta de respaldo federal quanto à regulamentação, fomento e avaliação dessas ações, faz com que elas se tornem ações isoladas e fora do foco do que é interessante politicamente para o governo. A ausência de uma política nacional para a internacionalização faz ainda com que a UF pesquisada não tenha uma ação contínua com esse propósito e não consiga estabelecer um planejamento prévio de ações, como pode ser evidenciado no depoimento a seguir:

[RECORTE 22] ENTREVISTA [Gestor 3]: O que nós fazemos? A jaboticaba brasileira. O que isso quer dizer: na medida das necessidades e das demandas, nós criamos situações. Isso caracteriza a falta de um planejamento prévio, ou seja, eu não tenho ainda uma cultura internacional dentro das universidades brasileiras. O nosso currículo universitário não prevê isso. As coisas ou acontecem na Pró-Reitoria de pós-graduação ou acontecem na diretoria de relações internacionais, quer dizer, é na medida da demanda. Se nós tivéssemos isso previsto em currículo, nós poderíamos prever ações para um dado semestre, ou em um dado período. Mas não, nós fazemos as coisas mediante demanda, improviso, e quando nós fazemos isso, isso caracteriza a falta de um planejamento.

Aproveito os indícios da não sincronia entre as ações das UFs e das políticas do Governo Federal para pensar a regulamentação da internacionalização na UF pesquisada. Ao olhar para a UF, vejo que o PrInt e o PIDE, por exemplo, dispõem de iniciativas claras de regulamentação, mas não há critérios de avaliação que permitam perceber a efetividade das iniciativas de intervenção/regulamentação política geradas para a implementação da Internacionalização da Educação Superior. Já no projeto Capes-PrInt existem critérios avaliativos; contudo, eles olham com mais ênfase para elementos quantitativos, como a quantidade de artigos produzidos em colaboração com pesquisadores de outras universidades, a quantidade de missões realizadas, o número de novas parcerias angariadas, a soma das patentes desenvolvidas, entre outros.

Não há, entretanto, critérios específicos para avaliar o que restará das ações que foram possíveis em virtude do fomento oferecido, ou seja, em avaliar os impactos que elas gerarão na academia e na reinvenção das práticas acadêmicas da UF que permitam modernizações (McNELLY; WOLVERTON, 2008). Sob um olhar crítico, diria que os números produzidos ficarão presos a gráficos e a estatísticas anuais, mas o que pode permanecer do que eles representam na realidade da UF? Será que o Capes-PrInt será um outro Ciências sem Fronteiras

que deixou bilhões investidos estampados em gráficos de mobilidade internacional, mas que desapareceu quando os alunos participantes se formaram? Me parece necessário (re)pensar no aprimoramento das avaliações e regulamentações do Capes-PrInt para que elas olhem com mais atitude para o que restará do programa para a sociedade como um todo, de modo que os benefícios não fiquem presos apenas na academia. Afinal, qualquer produção de conhecimento é, indiretamente, política (KUHN, 1997; FONSECA JUNIOR, 2012).

Me lembro de uma metáfora da vida cotidiana que se assemelha muito à falta de regulamentação e critérios de avaliação para os fomentos governamentais. Muitos enriquecem da noite para o dia, assim como empobrecem da mesma forma quando ganham na Mega-Sena. Parece acontecer o mesmo com as idas e vindas dos fomentos governamentais para a internacionalização. O que pode ser feito, então, para que os ganhos sejam efetivos e para que não sejam perdidos, mas multiplicados? Mais uma vez, aponto para a necessidade de repensar as ações *emergentes* que devem compor a internacionalização, afinal é o que “vive” que se mantém ativo e se reinventa mesmo diante da falta de fomento. Revisar regulamentações, avaliar e reavaliar antes de fomentar é uma forma de pensar no *emergente*, pois se espera que neste processo surjam ideias que apontam para registros permanentes e históricos das ações fomentadas (DE WITT, 1998).

Ponto que o debate acadêmico relativamente recente sobre a Internacionalização da Educação Superior no contexto brasileiro pode considerar até justificável o amadorismo nos investimentos financeiros em ações de internacionalização, mas isso não pode ser um argumento para deixar isso como está. Me parece, também, que a falta de planejamento é algo que reflete na sociedade brasileira nas mais variadas formas e talvez seja necessário criar maneiras de não deixar com que a falta de um projeto insista em permanecer/interferir nas relações entre UFs e Governo Federal. Afinal, as universidades são “repúblicas do conhecimento” e precisam de um planejamento orientador de suas práticas para que o acesso seja possível a todos os acadêmicos e cidadãos que elas acolhem em suas práxis (McNELLY; WOLVERTON, 2008). O planejamento estabelecido deve contar, certamente, com a sociedade engajada nas práxis acadêmicas, e não só com ações de gestão, de modo que as políticas *emergentes* e *interventivas* tenham equilíbrio e sejam efetivas (HIGGS, 2007).

Trago como exemplo, para enfatizar a importância de considerar o *emergente* no planejamento e fomento à internacionalização, a trajetória historiográfica construída no Capítulo 2 deste trabalho, que faz referência às Universidades de Halle, Hanôver e Göttingen. Enquanto a Universidade de Halle se preocupou em intervir educacionalmente com ações

intervencionistas - ou seja, direcionadas e impositivas - na educação superior, Göttingen focou em intervenções *emergentes*, ou seja, que se direcionaram e que resultaram na formação humana e política dos acadêmicos. Hanôver, por sua vez, investiu em ambas, já que se voltava para atender os interesses de uma classe burguesa específica. Göttingen, por intermédio dos pressupostos da Filologia, focou na formação de acadêmicos – e Doutores – que tivessem a liberdade de pensar e fazer ciência com pouco recurso financeiro e em qualquer lugar do mundo, e ganhou muito destaque por isso.

Lembro que em Göttingen se formou Humboldt, linguista que popularizou a educação para as massas e um dos percussores do paradigma das universidades modernas. Hanôver também cresceu e ainda hoje se mantém como uma das melhores universidades da Europa. Halle, entretanto, por ficar presa nos ideais *interventivos*, foi uma grande empreendedora do seu tempo, mas não conseguiu se reinventar e se manter pelos séculos como grande potência acadêmica por não ter tido uma consciência de associar o *interventivo* ao *emergente* no processo educacional (McNELLY; WOLVERTON, 2008). A reflexão que podemos obter da história das universidades de Halle, Hanôver e Göttingen para a UF é que ela precisa construir, mesmo em meio à falta de investimentos governamentais, horizontes e projeções históricas próprios de suas ações institucionais que não sejam pautados só em números, mas que tenham também potencialidade social.

Os *rankings* são importantes porque eles permitem às universidades aparecerem em um cenário internacional de referência, não estou me dispersando deles, mas não adianta uma universidade estar só nos *rankings* e representar nas suas práticas locais uma realidade social paradoxal aos números que ela espelha. Estar entre as melhores instituições do mundo não é ser a melhor instituição do mundo, nem ter os melhores do mundo; significa apenas aparecer e se posicionar nas redes internacionais universitárias. O que faz uma instituição forte não são os *rankings*, mas as pessoas e o potencial que elas oferecem para a “República das Letras” educacional (McNELLY; WOLVERTON, 2008).

Fecho as análises dessa parte dizendo que, de algum modo, a UF pesquisada estará sempre presa a redes burocráticas no universo da Internacionalização da Educação Superior. Ora será na burocracia do Governo Federal, ora na burocracia dos *rankings*, ora na burocracia de outras instituições parceiras e, ainda, nos códigos civis dos países das instituições parceiras. Não há como fugir dessa “presilha burocrática”, pois ela faz parte da rotina da internacionalização. Proponho, contudo, que toda e qualquer etapa do processo de institucionalização da internacionalização nas UFs passe por planejamentos coletivos, para que

isso resulte em ações efetivas de regulamentação e avaliação e em investimentos adequados dos fomentos que as universidades recebem para tal fim.

Penso que a “presilha burocrática” que as UFs têm com o governo não é uma barreira para que elas deixem de pensar no lado *emergente* de investimentos em internacionalização como, por exemplo, na discussão e proposição de iniciativas pedagógicas que permitam que a internacionalização seja uma prática local e uma forma de existência (ROCHA; MACIEL, 2018). Se a internacionalização “vive” nas práticas locais das universidades, será muito mais fácil driblar as “presilhas burocráticas” e acreditar que ela seja possível. Caminhar para esse objetivo exige uma revisão de práticas em vários sentidos, a começar pela reinterpretção e reinvenção do que é e do que tem sido chamado de Internacionalização da Educação Superior nas UFs.

Não se deve dispensar que planejar para enfrentar a burocracia exige também prever orçamentos para investimentos em ações *emergentes*. Ações pedagógicas e de capacitação exigem um custo menor do que ações de mobilidade acadêmica, por exemplo, mas mesmo assim precisam ser consideradas no orçamento institucional. Portanto, deve-se considerar que, mesmo em face à falta de financiamentos diretos para investimentos em ações emergentes de internacionalização, a UF pesquisada pode se planejar para custear tais ações sem ficar na dependência constante de órgãos fomentadores para investirem em ações permanentes de internacionalização na UF.

4.1.4. A busca por um currículo que ressignifique a internacionalização da educação superior na UF

Outro ponto evidenciado na análise do *corpus* está na tentativa da UF pesquisada em pensar um currículo institucional que inclua iniciativas de Internacionalização da Educação Superior nas práxis acadêmicas. Construir um currículo com esse horizonte tem exigido que a UF revise o funcionamento orgânico-institucional, integre professores-pesquisadores e identifique suas próprias potencialidades e sua vocação para a internacionalização. O excerto abaixo retrata uma marca enunciativa que aprofunda os olhares sobre a UF:

[RECORTE 23] ENTREVISTA [Gestor 3]: Aliás, se a gente for pensando de um modo geral, a UF não tinha um projeto de internacionalização. Ele foi fomentado pela discussão do Capes-PrInt, que me parece ter sido o projeto de internacionalização da universidade brasileira... e o Capes-PrInt tinha algo que colocava o gato no telhado, ou seja, a universidade tem que dizer o que ela tem para internacionalizar... e o projeto [...] não vai ser feito individualmente, ou por um programa ou por um pesquisador... ele passou a ser mais orgânico, ele precisa ser um projeto institucional. Quando foi colocado esse gato no telhado, a gente percebeu que não tinha nada. Nós não tínhamos

um projeto de internacionalização. Nós não discutíamos isso, nós não tínhamos um banco de dados que pudesse propiciar a elaboração do projeto de internacionalização para a universidade. Aí nós começamos a correr atrás. Nós começamos a buscar quais eram as nossas vocações, quais eram os nossos pesquisadores, quais eram os nossos programas, quais são as nossas deficiências, e aí nós começamos a pensar a internacionalização de uma maneira mais orgânica, como um projeto de currículo, de uma maneira mais institucional.

O que chama a atenção é o fato de o programa Capes-PrInt ser apontado, no dizer do Gestor 3, como uma iniciativa que “parece ter sido o projeto de internacionalização da universidade brasileira”. Esse apontamento é reforçado adiante: “a universidade tem que dizer o que ela tem para internacionalizar”. Nessas unidades de sentido me parece haver indícios de uma iniciativa *emergente* utilizada pela Capes para abrir espaço para que as diferentes UFs também revelem seus desejos e potencialidades quanto à internacionalização, ou seja, também se posicionem e se engajem propondo ações, horizontes e reflexões a esse respeito. Uma das demandas para concorrer ao edital Capes-PrInt, por exemplo, era ter um plano institucional de internacionalização que revelasse as vocações e desejos das instituições concorrentes. Isso fez com que muitas instituições, inclusive a UF pesquisada, articulassem debates para “produzir” esse documento (PInt) que não existia na maioria das UFs, mesmo que muitas já tivessem inserido o tema “internacionalização” em seus PIDEs.

Na UF pesquisada, a construção do PInt procurou envolver representantes de todas as unidades acadêmicas, pessoas que já desenvolviam ação de internacionalização e reflexões advindas de projetos de extensão e projetos institucionais que já estavam em ação na universidade. Houve, do mesmo modo, uma tentativa de relacionar todas essas atividades dispersas às intenções do PIDE 2017. Observou-se que o PInt da UF pesquisada tece referências ao PIDE 2017, demonstrando uma tentativa de construir conexões e, com elas, transmitir uma ideia de que já existia um histórico de ações – mesmo que elas não estivessem totalmente claras para a UF – que eram desenvolvidas a esse respeito na universidade, como pode ser observado nos seguintes fragmentos:

[RECORTE 24] DOC 2: A “UF” articulará meios e recursos orçamentários de modo a viabilizar as diretrizes e metas previstas no PIDE e, conseqüentemente, para possibilitar a execução deste Plano.

[RECORTE 25] DOC 2: A “UF” deverá, em consonância com o PIDE, estimular a construção de parcerias internacionais para gerar e transformar conhecimento científico e tecnológico em soluções sustentáveis e aplicáveis para o desenvolvimento.

A tecitura de um histórico das ações em internacionalização que a UF desenvolvia parece ter criado conexões, interações, diálogos e dado visibilidade à noção de que a Internacionalização da Educação Superior é abrangente e abarca vários aspectos. Parece ter

possibilitado também o empoderamento de ações em internacionalização isoladas que eram desenvolvidas, pois quando os interessados no Capes-PrInt se reuniram, surgiram possibilidades de intercambiar ideias e práticas de pesquisa e criar um espaço para que as ações que já eram feitas na UF fossem representadas institucionalmente. A demarcação de um comitê gestor para o Capes-PrInt me parece ter sido uma iniciativa importante porque criou uma equipe interdisciplinar permanente para avaliar e gerir as ações feitas ao longo dos quatro anos de duração do programa, o que certamente resultará na efervescência de novas regulamentações que contribuirão para a institucionalização da internacionalização na UF.

O Capes-PrInt, mesmo que seja voltado só para a pós-graduação, me parece ter sido um pressuposto que deu voz à UF pesquisada enquanto microespaço de poder em um âmbito nacional, pois convocou a UF a refletir sobre suas práticas, movimentos e interesses de internacionalização universitária que, com efeito, compuseram o PInt. Embasada no PInt, a UF pesquisada tem buscado repensar estruturas, ações, equipes e organismos e vem procurando aprimorar suas visões sobre o que é e como fazer Internacionalização da Educação Superior. Uma vez que a UF ocupa um microespaço de poder e força nos movimentos nacionais de internacionalização fomentados pela Capes, observa-se também uma preocupação em sustentar esse lugar político. Vê-se com mais clareza essa preocupação nos excertos a seguir:

[RECORTE 26] ENTREVISTA [Gestor 3]: Nós temos é que criar agora as condições para que os horizontes de internacionalização possam ser concretizados. O Capes-PrInt deixou isso para a instituição, muito mais do que os resultados que o Capes-PrInt possa resultar. O Capes-PrInt ajudou as instituições a pensarem no montante de recursos que elas vão precisar investir em internacionalização. Eu não estou falando de recursos financeiros, não. Eu estou falando em fazer ajustes internos. Um dos exemplos é regulamentar a internacionalização nos cursos da universidade como algo natural. Para naturalizá-la, é necessário criar um currículo que possibilite isso.

[RECORTE 27] ENTREVISTA [Colaborador 3]: Tem tido várias palestras no evento da UF que trata da internacionalização falando sobre currículo universitário. Eu não sei se tem um grupo específico, mas isso é algo emergente. As pessoas estão começando a refletir que é preciso reformular os currículos das universidades frente ao que tem surgido da internacionalização.

O excerto revela indícios de que a UF pesquisada vê no Capes-PrInt uma iniciativa condutora de engajamentos e de institucionalização dos movimentos de internacionalização que transcendem o próprio programa. Parece que o Capes-PrInt ensinou a UF a refletir e a aprender a “pescar o próprio peixe”. Uma vez que isso aconteceu, a UF vê agora a necessidade de ver a internacionalização para além das ações e iniciativas de mobilidade, pesquisa e acordos, buscando olhar para o escopo de formação e perceber a internacionalização com elemento integralizado nos currículos institucionais. Há um despertar, também, para a internacionalização enquanto forma de existência, ou seja, um modo de criar relações entre

acadêmicos, academias, sociedade e governo com o intuito de construir reflexões e conhecimentos (ROCHA; MACIEL, 2018).

No fragmento do Colaborador 3 fica evidente também a “emergência” do currículo como algo em discussão na universidade pesquisada, o que sinaliza que isso não advém apenas de uma fala dos gestores, mas é emergente entre os diversos agentes – e microespaços – que compõem a UF pesquisada. Entre as perspectivas que a UF tem tido para a implantação de políticas voltadas para a Internacionalização da Educação Superior, a revisão dos currículos educacionais – vistos como um todo e não só na perspectiva de conteúdo (SACRISTÁN, 2018) – parece ser um debate efervescente, sinalizando que a internacionalização é, na contemporaneidade, uma demanda para avanços maiores. Estão implícitas outras questões no debate sobre o currículo que emerge na UF, como revela a unidade de contexto abaixo:

[RECORTE 28] ENTREVISTA [Gestor 4]: Outra coisa: fazer mobilidade não significa fazer política de internacionalização. Pode ser quase [...] turismo; essa foi uma das críticas do Ciência sem Fronteiras, inclusive. Fazer e promover internacionalização é preparar o campo universitário para a internacionalização. Eu estou falando das placas em outras línguas, da oferta de disciplina em outras línguas, de acesso as políticas de assistência estudantil aos estrangeiros que estão aqui na universidade. É da promoção de diálogo e ações intencionalmente marcadas entre estudantes da universidade e os estudantes internacionais no sentido de troca cultural, linguística, de conhecimentos, de modos de ser, de aprendizagens, de convívio. Isso tudo diz da internacionalização. Se nós reduzirmos a internacionalização só à mobilidade é possível que nós não consigamos superar as barreiras internas.

Os apontamentos do Gestor 4 quanto às questões linguísticas, ao acesso às políticas de assistência estudantil aos estrangeiros presentes na universidade, à interculturalidade, entre outros, são importantes porque revelam a necessidade de refletir a Educação Superior em um novo tempo: o da globalização. Os movimentos de Internacionalização da Educação Superior na UF parecem ser uma iniciativa que vai a esse encontro e traz percepções ricas, porque começam a sinalizar um olhar não só para os elementos *interventivos* que compõem as iniciativas de gestão, mas permitem, também, ver o sujeito presente nesse processo. Esse fato reflete também as proposições de Sacristán (2018, p. 70) quando o autor propõe que “os processos de globalização afetam a educação porque incidem sobre os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender”. A meu ver, os movimentos de Internacionalização da Educação Superior ocorridos na UF vêm possibilitando uma revisão sobre o que é ensinar, aprender e ser acadêmico. Isso possibilita pensar em reinvenções do conhecimento, das práticas acadêmicas e da própria forma de se fazer educação superior.

As “tentativas de refletir sobre o currículo institucional” mostradas no *corpus* revelam, portanto, que este elemento educacional é uma forma de perspectiva que a UF tem tentado

construir para aprimorar as ações de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior. No contexto da UF pesquisada as ações ainda estão em um plano de efervescência, mas tanto as iniciativas de professores de pós-graduação em ministrar aulas em línguas estrangeiras quanto as de professores de idiomas, como o Projeto A e o Projeto B mencionados no Capítulo 3, são horizontes que provocam reflexões. Estas produzirão *rationalis*, que um dia subsidiarão intervenções e reformulações nos currículos e práxis da UF.

O que me parece relevante na tentativa de buscar um currículo que ressignifique as práticas de internacionalização é que ele permitirá estimular ações *emergente*, agregando “vida” às políticas de Internacionalização da Educação Superior e criando caminhos para o surgimento de novas formas de operacionalização política advindas da internacionalização, como nas relações de trabalho, realização de pesquisa, ações, dentre outras. A Internacionalização do Conhecimento é uma prática milenar, mas a Internacionalização da Educação Superior, vista enquanto mecanismo para o aprimoramento da formação superior, é recente. Portanto, uma vez que ela passar a “viver” enquanto práxis nas universidades, essas instituições precisarão revisar suas operacionalizações políticas para atender essas novas demandas.

Por ora, há na UF pesquisada horizontes crescentes de ações e a tentativa de “dar vida” à Internacionalização da Educação Superior como política institucional, mas não há, ainda, um planejamento robusto e engajamento de todos os microespaços institucionais. Isso é fruto de várias fragilidades, como a não existência de uma política nacional, a falta de um histórico das ações de internacionalização, a ausência de um despertar dos diferentes agentes da UF para a internacionalização, entre outros. Contudo, isso reforça que a internacionalização é, na contemporaneidade, mais um movimento do que uma política em si. É algo em construção, tanto na realidade da UF pesquisada quanto no cenário brasileiro. Isso faz com que a UF seja, hoje, um grande laboratório de pesquisas experimentais e de entendimento da internacionalização universitária como um todo (McNELLY; WOLVERTON, 2008). O que há de positivo nisso tudo é que se a internacionalização não fosse algo interessante, talvez não houvesse tantos professores, pesquisadores, gestores, universidades e agências governamentais engajados nesse movimento, buscando nele alguma forma de ressignificar suas práticas e seu pertencimento no “mundo” acadêmico e do conhecimento.

4.2. Cenários políticos dos professores de idiomas nos movimentos de Institucionalização da Internacionalização da Educação Superior

Após a compreensão dos diferentes aspectos que constroem perspectivas de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior, parto para análises que possibilitam entender cenários políticos dos professores de idiomas nesses movimentos. Os cenários políticos a que me refiro não dizem respeito a uma lei, código ou interpretação jurídica a respeito da atuação desses professores na UF pesquisada, mas à práxis que caracteriza as experiências e vivências que eles têm tido no ambiente institucional de internacionalização. O estudo das práxis presentes no trabalho dos professores de idiomas na UF compõe horizontes emergentes para que sejam criadas regulamentações com o objetivo de aprimorar as funções, ações, atividades e o esforço que eles têm feito. A pesquisa proposta almeja contribuir para isso, na medida em que apresenta reflexões e retratos do que professores de idiomas têm vivenciado no contexto de investigação.

4.2.1. As práxis dos professores de idiomas como alavancas dos movimentos de Internacionalização da Educação Superior

A retratar os espaços de poder e força dos professores de idiomas no contexto da UF, não faço uma objeção ou desvalorização do que é desenvolvido pelos professores de outras áreas. Eles também são importantes institucionalmente e possuem redes de pesquisa e cooperação internacional imprescindíveis para a sustentação da universidade pesquisada nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior. O enfoque dado aos professores de idiomas neste trabalho deve-se ao fato de eles serem os agentes que caracterizam o escopo do estudo. Além disso, olhar para esses profissionais é uma tentativa de perceber/reconhecer a importância deles para as diferentes ações de internacionalização.

Como já foi discutido nas análises feitas na primeira seção deste capítulo, no contexto da UF pesquisada os professores de idiomas, assim como todas as demais entidades acadêmicas representáveis institucionalmente, compõem um microespaço de poder e força. Em uma macrodimensão dos movimentos de internacionalização, cada microespaço de poder e força institucional possui práxis próprias que caracterizam os modos de trabalho, interesses, contingências, pesquisas e ações de seus representados (ARENDETT, 1993). Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que os professores de idiomas compõem um microespaço

institucional. Ainda, compõem-se entre eles nanoespaços, pois não são todos os professores de idiomas que integram as ações de internacionalização dentro da UF pesquisada. Na figura abaixo (Figura 1) procuro representar a composição de macro, micro e nanoespaço de poder e força para facilitar a compreensão do leitor. Cabe ressaltar que há micro e nanoespaços que ficam de fora da UF pesquisada porque institucionalmente ela depende de forças externas, como por exemplo, o governo e a comunidade da cidade em que ela está.

Figura 4: Representação dos macro, micro e nanoespaços de poder e força



FONTE: O autor (2020).

Listo a seguir tudo o que caracteriza o nano e o microespaço representados por professores de idiomas na UF pesquisada: as práxis que circundam a oferta de capacitação linguística através de projetos de extensão, da escola de línguas e do programa Idiomas sem Fronteiras; a condução da realização de exames de certificação linguística como CELPE-Bras, TOEFL, DELF e PROFLIN; a iniciativa de desenvolver um programa de capacitação para a internacionalização (Projeto A) intuindo fomentar a interculturalidade e dialogismos entre estrangeiros e estudantes da UF; a direção de um comitê de políticas linguísticas; a presença no comitê de rankings; e a direção (atual) do departamento da DRI.

Os professores de idiomas interessados na internacionalização institucional – e os não atuantes diretamente – também têm frentes de pesquisa colaborativa com outros países, desenvolvem projetos com subsídios de embaixadas estrangeiras (por exemplo: Cine Argentino e Núcleo de Estudos Canadenses), fazem parte de conselhos de Internacionalização da

Educação Superior em agências universitárias maiores (como a ANDIFES) e de projetos e atividades de laboratórios de pesquisa em conjunto com pesquisadores estrangeiros (como Projetos de Tandem). A relação dos professores de idiomas com ações de internacionalização internas e externas à UF reforça o caráter abrangente e heterogêneo das práticas que eles desempenham na Internacionalização da Educação Superior.

As práticas que compreendem a atuação dos professores de idiomas nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior não são de agora. No currículo dos Cursos de Letras existem disciplinas que desde 2008 buscam significar a atuação desses profissionais no contexto globalístico (por exemplo: Metodologias de Ensino de Português Língua Estrangeira, Estágio Supervisionado de Português Língua Estrangeira, Metodologia de Ensino de Português/Inglês/Francês/Espanhol em diferentes contextos, Metodologia de Ensino de Inglês Instrumental, Estágio de Ensino de Inglês Instrumental, Identidades, entre outras). É uma prática dos professores de idiomas da instituição ministrar disciplinas em línguas estrangeiras e estabelecer relações dialógicas.

Há indicativos de que os acadêmicos de letras – grupo do qual os professores de idiomas fazem parte – já têm histórico, tanto curricular quanto de estudos e práticas de internacionalização, que se contrasta com o que é considerado uma novidade para a instituição³², conforme pode ser observado nas análises desenvolvidas na seção 4.1 deste capítulo. Por que será que o que os professores de idiomas já fazem na instituição é considerado “novidade” na visão dos gestores? Ainda, porque será que o histórico de ações de internacionalização dos professores de idiomas parece desvalorizado/desconhecido entre os gestores? Essas são colocações críticas que norteiam horizontes para pesquisas vindouras que aprofundem o que Rajagopalan (2005, p. 4) propõe como “postura apolítica”. Será que o suposto desconhecimento dos gestores a respeito do histórico de ações em internacionalização desenvolvidas pelos professores de idiomas é resultante de uma postura apolítica do trabalho que os acadêmicos de letras têm feito, ou deve-se ao fato de os gestores não conhecerem tudo o que é feito de ação de internacionalização na UF?

Dando sequência nas análises, no *corpus* da pesquisa, o que os professores de idiomas fazem nas suas práticas profissionais é indiciado como relevante e basilar para a capacitação voltada à Internacionalização da Educação Superior. Esta, na visão de um dos gestores

³² Os gestores apontam que a implementação de currículos voltados para a internacionalização e a oferta de disciplinas em línguas estrangeiras precisam ser introduzidas nas práticas institucionais de Internacionalização da Educação Superior, mas, sob uma ótica crítica, essas ações já existem e são executadas por professores de idiomas.

entrevistados, está centrada no desenvolvimento de habilidades linguísticas, dialógicas, diplomáticas e interculturais:

[RECORTE 29] ENTREVISTA [Gestor 4]: Uma das bases do desenvolvimento profissional é aprender a se relacionar. Eu sempre digo isso sobre a extensão universitária. Por que é que nós temos que fazer extensão? Porque entre as dimensões necessárias à aprendizagem que compõem um processo de formação, existe uma dimensão que é a dimensão relacional. Precisamos aprender a nos relacionar. Por que é que eu estou dizendo isso? Porque a internacionalização é um braço da extensão. O processo de internacionalização diz também sobre o que os nossos estudantes podem obter também em outras instituições a partir da troca, do diálogo, a partir da vivência de outros mecanismos de produção do conhecimento, de outros mecanismos de ensino-aprendizagem, de outra cultura e de outros elementos culturais. Isso tudo implica em [sic] ampliar a possibilidade de percepção cultural e ampliação cultural, seja pela via do acesso ao conhecimento local, seja pela via pelo processo de acesso à mobilidade nacional ou internacional... lembrando que mobilidade e internacionalização são coisas diferentes... é a possibilidade de ampliação de um capital cultural, científico, mas também cultural linguístico, cultural humano, cultural social [...] que o processo de internacionalização possibilita. Então, a internacionalização não é uma perfumaria, ou um elemento a mais do desenvolvimento. Ela é uma necessidade do processo de desenvolvimento profissional, obviamente entendo que tipo de formação nós queremos desenvolver no âmbito acadêmico-institucional.

Como expõe o Gestor 4, a sensibilidade quanto a cultura, sociedade, língua(gem) e diálogo é importante não apenas para os estudantes que têm a oportunidade de fazer mobilidade internacional, mas para todos os agentes da universidade em que a internacionalização acontece, levando em consideração que é necessário aprender entre e com os diferentes, com as visões de mundo que os estrangeiros trazem e com as perspectivas culturais, científicas e linguísticas nas quais eles constroem suas identidades acadêmicas e sociais. Aprender com o estrangeiro é uma potencialidade para estabelecer práticas dialógicas que resultem na interculturalidade e na empatia. Conhecer outra cultura e outra língua é ter uma oportunidade de conhecer novas lógicas de saber, de perceber e de se ver no mundo, como é comentado pelo Gestor 4 (ROTTA, 2016; ROCHA; MACIEL, 2018).

O que este gestor menciona não é novidade para os professores de idiomas. Na capacitação linguística e cultural voltada para a internacionalização eles propiciam aos estudantes – tanto estrangeiros quanto da UF – a oportunidade de rever e reinventar suas identidades sociais, culturais, acadêmicas e aprimorar suas visões de mundo. Mais do que isso, são instigados a conhecer outras lógicas de sociedade e de linguagem e a existir através delas ocupando posicionamentos políticos (ROCHA; MACIEL, 2018). Na unidade de contexto abaixo há um fragmento da entrevista com um professor de idioma que reforça essas colocações.

[RECORTE 30] ENTREVISTA [Colaborador 3]: A gente dá aula de língua, né? Então acaba falando muito do mundo, da língua e isso sempre esteve presente nas aulas. Mas algo que talvez não fosse tão presente é falar das oportunidades de mobilidade, de apresentar a universidade em outras línguas, por exemplo, através dos vídeos institucionais... mostrar para os alunos o que a universidade tem... e como a gente pode falar da universidade. Acho que uma coisa que eu sempre tive nas aulas foi sempre pedir aos alunos para falarem de coisas do Brasil fazendo uso de outras línguas e uma coisa que eu tenho feito muito é pedir para os alunos falarem da própria universidade. Então isso veio muito de participar de programas como o Idiomas sem Fronteiras. Eu já trazia muito isso, né, de como falar da universidade e o que a universidade produz em outra língua para poder tornar isso acessível.

O trabalho do professor de idioma, como indiciado no excerto acima, vai além de potencializar o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos. Ele permite uma prática crítico-reflexiva sobre quem é, o que é, como é o brasileiro, o acadêmico, a universidade, o Brasil, os outros países e como é ter uma identidade atravessada pelos discursos que caracterizam esses diferentes pontos de vista (FABRÍCIO, 2017; RAJAGOPALAN, 2013). É como se o professor de idioma fosse um agente do diálogo e um interventor³³ no contexto de internacionalização. Essa proposta, embora não tenha diretamente uma conexão com os pressupostos da Filologia fundada por Friedrich August Wolf, me parece trazer memórias dela e a possibilidade do desenvolvimento “do amor pelas palavras” como um recurso de criação de capital cultural humano e acadêmico que permeia, primordialmente, as ações de Internacionalização da Educação Superior.

Parece que o professor de idioma é um ator importante para a operacionalização da Internacionalização da Educação Superior no contexto da UF pesquisada e isso configura os cenários políticos desse profissional: o professor de idiomas é potencializador de capital cultural, humano e acadêmico, como revelam suas práticas. Para além do desenvolvimento de habilidades linguísticas, o professor de idiomas agrega no seu trabalho a potencialidade de ressignificar, reinventar e refletir sobre o mundo através das diferentes línguas que o estruturam (PENNYCOOK, 2006; CALVET, 2007; COOPER, 1989). Do mesmo modo, esse profissional promove, através da sua prática de trabalho, intercâmbios entre estudantes, culturas acadêmicas e saberes científicos fazendo com que os estudantes sejam expostos à complexidade da operacionalização do conhecimento e das práticas que dão significado a esse conhecimento.

Sob uma perspectiva crítica, o trabalho do professor de idiomas deve ser mais bem evidenciado quando se fala das forças e do poder que ele exerce no macroespaço dos movimentos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior. Isso requer uma revisão das imagens fossilizadas da identidade desses profissionais, apontando para a

³³ No sentido de intervir.

necessidade de melhor politizar seu trabalho e identidade. É por isso que me propus, desde o princípio da construção deste estudo, a provocar reflexões a respeito do bordão identitário do professor de idiomas, ou professor de línguas e sobre a identidade do “professor multitarefas”, porque o exercício do professor formado em Letras no contexto brasileiro não é só ensinar línguas, mas também fazer com que os cidadãos/alunos pensem o mundo a partir das línguas e das lógicas que tecem as diferentes culturas que já existem nelas (FABRÍCIO, 2017). Além disso, esse profissional também tem a função intercambiar conhecimentos diversos sobre o mundo e potencializar em seus alunos a capacidade de se tornarem agentes políticos nos diferentes espaços que ocupam (ROCHA; MACIEL, 2018). Por fim, ele também atua como linguista, na medida em que para ensinar deve conhecer e refletir sobre a linguagem.

Não quero dizer com isso que o professor de idiomas seja um ativista radical no contexto de internacionalização. Do contrário, quero sugerir que ele é importante porque desenvolve um trabalho de antirradicalismo resultante da politização do diálogo e da possibilidade de compreensão mútua entre os diferentes agentes – professores, alunos, intercambistas, entre outros. Ao instigar o desenvolvimento de habilidades linguísticas, o professor de idiomas propicia práticas democráticas de linguagem em que todos podem falar e ser ouvidos, competência imprescindível para se inserir nas lógicas internacionais da academia (SIGNORINI, 2006).

Em meio ao movimento incipiente de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior existente no contexto da UF, o professor de idiomas ocupa um espaço estratégico por ser uma espécie de “mediador” dos diferentes microespaços que competem institucionalmente, o que lhe confere uma atribuição de “diplomata cultural” ou “diplomata do conhecimento” e “agente de poder brando” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012; KNIGHT, 2018; MADEIRA FILHO, 2016). Essa comparação é possível porque na medida em que o professor de idiomas atua como “mediador” na UF, ele age diplomaticamente conectando interesses entre os diferentes com o intuito de gerar capital institucional (diplomacia cultural), cria redes interdisciplinares de produção de conhecimento com propósito (diplomacia do conhecimento) e potencializa geração de capital cultural e acadêmico para a internacionalização (agente de poder brando).

No recorte acima, como evidenciado pelo Colaborador 3, o “trabalho com línguas” é um trabalho de alteridade. Nesse mesmo trecho, o Colaborador 3 diz que a prática dialógica da profissão não é de agora, mas ocorre desde quando ele atuava no programa “Idiomas sem Fronteiras”, reafirmando que o dialogismo é uma práxis representativa da profissão. No excerto

abaixo, há uma unidade de contexto que reforça as análises feitas até aqui e que abre margem para outras:

[RECORTE 31] ENTREVISTA [Gestor 4]: A UF tem uma diretoria de relações internacionais muito mais política e muito mais articulada do que em outros momentos e eu tenho que dizer isso pelo perfil do gestor. Quem faz gestão são as pessoas e as pessoas têm essas relações. Então, nós temos um diretor de relações internacionais que conhece das relações internacionais, que pratica a internacionalização, que compreende os aspectos linguísticos, que compreende os aspectos culturais, que é um bom negociador, um bom articulador, sem abrir mão da identidade nacional. Por óbvio que isso reflete também a postura do próprio Reitor, que teve uma vivência internacional e que tem e mantém relações internacionais. Então, este é o primeiro ponto. O atual diretor de relações internacionais é um bom negociador, ele é dialógico, ele conhece por ter vivência em outros países e ele é uma pessoa que viaja. Ele sabe que a internacionalização é diferente da mobilidade ou que está além da mobilidade. E, por isso, existe uma indução dessa mesma diretoria em localizar disciplinas de graduação e pós-graduação que podem ser ministradas em outras línguas. Outra coisa: boa parte dos nossos pesquisadores tem vivências internacionais. Então são pessoas que buscam e que têm na diretoria de relações internacionais um catalizador importante. Esse é um outro ponto que direciona as relações internacionais na UF para um caminho interessante. Óbvio que nós temos problemas orçamentários, que influenciam, mas eles não têm impedido, por exemplo, uma tomada de atitude para desenrolar uma cultura de internacionalização.

O diretor de relações a que o Gestor 4 faz referência é um professor de idiomas que, assim como o Colaborador 3, traz em suas práticas de trabalho habilidades importantes para a articulação dos movimentos de Internacionalização da Educação Superior. Destaco que a habilidade para lidar com relações internacionais na educação superior não se alicerça no talento de potencializar economias, do contrário, se sustenta na fomentação de recursos humanos, acadêmicos, dialógicos e educacionais. Esta é uma demanda que outros profissionais (como economistas, diplomatas ou bacharéis em Relações Internacionais) talvez não consigam atender porque não têm formação inicial em docência, em linguística ou em educação propriamente dita (HUDZIK, 2015). Parece que as habilidades linguísticas e a prática dialógica ocupam um lugar de centralidade nas ações de internacionalização. Consequentemente, agir internacionalmente ou potencializar ações de internacionalização não pressupõe só saber línguas, mas ser capaz de se posicionar e dialogar através delas.

Enquanto pesquisador, vejo ainda que as análises feitas até o momento sugerem que os professores de idiomas ocupam um lugar de politizadores e de mediadores nos movimentos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior. Isso se dá porque eles empenham suas habilidades profissionais na conscientização a respeito das diferenças, no intercâmbio de saberes e práticas científicas e sociais, na iniciação de diálogos entre diferentes e na capacitação linguística, na tentativa de unir os microespaços institucionais em conselhos e na viabilização de diálogo entre a UF pesquisada e outras instituições. A realização dessas

atividades me parece funcionar como uma alavanca que tem permitido que os movimentos de internacionalização ganhem “vida” política e institucional na instituição x.

4.2.2 A adaptabilidade

Nas marcas enunciativas que compuseram o *corpus* foi possível evidenciar o que chamo de adaptabilidade dos professores de idiomas. A adaptabilidade compreende a capacidade de intervir e contornar situações imprevistas. Ela é resultado de habilidades dialógicas que pressupõem conhecer e entender antes mesmo de resistir a alguma contingência. A adaptabilidade dos professores de idiomas no contexto de internacionalização pode ser observada através da capacidade de acolher e se relacionar com o diferente (independentemente de que curso ou nação esse diferente é oriundo), criar projetos diversos para atender demandas, mudar horizontes e cursos de pesquisa e de atuação profissional, trabalhar além do previsto para conseguir responder ao que é esperado, estar sempre pronto para viajar, não importa qual for o país, para realizar ações diplomáticas, entre outros. Enfim, o professor de idiomas, possui uma dinamicidade de performances resilientes enquanto agente de internacionalização que não parece comum em outros microespaços de representatividade da UF pesquisada.

[RECORTE 32] ENTREVISTA [Colaborador 1]: Eu acho que agora a gente está cortando a carne, né? Cortando a carne. A professora [de idiomas] Y falou uma coisa muito importante na mesa redonda de um evento essa semana [...]. Com tanta pesquisa em educação a distância, há mais de décadas, e com tantos professores brasileiros referência em educação a distância, e a gente espera uma pandemia acontecer para o pessoal começar a entender como é que usa o Moodle, como é que faz um chat, como é que dá aula online. Então, eu acho que a internacionalização vai ser a mesma coisa. Foi bom a gente ter entendido o que é internacionalização em casa. A gente não sabia o que era isso. Eu não preciso sair do meu país para poder fazer internacionalização, não. Na recepção eu estou internacionalizando, em cursos a distância. Na cátedra virtual eu tenho várias possibilidades que a gente não estava assumindo.

No excerto acima, o Colaborador 1 – que é professor de idiomas – alude indícios amplos a respeito da dinamicidade de performances resilientes que os professores de idiomas são capazes de desenvolver. Ele sinaliza a necessidade de aprender com outros pesquisadores, de dialogar com outras áreas e de estar sempre atento ao que acontece e fazer disso oportunidades³⁴. Destaco o uso do termo “internacionalização em casa”, mencionado pelo

³⁴ A expressão “fazer disso oportunidades” não pressupõe “fazer negócios” nesse contexto, portanto se desvincula à do vocabulário neoliberal. Com “fazer oportunidade”, quero dizer criar possibilidades de práxis, pesquisas, conhecimentos, interações, significações, entre outros que sigam nessa linha de substantivação (GILLHAM, 2000).

Colaborador 1, para sinalizar que essa categoria de ações de Internacionalização da Educação Superior parece ter sido popularizada como uma forma de significar que investir em internacionalização não exige esforços astronômicos. Na mesma medida, parece que internacionalizar em casa pressupõe ser resiliente para lidar com falta de verba, de investimentos e liberdade de deslocamento. Me lembra, ainda, que “internacionalizar em casa” é uma ação que remonta às origens do Seminário de Filologia de Göttingen, quando Wolf, ao ver a Alemanha falida e sem recursos, decide propor, uma estratégia através da Filologia para inovar as formas de produzir pesquisa e potencializar as práticas locais como elementos de investigação (McNELLY; WOLVERTON, 2008). Um olhar crítico para a história dos Estudos Linguísticos e para o próprio contexto da universidade pesquisada sugere que os professores de idiomas têm feito o que convém chamar de “internacionalização em casa” já há muitos anos através de ofertas de cursos de línguas, recepção de estrangeiros, mudanças de paradigmas de pesquisa, entre outros.

A meu ver, a categoria “internacionalização em casa” é uma tentativa de politizar e significar o que os professores de idiomas fazem. O que há de positivo nisso é que à medida que a internacionalização em casa se populariza, outros profissionais como professor-engenheiro, professor-advogado e professor-médico igualmente se beneficiarão, pois irão emergir ações de internacionalização que outros pesquisadores também já fazem historicamente, mas que são desconhecidas. Isso abre precedente para que tanto os professores de idiomas quanto outros acadêmicos “finquem a bandeira” em suas ações e se politizem, desconstruindo a ideia de “novidade” em tudo o que surge nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior.

Destaca-se que no excerto acima há indícios de que o Colaborador 1 vê, na contingência da pandemia da COVID-19, possibilidades e adaptabilidades para a internacionalização. Além disso, expressa conhecimento a respeito de demandas já existentes, mas que não eram pensadas no contexto da UF, como fica eminente na unidade de contexto “na cátedra virtual eu tenho várias possibilidades que a gente não estava assumindo”. Outra demonstração de adaptabilidade aparece nas atividades da própria DRI, que tem professores de idiomas à frente.

[RECORTE 33] ENTREVISTA [Colaborador 1]: Se a DRI não está funcionando presencialmente, não tem outra solução: é abraçar a formação profissional, acadêmica e social da universidade para a internacionalização vai perpassar o virtual, vai perpassar o digital. A gente vai ter que aprender a fazer. Os professores de idiomas da DRI publicaram um texto falando de uma campanha Projeto A contra o Covid. Quando os participantes do Projeto A ficaram sem as idas na DRI, eu falei: gente, o que nós vamos fazer? Se vocês não fizerem nada vai parar o movimento de internacionalização. Daí os participantes do Projeto A começaram a perguntar para estudantes estrangeiros como é que estava sendo o enfrentamento da Covid no país deles, como as universidades estavam fazendo para contornar a pandemia...e a gente

começou a ser catalizador de maneiras de como [...] combater o Covid conhecendo outros países e outras pessoas. Então, o pessoal do Projeto A já entendeu e a gente já se adaptou ao virtual.

Mesmo sendo a pandemia da COVID-19 uma pauta majoritariamente tratada pelas ciências da saúde, o professor de idiomas entrevistado se propôs a dialogar com o “conhecimento diferente” e ver na pandemia subsídios de ações de trabalho, pesquisa e práticas dialógicas, reforçando a habilidade de dialogar com a contingência e “fazer dela uma oportunidade” ao invés de “resistir” pelo desconhecimento (CELANI, 2010). A capacidade de incentivar a interação com outros povos e se adaptar à realidade *online* revela, da mesma forma, indícios de adaptabilidade. No depoimento do Colaborador 1 também aparecem ações de adaptabilidade de outros professores de idiomas engajados nos movimentos de internacionalização da UF pesquisada:

[RECORTE 34] ENTREVISTA [Colaborador 1]: No Idiomas sem Fronteiras, os professores [de idiomas] X, Y, A e F também já começaram a desenvolver iniciativas *online* e se adaptaram muito bem à modalidade a distância, mas por quê? O Curso de Letras – Línguas Estrangeiras vem de uma tradição do a distância. Então, acho, assim, que isso que aconteceu com a gente vai ter que acontecer com a universidade inteira. A gente vai ter que abraçar essa virtualidade e aproveitar das possibilidades que ela nos oferece para desenvolver possibilidades de internacionalização.

Enquanto a “virtualidade” gerou movimentos de resistência para inúmeros acadêmicos, os professores de idiomas, principalmente os que se dedicam ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e que se engajam nas ações de internacionalização, parecem “abraçar” – como coloca o entrevistado – a contingência buscando adaptar-se a ela. Talvez se adaptem com mais facilidade porque vêm de uma tradição de educação à distância e têm *know-how* para enfrentar as contingências do cenário educacional emergente da pandemia; por isso, não resistem, necessariamente, ao que é “desconhecido” (CELANI, 2010). De todo modo, nas entrelinhas da unidade de contexto analisada é reforçado que a adaptabilidade é algo precedente à capacidade de estabelecer dialogismos, habilidade basilar dos professores de idiomas. Em outro excerto do *corpus*, é evidenciado outro ponto destacável:

[RECORTE 35] ENTREVISTA [Colaborador 3]: Fazer tudo a distância trouxe uma oportunidade rara que foi participar de vários eventos *online* em lugares muito distintos. Então, a participação da universidade nessas ações contribui para a internacionalização no sentido [de] que há mais possibilidade de fazer parcerias e [há um] acesso um pouco melhor às informações, porque muita coisa que era paga está sendo gratuita... e tem muita coisa que a gente está podendo participar hoje que antigamente a gente não poderia porque não tem dinheiro para viajar ou pagar a inscrição dos eventos internacionais, então, acho que isso nos ajuda.

A adaptabilidade efervescente dos professores de idiomas engajados na internacionalização da UF frente à pandemia de COVID-19 me possibilita refletir criticamente sobre o acesso democrático ao conhecimento. Será que, ao internacionalizar, as universidades têm pensado no acesso democrático ao conhecimento? Será que todos os cursos têm tido oportunidades integrais de acompanhar as tendências mundiais de suas áreas? Será que há equidade nos investimentos em acesso à internacionalização universitária entre os microespaços de força e poder que integram os movimentos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior no contexto das UFs? Como refletir politicamente nesse sentido pode ajudar a criar uma política de equidade de investimentos orçamentários na internacionalização das universidades? Por fim, por que não pensar em uma política nacional de internacionalização que já preveja a equidade orçamentária entre todos os que impulsionam a internacionalização nas UFs?

A unidade de registro “antigamente a gente não poderia porque não tem dinheiro para viajar ou pagar a inscrição dos eventos internacionais, então, acho que isso nos ajuda” me permite refletir ainda que a falta de dinheiro não é uma barreira para que os professores de idiomas desbravem oportunidades nos movimentos de internacionalização. Por que será que as ações que esses profissionais têm feito não são valorizadas e não culminam na criação de orçamento para eles? Seria a adaptabilidade um mérito ou demérito para os professores de idiomas no que tange a questões orçamentárias? A adaptabilidade parece não ser tão positiva enquanto habilidade quando o assunto é orçamento; ou ela pode ser, se for necessário desenvolver ações com pouco recurso financeiro.

O cenário político de adaptabilidade que compreende as práxis dos professores de idiomas me parece demandar pesquisas vindouras, pois há contradições e choques de interesses que são indiciados nele. Se a adaptabilidade é sempre presente, ela pode transparecer autossuficiência e independência; com efeito, nos cenários de gestão, autossuficiência e independência podem ser vistas como estabilidade, portanto, o que é estável não requer atenção e recurso. Enfim, creio que ainda há muito o que se pensar a esse respeito no sentido de aprimorar, politizar, regulamentar, definir e significar as práxis que compreendem o cenário de adaptabilidade indiciado na atuação dos professores de idiomas no contexto da UF pesquisada.

4.2.3 O excedente de jornada

O excedente de jornada de atividades foi indiciado, também, como um cenário político vivenciado pelos professores de idiomas que atuam diretamente nas ações de internacionalização desenvolvidas na UF. Por não ser a DRI da universidade pesquisada uma Pró-Reitoria, o diretor desse órgão não tem afastamento ou licença temporária de suas atividades didáticas e de pesquisa sem perder as progressões de carreira, o que ocorre, do mesmo modo, com os professores de idiomas que assessoram os programas e projetos desenvolvidos pela unidade administrativa. Em virtude disso, muitos escolhem conciliar as carreiras de docência, pesquisa, orientação e gestão; entretanto, essa escolha acaba se tornando exaustiva se olharmos para a qualidade de vida e de saúde desses profissionais. No *corpus*, uma unidade de contexto chama a atenção para essas reflexões.

[RECORTE 36] ENTREVISTA: [Colaborador 1]: Nossa! Serviço demais, né! Você quer por semana? O mínimo que eu faço por semana é 20 horas. Por isso que eu trabalho muito mais do que o expediente normal dos professores da UF. No Projeto A, por exemplo, a gente se encontra uma vez por semana, mas o trabalho é diário. O que nós fazemos é muito intenso. Eu não passo menos de duas horas por dia com escrita de textos, leituras, orientações. Só do Projeto A eu tenho vários orientandos: alguns na minha linha de pesquisa de Estudos Linguísticos, outros na linha de Internacionalização que eu também estou adentrando. Se for juntar o que eu faço entre internacionalização e pesquisa e docência, eu trabalho 60 horas semanais. Eu sou atípico. Hoje grande parte da minha carreira está sendo dedicada para a internacionalização [da educação superior].

Não há uma política interna na UF que regulamenta as atividades dos profissionais que lidam com a internacionalização. O Colaborador 1 registra que chega a trabalhar 60 horas semanais. Ao observar a rotina dos professores de idiomas, percebo que eles não têm também uma rotina fixa de trabalho. Há demandas dos alunos da universidade, dos alunos estrangeiros, das Pró-Reitorias, das coordenações de curso, dos professores da instituição, de universidades estrangeiras e das agências educacionais do Governo Federal. Um olhar crítico para as atividades que o departamento desenvolve permite comparar a DRI a uma pequena reitoria em virtude das origens das múltiplas demandas que ela recebe. Com isso, parece que ela não é apenas um escritório restrito de atividades de internacionalização; as responsabilidades que ela exerce atravessam aspectos jurídicos, educacionais, linguísticos, diplomáticos e governamentais.

Com a diversidade de atividades realizadas e apenas seis servidores diretos envolvidos, acho importante levantar a questão de que o excesso de jornada pode gerar problemas de saúde a longo prazo. Isso se revela mais na realidade dos três professores de idiomas atuantes na DRI, que conciliam atividades administrativas, docentes, de pesquisa e extensão de forma paralela. Mesmo que seja um cenário político eminente na realidade dos professores de idiomas da UF

pesquisada, atuar em diferentes práxis de trabalho ao mesmo tempo não é saudável. Penso que a UF pesquisada deva olhar com maior atenção para este fato e buscar iniciativas que possibilitem centralizar as atividades prestadas pelos professores atuantes na DRI, bem como aumentar o corpo de colaboradores para que seja possível descentralizar as diferentes frentes de trabalho, garantindo menor estresse no funcionamento do escritório.

Outro fato relevante para a pesquisa evidenciado pelo Colaborador 1 é a demarcação de uma espécie de barreira ou distanciamento entre as pesquisas relacionadas aos Estudos Linguísticos e a Internacionalização, como se ainda não fosse possível tratar a Internacionalização como um eixo dos Estudos Linguísticos. Enquanto pesquisador, vejo que a presente tese pode contribuir, por exemplo, para estreitar essas reflexões e abrir horizontes para que a Internacionalização da Educação Superior seja vista como um “trabalho/ofício” dos linguistas e, conseqüentemente, uma linha de pesquisa, docência e atuação interdisciplinar aos Estudos Linguísticos. Tratar a internacionalização como eixo de pesquisa dos Estudos Linguísticos pode ser uma oportunidade para centralizar atividades de pesquisa e atuação e reduzir o excedente de jornada dos professores de idiomas atuantes nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior. Esse processo demandará tempo e atitudes, mas certamente abrirá caminhos que possibilitem revisar o excedente de jornada de trabalho dos professores de idiomas na atualidade.

Nada impede que a jornada de trabalho dos professores de idiomas que trabalham com internacionalização seja intensa, entretanto, políticas que regulamentam essa “intensidade” através de redução de horas de trabalho, por exemplo, podem contribuir para a qualidade de vida desses profissionais, assim como para a eficácia das atividades desempenhadas, que não são unidirecionais, mas sim múltiplas e simultâneas (por exemplo: orientação, redação de textos, tradução, preparação de aula, resolução de problemas institucionais, busca por fomento, entre outros). As habilidades dialógicas contribuem para que os professores de idiomas porventura desempenhem várias atividades em paralelo sem perceber. Portanto, equiparar esse fluxo de trabalho ao fluxo de outros profissionais pode ajudar a traçar melhores condições de jornada que favoreçam a continuidade do que eles têm desempenhado.

4.2.4 A desvalorização do trabalho

Durante a realização das entrevistas pude notar um silenciamento das atividades de ensino-aprendizagem de línguas e de interculturalidade que são desenvolvidas pelos vários

projetos de extensão e programas que a UF oferece. O Idiomas sem Fronteiras, a aplicação de exames de proficiência, e até mesmo o Projeto A e o Projeto B não apareceram na fala dos Gestores entrevistados quando eles foram questionados a respeito das atividades e ações a UF pesquisada tem desenvolvido para se engajar nas práticas de Internacionalização da Educação Superior. Embora a pergunta seja passível de respostas múltiplas, ela foi feita exatamente com o intuito de contrastar visões, noções e percepções a respeito das ações de internacionalização que são desenvolvidas na instituição.

Como respostas, os gestores mencionaram que a UF pesquisada tem realizado acordos, parcerias e programas de mobilidade internacional, publica artigos e pesquisas em outras línguas, envia professores para participar de congressos internacionais, não desenvolve nenhuma atividade nesse propósito (como consta na primeira parte das análises) e que o Capes-PrInt é a maior iniciativa de internacionalização que a UF já teve. Contudo, em nenhum momento os gestores falaram sobre os projetos e programas voltados para a capacitação linguística dos alunos, técnicos e professores que são realizados pelos professores de idiomas.

O silenciamento presente nessas falas me sugere pensar a desvalorização do trabalho dos professores de idiomas como cenário político a ser enfrentado. Por que o silêncio na fala dos gestores? Há um desmerecimento/desconhecimento das ações de capacitação linguística que os professores de idiomas têm feito, ou elas não são vistas? Se há desmerecimento ou se elas não têm sido vistas, o que será que gera essas implicações? Essas questões abrem precedentes para que os professores de idiomas pensem na politização das atividades que eles têm desenvolvido na UF pesquisada. Ao tratar da ação de politizar, sugiro que o trabalho desenvolvido pelos deve ter visibilidade, deve deslocar-se da margem para o centro de movimentação da internacionalização, precisa ser caracterizado pela sua importância. É somente através da politização do ensino-aprendizagem de línguas e das práticas dialógicas e de interculturalidade que os professores de idiomas desenvolvem que será possível “lutar” por maiores orçamentos, “defender” melhores condições de trabalho, “posicionar-se” com mais visibilidade nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior.

Deve-se lembrar que a universidade é um espaço de ciência e soluções sociais e, como afirma Kuhn (1997), um espaço político por natureza. Os professores de idiomas precisam rever o cenário de desvalorização evidenciado e procurar formas efetivas de politizar o que tem sido desenvolvido quanto ao ensino-aprendizagem de línguas e ao lugar que os programas como Projeto A, Projeto B, Idiomas sem Fronteiras, Escola de Línguas ocupam nas práticas de Internacionalização da Educação Superior da universidade pesquisada. Talvez, dar maior

visibilidade a esses trabalhos em eventos, na DRI e nas Pró-Reitorias seja um caminho para torná-los mais evidentes como parte integral dos movimentos de internacionalização da UF pesquisada.

De forma geral, percebo que os professores de idiomas publicam muito sobre o ensino-aprendizagem de línguas e sobre políticas linguísticas emergentes do contexto de internacionalização da educação superior (KUMARAVADIVELU, 2006; NOBREGA, 2014; RAJAGOPALAN, 2015; JORDÃO; MARTINEZ, 2015; ROTTA, 2016), mas o acesso a esses trabalhos parece ficar restrito entre os linguistas. Em um ambiente de institucionalização da internacionalização há diferentes agentes participando, e é preciso expor o *know-how* da pesquisa linguística de modo que ela seja acessível e interessante aos não-linguistas também. Afinal, estamos tratando de um ambiente composto por heterogeneidades profissionais e políticas e não apenas por linguistas.

4.2.5 A falta de recursos financeiros

A ausência de recursos financeiros também configura um cenário político que permeia o espaço dos professores de idiomas nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior na UF pesquisada. A análise do *corpus* permite entender que os professores de idiomas indiciam a dificuldade para desenvolver seus trabalhos e ações de extensão, bem como a ausência de um recurso próprio e regulamentado para investimentos em internacionalização que parta da instituição. Segundo eles, há apenas um orçamento que é direcionado para a manutenção do escritório da DRI, que não se confunde com investimentos em ações voltadas para a Educação Superior em contexto de internacionalização. Nos excertos abaixo é possível perceber com mais evidência essas colocações:

[RECORTE 37] ENTREVISTA [Colaborador 1]: Eu acredito que não há um orçamento destinado à internacionalização na UF. E eu vivo isso na pele que não há. Eu falo assim, “que a gente pede esmola”. Por exemplo, a apostila para os alunos do Projeto B, a gente concorreu a um edital da Pró-Reitoria de extensão e nós conseguimos. Assim, a universidade está pronta para poder ajudar. Quando foi no *Halloween* eu levei participantes do Projeto B no gabinete da reitoria e o Reitor parou o que ele estava fazendo, deu balinha, e foi conversar com os adolescentes. Eu sei que há boa vontade, mas não há disponibilidade de recursos para nada. Eu tenho que ir e pedir.... tenho que anunciar... “então, agora a gente vai fazer isso”... Eu acho uma coisa extremamente desgastante. Eu acho que esses projetos que estão dando resultados deveriam ser institucionalizados para terem recurso próprio. Para fazer a semana da internacionalização, por exemplo, a gente pega um pouquinho do orçamento que sobrou do Idiomas sem Fronteiras para panfleto, pede ajuda para a Pró-Reitoria de Pesquisa para trazer palestrante e para comprar passagem. Então, não existe algo predefinido para gastar com a internacionalização em si, por exemplo, “a UF quer um evento para falar sobre internacionalização e vocês têm aqui um valor x para gastar” e aí a gente iria se virar com esse valor. Mas não, não há esse recurso.

[RECORTE 38] ENTREVISTA [Colaborador 2]: Infelizmente, a DRI não tem um orçamento próprio, o que dificulta muito o investimento na área de internacionalização. A DRI depende da liberação de possíveis recursos que vêm do gabinete do Reitor, ou então a captação de recursos por meio de projetos externos de pesquisa e extensão. Então, sem recurso próprio fica difícil.

[RECORTE 39] ENTREVISTA [Colaborador 3]: Eu sei que a DRI, como uma unidade [administrativa], tem orçamento de funcionamento que serve para auxiliar, por exemplo, na realização da Semana de Internacionalização, para imprimir certificados, cartazes e oferecer alguns materiais de insumo quando precisamos. Para mobilidade, o dinheiro investido vem de agências de fomento, mas não tem um orçamento próprio da instituição em si para internacionalização.

Há uma congruência entre as três unidades de contexto quanto à não existência de verbas para o investimento em ações que sejam voltadas para a internacionalização enquanto projeto educacional. Igualmente, as três unidades de contexto indiciam a dependência de fomento que os projetos e programas educacionais voltados para a Internacionalização da Educação Superior têm de outros projetos, Pró-Reitorias e Reitoria. De acordo com os entrevistados, a não existência de orçamento é uma barreira para o desenvolvimento de ações e para a manutenção das atividades de internacionalização que já acontecem na instituição. Além disso, parece que mesmo dentre tantas ações já desenvolvidas pelos professores de idiomas, eles fazem também o papel de captadores de recurso, ou investem do seu próprio bolso para ações da universidade, como se a Internacionalização da Educação Superior fosse uma espécie de movimento próprio dos interessados ou se configurasse a partir de uma ação do terceiro setor³⁵.

[RECORTE 40] ENTREVISTA [Colaborador 1]: A falta de verba é tão complicada que chega ao ponto do diretor da DRI comprar uma lembrancinha para um palestrante e tirar do bolso dele, eu tirar do meu bolso, a professora Y tirar do bolso dela, o professor Z tirar do bolso dele. Então é muito assim, nós que estamos engajados na internacionalização [...] tentamos resolver isso de algumas formas. O professor coordenador do Idiomas sem Fronteiras vai atrás disso, outra professora vai atrás daquilo. A gente vai juntando as doações e vê no que dá. Então, são algumas pessoas que estão aí meio que liderando do próprio bolso o fomento e a arrecadação para investimento. [...] Eu não sei se a UF confunde o que é da DRI e o que é da internacionalização, porque na minha cabeça são coisas diferentes. A DRI é um escritório, ela é um espaço burocrático. Agora a internacionalização envolve ações diversas como ajudar o estudante se ambientar na cidade e isso gasta. Por exemplo, ações desse tipo precisam de carro e às vezes a gente não tem carro, os estudantes precisam de Uber para resolver alguns problemas jurídicos e não têm dinheiro para Uber, então, tinha que ter algo para que a gente pudesse fazer um plano detalhado de viagem, de recebimento de pessoas, de troca de conhecimento e falta esse dinheiro. Eu vivo isso na pele.

³⁵ Movimentos do terceiro setor são configurados como negócios sem fins lucrativos. Essa modalidade de negócios é configurada como organização não governamental ou empresa do terceiro setor, como as cooperativas de catadores, cooperativas de pescadores, entre outros.

O que é interessante observar no depoimento do Colaborador 1 é que ele, por vivenciar “na pele” a Internacionalização da Educação Superior, apresenta ações que podem ser tomadas para que haja orçamento institucional voltado para ações de internacionalização. Essa atitude revela que os agentes do movimento na UF pesquisada parecem já ter respostas para as contingências enfrentadas, permitindo dizer que as práxis das pessoas envolvidas na internacionalização também criam horizontes responsivos para o movimento em questão. Como problematizado no item *A transitoriedade dos incentivos e ações de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na UF* do Capítulo 4, os microespaços que compõem a UF pesquisada talvez devessem ser mais escutados. Como agentes diretos dos movimentos de internacionalização, eles têm soluções interessantes.

Há um outro contraponto a se pensar diante dessa colocação: o que os professores de idiomas podem fazer para serem escutados e atendidos? Como expor a falta de verba? Quais instrumentos ou ferramentas os professores de idiomas podem adotar para sinalizar que o orçamento é importante para dar continuidade às ações já em execução? No cenário atual, é preciso considerar que se os professores de idiomas estão se engajando e angariando dinheiro do próprio bolso para realizar atividades e elas têm sido bem feitas, de um ponto de vista administrativo, parece que não há mesmo a necessidade de investimento financeiro em ações educacionais de internacionalização. Essa reflexão me faz pensar que o cenário político vivido pelos professores de idiomas não depende só do que eles vivenciam, mas do que eles expõem sobre o que vivem nos movimentos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior.

O que os professores de idiomas podem fazer para mudar o cenário político vigente? Será que a UF precisará viver situações extremas para que possa se conscientizar de que o que não foi investido poderia fazer diferença para evitar perdas educacionais diante de situações não premeditadas como a pandemia da COVID-19, por exemplo? Essas são perguntas ainda sem respostas, mas que abrem espaço para uma reflexão crítica a respeito do cenário político tratado nessa seção.

4.2.6 Oportunidades emergentes

Em meio a cenários políticos controversos e marcados por dificuldades é preciso reconhecer que há oportunidades emergentes para os professores de idiomas, que vão desde o desenvolvimento de pesquisas e ações voltadas para o ensino-aprendizagem de línguas e a

formulação de políticas linguísticas à atuação nos movimentos de institucionalização da internacionalização na UF pesquisada. No plano de internacionalização da UF estão dispostas oito iniciativas instrutivas de ações. Dentre elas, há quatro que me parecem indiciárias de oportunidades para os professores de idiomas, as quais aprofundarei aqui. A primeira se dedica ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e ao processo de internacionalização. No documento há o seguinte excerto:

[RECORTE 41] DOC 2: 4. **Línguas estrangeiras e o processo de internacionalização:** A UF estabelecerá e financiará ações visando ao desenvolvimento de política linguística relacionada aos processos de internacionalização, contemplando: a) uma perspectiva multilíngue, com foco em espanhol, francês, inglês e em português para estrangeiros; b) aplicação de exames internacionais de proficiência por meio do estabelecimento de Centros Aplicadores locais; c) oferecimento de cursos de idiomas, tendo como foco as línguas dos países com os quais as Unidades Acadêmicas possuem parcerias e a língua portuguesa para estrangeiros; d) uso dos testes internacionais de proficiência em língua portuguesa e em línguas estrangeiras para ingresso na pós-graduação; e) reconhecimento de atestados de realização de testes de línguas e aulas de idioma para efeito de cumprimento de carga horária extracurricular previstos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, de forma a valorizar o investimento na aprendizagem de línguas; f) apoio para a produção, em outras línguas, dos memorandos de entendimento, convênios e acordos de cooperação, bem como de material de divulgação da Universidade, incluindo sites, folders, vídeos institucionais e assemelhados; g) condições para a tradução das páginas dos cursos de pós-graduação para espanhol/francês/inglês; h) apoio logístico e de infraestrutura visando à criação do Núcleo de Apoio à Escrita Acadêmica; i) promoção de estrutura na UFU para o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) a distância e presencialmente, para que tenhamos condição de demandar a apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras) aos estudantes estrangeiros que participam dos programas de mobilidade nos cursos de graduação e de pós-graduação da UFU; e j) sinalização do campus em outras línguas, de modo a desenvolver ambientes favoráveis à internacionalização.

Dentre as atividades previstas, o que é descrito nos itens a), b), c), d) e f) já existe. No item i), é preciso fazer uma ressalva porque a UF já é um posto aplicador do CELPE-Bras e possui estrutura para a aplicação do exame, contudo, deve-se concordar que não há uma estrutura laboratorial para o desenvolvimento adequado de atividades de Português para Estrangeiros e, até há pouco tempo não havia bolsa para estagiários e verba para a produção de material didático e para a oferta de cursos preparatórios para o CELPE-Bras. O que me parece problemático aqui é que a realização de todas essas ações não depende só de políticas linguísticas, como foi disposto na primeira parte do documento. Elas, por si só, não garantirão a efetividade de todas as ações previstas.

Há um emaranhado de outras questões que permeiam as ações previstas, como a disponibilidade de professores de idiomas engajados, a existência de verba para adequação de laboratórios e salas de aula, o investimento em cursos de capacitação, a disposição de bolsas para a atuação de professores de idiomas em formação, um estudo aprofundado a respeito de

políticas e planejamento linguístico voltadas para o contexto universitário, a consideração dos diferentes fatores geográficos e culturais que circundam a universidade, a recepção e envio de estudantes entre as universidades parceiras, a consonância do que for proposto com as políticas linguísticas nacionais, entre outros (COOPER, 1989; CALVET, 2007; FINARDI *et al.*, 2017; NASCIMENTO SILVA, 2020). Além disso, é preciso lembrar que não é a redação de um planejamento ou política linguística que trará efetividade para os diferentes projetos de ensino-aprendizagem de línguas já existentes na instituição.

É indubitável que uma política linguística institucional pode trazer horizontes, reflexões, práxis próprias e reduzir as relações de diglossia e glotopolítica existentes no contexto universitário, mas antes de qualquer coisa, ela precisa permitir que as línguas politizadas “vivam” e que seus falantes enunciem a partir delas para ocupar um lugar no universo internacional da Educação Superior (COOPER, 1989; CALVET, 2007). Pode haver no trabalho de pensar uma política linguística abrangente, entretanto, oportunidades emergentes para politizar o trabalho que já vem sendo feito pelos professores de idiomas na instituição e para aprimorar os projetos já existentes.

Creio que explorar políticas linguísticas para cada um dos campos dispostos no excerto acima implicará a realização de pesquisas e, com efeito, fomentará a abertura de novas frentes de trabalho nos Estudos Linguísticos. Mesmo que não haja verba pronta para a execução das atividades previstas, é importante que os professores de idiomas da UF tenham projetos de pesquisa com essa finalidade, pois, como ressalva Nascimento Silva (2020), no Brasil não há um consenso sobre o que as políticas linguísticas abordam. Portanto, a UF precisará tecer bases teóricas antes mesmo de iniciar o trabalho de redação das políticas linguísticas desejadas. Esse planejamento antecipado contribuirá, em certa medida, para que a execução das políticas linguísticas propostas não seja feita à base da demanda emergencial – ou como metaforiza um dos entrevistados, à base da “jabuticaba brasileira” –, ou seja, criando situações para operacionalizar ideias que responda às demandas.

É relevante observar que há, nesses projetos de políticas linguísticas, formas de tentar politizar o trabalho dos professores de idiomas. Talvez envolver professores de outras áreas (como direito, arquitetura, *design*, engenharia, computação) na criação de ferramentas, desenhos, sistemas e regulamentações, dando a oportunidade para eles conhecerem o que é a complexidade do que os professores de idiomas fazem, possa tornar o trabalho do linguista mais visível entre seus pares e criar possibilidades interdisciplinares de Estudos Linguísticos que contribuam com a demarcação da internacionalização como linha de pesquisa. Outra hipótese

seria convidar alunos de diferentes áreas para pensar em possibilidades para a construção de projetos nesses horizontes, como já têm feito os integrantes do Projeto A. Seria ousado apontar soluções, até porque, enquanto pesquisador, eu não as tenho e estamos em um movimento de internacionalização não consolidado, mas sinto-me implicado em evidenciar a necessidade de politizar o trabalho do professor de idiomas. Há também outra oportunidade emergente, como dispõe o item abaixo:

[RECORTE 42] DOC 2: 5. **Flexibilização de currículos:** a) incorporação de temas internacionais nas aulas de graduação e pós-graduação; b) oferta de módulos, disciplinas ou cursos em língua estrangeira, nas áreas prioritárias definidas pela Universidade; c) oferta de módulos ou disciplinas em consórcio com instituições estrangeiras;

Os professores de idiomas têm *know-how* de como trabalhar temas internacionais em suas aulas, como ficou evidenciado ao longo das análises. Uma oportunidade emergente que vejo aqui é a criação de minicursos para compartilhar essas experiências, ou mesmo a elaboração de um pequeno manual alertando sobre as práticas de preconceito, racismo, diglossia e glotopolítica que devem ser interditas ao tratar de temas internacionais no espaço educacional, mas que muitas vezes são praticadas sem que professores se deem conta (por exemplo: falar que a África é só pobreza, que os portugueses são burros, que os franceses não tomam banho etc.). Além disso, a oferta de módulos, disciplinas ou cursos em línguas estrangeiras já é uma prática dos Cursos de Letras e dos Programas de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Os professores de idiomas que têm essa prática docente podem propor parcerias para outros programas de pós-graduação ou cursos de graduação e, mediante a abertura de vagas, podem receber alunos de múltiplas formações em seus cursos aumentando possibilidades dialógicas. Com isso, esses professores também podem pensar em aumentar a visibilidade dos trabalhos e pesquisas que são desenvolvidas em Estudos Linguísticos.

No que diz respeito a c) oferta de módulos ou disciplinas em consórcio com instituições estrangeiras, vejo que os professores de idiomas têm um papel importante para pensar em políticas linguísticas para reger essas práticas. As políticas linguísticas podem abranger, inclusive, práticas avaliativas, pois a forma de construir argumentação e avaliar em outras línguas e em outros países é diferente da brasileira. Isso parece claro para os professores de idiomas, mas não quer dizer que é um senso comum em outras áreas. Outra oportunidade emergente está disposta na unidade de contexto abaixo:

[RECORTE 43] DOC 2: 6. **Capacitação para a internacionalização:** e) aprimoramento do programa de qualificação de professores e técnicos, em língua estrangeira, para fins de internacionalização.

A cultura e rotina organizacional dos técnicos administrativos e professores é muito distinta da dos estudantes. Pesquisas nesse horizonte podem ajudar a construir cursos de capacitação linguística que se adequem às necessidades e práticas profissionais de professores e técnicos. Sei que já existem iniciativas institucionais que dispõem da oferta de cursos para professores e técnicos que podem ser reavaliadas e reimplantadas. Os professores de idiomas podem contribuir com esse trabalho. Por fim, temos oportunidades emergentes na criação de infraestrutura para a internacionalização:

[RECORTE 44] DOC 2: 8. **Infraestrutura para a Internacionalização:** b) a ampliação da estrutura organizacional da área de apoio e gestão da internacionalização na UFU; c) a alocação de orçamento destinado à gestão dos processos de internacionalização.

Os professores de idiomas que já atuam na DRI e em projetos de internacionalização podem contribuir com essas ações do PInt a partir do *know-how* acumulado. O que pode ser ampliado, como pode ser ampliado, o que precisa ser refeito, o que pode ser aproveitado, o que deve ser novo, enfim, todas essas questões podem ser horizontes de trabalho para os professores de idiomas. Eles precisam se posicionar também nas mesas diretoras de “infraestrutura para a internacionalização” porque parte deles o trabalho de desenvolver e gerir a capacitação linguística, dialógica e intercultural dos acadêmicos. Sem professores de idiomas nessas mesas não há como representar e politizar o trabalho que é feito por eles.

Quer parecer que as oportunidades emergentes do PInt criam cenários políticos de atuação para os professores de idiomas na medida em que abrem espaço de atuação para esses profissionais. Tentei esboçar aqui algumas delas, sinalizando possibilidades de desbravá-las como uma tentativa de agregar criticidade, análise e possibilidade. Vejo em todas as iniciativas dispostas no PInt, entretanto, uma limitação muito grande: a falta de delegação de responsabilidades. No documento há o que a instituição vai fomentar, mas não há indicação do que cada unidade acadêmica pode fazer para contribuir com o trabalho feito. Creio que a convocação para essa possibilidade seria mais um estímulo para tornar a internacionalização “viva” nos diferentes microespaços de força e poder que compõem a instituição. Em uma revisão futura desse plano, essa é uma atitude que pode ser tomada.

4.3. Das perspectivas e cenários a um espaço político nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior

Após analisar indícios que apontam para perspectivas de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior na UF e para os cenários políticos dos professores de idiomas nos nesses movimentos, percebo a necessidade de refletir sobre como as limitações e possibilidades apresentadas podem deixar aprendizados e reflexos para as ações que visam à circunscrição de um espaço político sólido de Internacionalização da Educação Superior na UF.

As análises feitas permitem inferir que a UF tem tido muitas iniciativas para se engajar nos movimentos de Internacionalização da Educação Superior. Algumas delas são permanentes, como a implementação do PInt, e outras transitórias, como a participação no Capes-PrInt. A tentativa de construir marcos permanentes de internacionalização parece uma iniciativa que visa tornar “vivo” – e contínuo – o movimento na instituição. Lembro-me da metáfora da água-viva como um elemento representativo do que acontece na universidade pesquisada. Para caminhar e se alimentar pelos mares, a água-viva desencadeia um movimento contínuo de expansão e contração. Ao expandir, ela fixa em suas membranas pequenas algas que servirão de alimento; ao contrair, ela caminha,ingere as algas fixadas e se abre novamente para continuar a se alimentar e a se locomover. Com o passar dos anos as pequenas algas coletadas pela água-viva permitem a ela crescer e se tornar robusta. Esse é o ciclo de vida do animal marinho.

Como na metáfora da água viva, a UF pareceu expandir-se ao longo dos últimos anos, buscando nos programas de mobilidade (Ciências sem Fronteiras, BRAFITEC, entre outros), na participação em redes colaborativas de pesquisa (Ciência contra a COVID-19) e em programas de capacitação linguística (Idiomas sem Fronteiras) alimentos para ascender à Internacionalização da Educação Superior enquanto movimento político na instituição. A partir do momento que a UF trata dessas ações em documentos regulatórios como o PIDE 2017 e o PInt, ela parece se contrair, elaborar e digerir o que foi colhido de experiência com a mobilidade, cooperação em pesquisas e capacitação linguística e caminha rumo a uma nova expansão que me parece impulsionada pelo Capes-PrInt, pelo Projeto A e pelo Projeto B, pelos comitês, pela DRI, pelo debate a respeito do currículo e outras ações que almejam tratar da internacionalização para além do que é transitório.

O que fará diferença para que novas ações regulatórias surjam parece estar na capacidade de avaliar o que tem sido feito. Para tanto, é necessário ter diferentes pontos de

vista, critérios que transcendam os números e representantes de cada microespaço institucional, pois só uma visão holística pode contribuir para o entendimento do que foi bom, o que pode ser descartado e o que pode melhorar. A presença dos diferentes microespaços representáveis em uma avaliação institucional a respeito dos movimentos de internacionalização que ela tem tomado é fundamental para politizar as ações que têm sido desenvolvidas em cada área. É o processo constante de avaliação e “digestão” do que tem sido feito que abrirá campo para que um espaço político sólido de internacionalização possa surgir e viabilizar fomentos.

Outro aspecto que precisa ser destacado é que a busca por iniciativas que viabilizem a inserção da internacionalização nos currículos da UF me parece uma possibilidade para que, pouco a pouco, ações em movimento contribuam para a significação de práxis políticas permanentes. A presença da internacionalização nos currículos é importante também porque abre espaço para que os estudantes se engajem na pauta, descentralizando as ações dos departamentos diretores. De um ponto de vista crítico, a presença dos inúmeros referenciais indicados nas perspectivas de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior da UF sinalizam que ela tem se alimentado pouco deles. Isso se justifica porque parece haver, ainda, uma tendência de conceber a internacionalização mais como uma forma de diplomacia cultural e poder brando do que como uma oportunidade de estabelecer práticas locais que viabilizem dialogismos e a construção de conhecimento, por exemplo.

O fato de não existir um banco de dados e um sistema de gestão das ações de internacionalização na UF evidencia limitações. Se não há catalogação das ações de extensão voltadas para a internacionalização, por exemplo, não é possível criar um histórico, com efeito, a história das ações já feitas pode ser apagada dando a sensação de que não há nada de concreto em internacionalização na UF. A transitoriedade que se revela nos movimentos de internacionalização da UF parece mais advinda de uma falta de documentação e divulgação adequada do que é feito, e não da falta de vontade em desenvolver ações. Se as ações não são adequadamente documentadas e divulgadas, a internacionalização não ganha “vida” institucional nos índices de gestão, regulamentação, fomento e avaliação e permanece restrita aos micro e nanoespaços institucionais.

A falta de uma política nacional voltada à Internacionalização da Educação Superior se apresenta como uma grave limitação para o engajamento que a UF tem dado para implementar movimentos de internacionalização em suas unidades acadêmicas. Sem uma política nacional, a UF fica sem respaldo sobre o que é feito e não é possível traçar horizontes precisos. A falta dela também inviabiliza avaliar, aprimorar, implementar, controlar e fomentar o que tem sido

feito e estabelecer ações contínuas em internacionalização. Pensar a esse respeito é importante porque permite ver que a criação de uma política de Internacionalização da Educação Superior depende de ações conjuntas entre universidades, governos, professores, estudantes e agências de fomento. Não adianta esperar só da universidade uma resposta para tal. Ela sozinha não consegue caminhar.

No que diz respeito aos cenários políticos dos professores de idiomas, pode-se dizer que esses profissionais parecem ser confrontados com a necessidade de repensar a politização das inúmeras ações que têm feito, seja na pesquisa, docência ou extensão. A desvalorização dos cursos de ensino-aprendizagem de línguas e dos projetos que os professores de idiomas desenvolvem no âmbito da internacionalização, nas mesas diretoras (Reitoria e Pró-Reitorias) é também uma possibilidade, pois a identificação deste fato pode ajudar os professores de idiomas a revisarem suas práxis e a visibilidade do trabalho que têm desenvolvido.

O excedente de jornada e a falta de recursos financeiros também se apresenta como uma limitação para os professores de idiomas. De um lado, o excedente de jornada pode ocasionar problemas de saúde a longo prazo; de outro, a falta de recursos financeiros também é uma barreira para que esses profissionais tenham incentivo e desejo para continuar o trabalho que desenvolvem. Inclusive, pode-se dizer que essas são as impossibilidades que carecem de maior atenção da UF pesquisada, já que existe nelas recursos humanos em risco³⁶. Destaco, entretanto, que o potencial de adaptabilidade e as oportunidades emergentes para os professores de idiomas no contexto da universidade pesquisada são possibilidades que se apresentam para que eles continuem engajados nos movimentos de internacionalização criando frentes de trabalho e aprimorando as que já existem.

Em relação aos *rankings*, deve-se considerar que eles fazem parte de uma estratégia de poder brando que a universidade parece ter se apropriado já que, ao engajar-se neles, a UF aparece nas redes de prestígio internacional e atinge maior visibilidade para as ações que têm desempenhado. Participar dos *rankings* é uma possibilidade para a UF pesquisada porque pode aumentar sua potencialidade de conseguir recursos. Algumas instituições, como a agência

³⁶ Embora esta pesquisa tenha foco na compreensão dos cenários políticos dos professores de idiomas, me pergunto se essa não é uma realidade de outros professores que atuam em ações de internacionalização, seja na docência, pesquisa, extensão, coordenação de laboratórios e de departamentos. O que foi indiciado abre precedentes para investigação dos cenários políticos de outros profissionais envolvidos na práxis acadêmica internacional. Pensar nisso é importante porque, como sugerem Qiang (2003) e Santos e Almeida Filho (2012), a internacionalização é o futuro das universidades e é preciso criar uma consciência de que não é “normal” o excesso de jornada de trabalho. Não é o Governo, entretanto, que vai olhar para a alta jornada de trabalho. Como se revelou no movimento “Vidas Negras Importam”, o “grito” político sempre deve partir do oprimido e não do opressor.

europeia *Erasmus Mundus*, só financiam parcerias institucionais com universidades que se destacam nos rankings, nesse sentido, estar presente neles é uma iniciativa importante.

O trabalho dos professores de idiomas na UF revela um campo vasto de possibilidades, pois eles exercem uma função basilar na capacitação de pessoas para a internacionalização, nos seus diferentes aspectos, como no desenvolvimento de habilidades linguísticas, interculturais e dialógicas. A UF não pode contar apenas com as pessoas que interessam na instituição proficientes em outros idiomas para desenvolver ações de internacionalização. Fazer isso é muito arriscado, pois os professores e alunos proficientes ainda são poucos. Além do mais, muitos desejam participar das ações de internacionalização, mas veem na falta de proficiência em outro idioma uma barreira. Nesse sentido, os professores de idiomas são importantes para a capacitação tanto de professores e técnicos, quanto de alunos. Especificamente na capacitação de docentes, como os professores de idiomas já ministram cursos em outros idiomas, eles teriam um papel para além da capacitação linguística em si, ou seja, contribuíram também na capacitação pedagógica dos demais docentes da instituição para a internacionalização.

A reformulação curricular que a universidade tem pretendido parece começar a surgir. Há um programa de pós-Graduação (imunologia) da UF que implementou recentemente a oferta de disciplinas ministradas em língua inglesa. Essa iniciativa partiu de professores que fizeram pós-graduação no exterior e têm proficiência linguística e me parece uma demonstração de que o engajamento de diferentes microespaços de representatividade nas ações de internacionalizações constroem um escopo institucional variado e forte e alavanca o crescimento das ações de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior que a UF tem tido.

Agrega limitações aos movimentos de institucionalização da internacionalização na UF pesquisada a falta de orçamento para as ações *emergentes* de internacionalização. Parece que o enfrentamento desse cenário requer um planejamento que compreenda a destinação de verbas para essas ações. Mesmo que não exista uma regulamentação governamental clara para a declaração de orçamentos que as UFs destinam para ações *emergentes* de internacionalização, talvez seja possível pensar na institucionalização de programas ou eixos de extensão universitária que possibilitem fomentar essas ações e destinar à internacionalização um recurso direto. Isso evita, por exemplo, que os professores engajados nessas ações recorram a seus próprios recursos para tal.

Considerando que os professores linguistas exercem um papel articulador nas diferentes perspectivas de internacionalização que têm sido adotadas pela a UF pesquisada, em virtude

das habilidades linguísticas, interculturais e dialógicas características de seu exercício profissional, é importante que UF reveja a (de)valorização que tem sido atribuída a esses profissionais. A relação internacional com outras universidades, estudantes, pesquisadores e parceiros é perpassada sobretudo pela linguagem, portanto, valorizar os professores de idiomas é criar possibilidades para que as redes, ações *emergentes* de internacionalização da UF ampliem impactando diretamente no percurso de crescimento que ela tem tido nos movimentos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior.

Ao contextualizar o que emerge dessa pesquisa no cenário brasileiro, vejo que a ausência de uma política nacional voltada para a Internacionalização da Educação Superior não impacta só a realidade da UF, mas a de todas as instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas. Seria oportuno replicar a pesquisa desenvolvida em outros contextos para aferir se o que acontece em outras instituições é semelhante, diferente, próximo ou distante do que foi evidenciado na UF pesquisada. A replicabilidade fomenta emergências político-institucionais em se tratando de Internacionalização da Educação Superior. Por fim, incentivar a criação de um espaço político comum de Internacionalização da Educação Superior na universidade pesquisada – e entre as universidades brasileiras – requer transcender os planos e marcos regulatórios e fazer a internacionalização “viver” como intraespaço de relações (ARENDR, 1993).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização do percurso de pesquisa apresentado, teço algumas considerações finais a respeito do trabalho desenvolvido. Inserido nas bases teóricas da Linguística Aplicada – na medida em que ela se orienta por uma perspectiva crítica – procurei olhar para as múltiplas práxis de linguagem oriundas dos movimentos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior de uma universidade federal, buscando formas de compreendê-las e problematizá-las (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006a). Como práxis, a internacionalização é atravessada por questões sociais, políticas, desigualdades, contradições, marginalidades, centralidades e interesses que, muitas vezes, passam despercebidos no dia a dia. Entendê-la sob a ótica dos Estudos Linguísticos foi uma forma de observar seus mistérios e heterogeneidades.

Em um primeiro momento – Capítulo 1 – explorei diversos aspectos presentes na Internacionalização da Educação Superior, buscando entendê-la como um movimento político em expansão no contexto brasileiro. Ela deve ser considerada como um movimento pelo seu dinamismo e multiplicidade de referenciais e porque não possui um histórico ou agenda nacional comum de atividades que reúnam um corpo atuante e representativo. Do mesmo modo, não há no contexto brasileiro uma política ou legislação permanente que regulamenta, fomenta e avalia continuamente a Internacionalização da Educação Superior nas universidades do país.

Em seguida – no Capítulo 2 – teci um percurso historiográfico a partir do qual busquei identificar intercessões entre os Estudos Linguísticos e a Internacionalização da Educação Superior. Tentei demonstrar que o entrecruzamento entre a Internacionalização da Educação Superior e os Estudos Linguísticos não são recentes, mas são produto de uma longa trajetória de reinvenção das universidades, do conhecimento e da ciência. Da República das Letras à educação das massas; dos laboratórios de estudos da linguagem à emergência da Linguística Aplicada; no pano de fundo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e das Políticas Linguísticas; e no contexto das universidades federais brasileiras, a Internacionalização da Educação Superior e os Estudos Linguísticos sempre estiveram, de alguma forma, conectados, implicando a participação dos professores de idiomas nesse movimento político.

Com efeito, também construí reflexões a respeito da importância de se ter uma linha de estudos em Internacionalização da Educação Superior nos Estudos Linguísticos e problematizei a necessidade de (re)pensar a atuação, formação inicial e a identidade dos professores de idiomas nos movimentos de internacionalização. As atividades que esses profissionais têm

desempenhado nas UFs, por exemplo, são de grande importância para a vivacidade de culturas de internacionalização e transcendem o ensino-aprendizagem de línguas – no seu aspecto formal de ensino –, perpassando o desenvolvimento e a prática de outras habilidades como a intercultural, a dialógica e a diplomática. Posto isso, abrem-se novos enfoques de atuação e de formação inicial para os professores de idiomas que objetivem desmistificar a ideia de um profissional “multitarefa”, que catalisem politicamente as habilidades extraclasse desempenhada por eles e abra espaço para uma maior valorização das ações desempenhadas por esses professores.

Após ter elaborado um percurso metodológico de pesquisa – Capítulo 3 – que convergissem com as bases teóricas da Linguística Aplicada, analiso – levando em consideração as noções de “indício” de Ginzburg (1979), “substantivação” de Gillham (200) e de “categorias de análise” de Bardin (2011) – cinco eixos temáticos indiciados nas perspectivas de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior da UF pesquisada e seis eixos temáticos emergentes dos cenários políticos dos professores de idiomas nos movimentos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior.

As análises sobre as perspectivas de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior da UF pesquisada – Capítulo 4 – revelaram que os gestores e colaboradores que lidam diretamente com a internacionalização não compartilham de uma mesma ideia a respeito do que é o movimento. Para alguns a internacionalização foi traduzida como mobilidade internacional; para outros, como um currículo; e há ainda aqueles que acreditam que ela seja resultante da realização de acordos de cooperação de pesquisa com universidades estrangeiras.

Outro fator relevante é que nos documentos e entrevistas analisados foram indiciados múltiplos referenciais teóricos de Internacionalização da Educação Superior, que permeiam as práxis da UF nesses movimentos, entretanto, as mais evidentes estão direcionadas para uma visão de internacionalização centrada no compromisso institucional articulado (HUDZIK, 2015), em uma forma de poder brando (MADEIRA FILHO, 2016; FONSECA JUNIOR, 2012), de diplomacia cultural (MADEIRA FILHO, 2016) e de marca institucional (MADEIRA FILHO, 2016), demonstrando que a UF pesquisada está mais voltada para uma visão de internacionalização como prática de gestão e diplomacia, do que para educação e formação superior em si.

A falta de histórico, de mecanismos adequados de documentação e a dificuldade para divulgar as ações de internacionalização que a UF tem feito, assim como a ausência de critérios

de regulamentação, fomento e avaliação e a não existência de uma política nacional voltada para a Internacionalização da Educação Superior exprimem transitoriedade e fragilidades nas ações de internacionalização da UF. Com efeito, as iniciativas de internacionalizar aparecem ainda restritas à vontade e nos feitos de um pequeno grupo de professores, dificultando a politização do movimento como um todo na UF. Mediante as fragilidades da UF no que tange à internacionalização, foi observado que gestores e colaboradores apontam para a criação de um currículo institucional como alavanca para disseminar o movimento nos diferentes microespaços institucionais, possibilitando que ela deixe de ser uma iniciativa centralizada na gestão da UF e passe a integrar também as práticas educacionais e de extensão universitária.

Quanto aos cenários políticos dos professores de idiomas nos movimentos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior, as análises mostraram que as ações que esses profissionais desempenham têm um papel importante no âmbito institucional na medida em que pelas suas práxis de trabalho possibilitam o desenvolvimento de habilidades dialógicas, linguísticas e interculturais, que fomentam a criação de capital cultural, institucional e potencializam a internacionalização como cultura viva. A vivência em práxis dialógicas, interculturais e as habilidades linguísticas características do exercício profissional dos professores de idiomas permite a eles ocuparem um lugar de mediador/articulador nas diferentes ações de internacionalização, que têm sido adotadas pela UF. Ademais, a necessidade de adaptação em face as constantes demandas e contingências existentes movimentos que a UF tem dado rumo a internacionalização também foi constatada como um cenário político, característico do trabalho dos professores de idiomas na UF.

O excedente de jornada e a falta de recursos financeiros para o desenvolvimento de ações educacionais voltadas para a Internacionalização da Educação Superior também apareceram nas análises como cenário político vivenciado pelos professores de idiomas na UF pesquisada. O trabalho extraturno; a demanda oriunda das várias unidades administrativas da UF; a atuação em várias frentes – como na ministração de atividades, redação e tradução de textos –; a orientação de alunos; a direção de projetos; a participação em comitês e a resolução de problemas emergenciais, em paralelo com as atividades docentes, parece configurar um ambiente de trabalho estressante para o professor de idiomas. Do mesmo modo, a não existência de um orçamento na UF voltado para ações educacionais de Internacionalização da Educação Superior propriamente ditas, faz com que os professores de idiomas sejam apontados como captadores de recursos e empreendedores, pois precisam fazer com o orçamento mínimo, ou até mesmo com o dinheiro do próprio bolso, as ações que planejam.

A desvalorização do trabalho do professor de idiomas nos âmbitos de governança institucional foi tematizada entre os cenários. Os cursos de ensino-aprendizagem de línguas, projetos de extensão e programas de internacionalização que esses profissionais desenvolvem não foram listados pelos gestores – durante consulta via entrevista – como elementos integrantes das ações de internacionalização que a UF tem desenvolvido, sinalizando a necessidade de revisar a evidência, visibilidade e importância que os professores de idiomas têm agregado às atividades que realizam. Ademais, as análises também revelaram uma série de oportunidades de atuação para os professores de idiomas nos movimentos de Institucionalização da Educação Superior que a UF tem desenvolvido, que vão desde a elaboração de políticas-linguística, criação de cursos de capacitação à trabalhos de gestão. Atuar nessas frentes enseja, da mesma forma, que pesquisas sejam feitas no âmbito dos Estudos Linguísticos, oportunizando abrangências e aberturas de paradigmas que permitam melhor compreensão da linguagem nos diferentes contextos de internacionalização e a abertura de novos cenários de pesquisa e atuação para os professores de idiomas.

De um modo geral, durante a realização das análises foi possível evidenciar limitações e possibilidades que se apresentaram no contexto de internacionalização da UF pesquisada. A falta de uma política nacional; a transitoriedade das ações, programas e fomentos; e a não existência de regulamentações curriculares, fomentos e avaliações permanentes das ações de Internacionalização da Educação Superior, são observadas como barreiras para que a UF institucionalize e faça a gestão de ações de internacionalização. Por outro lado, a efervescência de iniciativas que caminham na implementação de um currículo institucional voltado para a internacionalização; as aberturas de trabalho criadas pelo PInt; a implementação do Capes-PrInt, Projeto A e Projeto B e a infraestrutura pronta para a capacitação linguística que a universidade dispõe, revelam possibilidades para que os movimentos de institucionalização que a UF pesquisada tem traçado se mantenham acesos.

Olhando para o todo das reflexões realizadas durante as análises, é possível construir a tese de que não há uma visão institucional harmônica nos movimentos políticos de internacionalização da UF pesquisada e que os professores de idiomas exercem um papel articulador nas diferentes ações de internacionalização, que têm sido adotadas pela a UF em virtude das habilidades linguísticas, interculturais e dialógicas características do exercício profissional desses agentes. Aparenta-se, entretanto, que a desvalorização do trabalho dos professores de idiomas ainda é uma barreira para que eles tenham maior visibilidade na UF

pesquisada, pleiteiem melhoras nas condições de trabalho, consigam fomento regular para suas ações e sejam valorizados pelo serviço que desempenham.

A concepção desta pesquisa vai ao encontro da necessidade de se refletir sobre a politização dos professores de idiomas no contexto de internacionalização, bem como da demanda de estudos que aprimorem os entendimentos a respeito da Internacionalização da Educação Superior no contexto brasileiro. Corresponde, ainda, a aspiração em trazer para os Estudos Linguísticos linhas de pesquisa em internacionalização que possibilitem a congruência de pesquisadores brasileiros que têm trabalhado com essa temática e o comum diálogo entre os professores de idiomas envolvidos (na ação ou na pesquisa) com a internacionalização como objeto de estudo e contexto de trabalho. A guisa do fechamento das considerações finais aqui descritas, deve-se sinalizar que o percurso teórico-metodológico-analítico-exploratório trilhado me possibilitou atingir o objetivo geral, os objetivos específicos e a responder as questões norteadoras deste estudo, bem como abriu portas para trabalhos vindouros que possam complementar as indagações iniciadas durante a pesquisa.

Desenvolver uma tese que abordou temáticas políticas emergentes de um movimento ainda não consolidado de internacionalização no contexto brasileiro – e da universidade pesquisada – foi bastante desafiador. Primeiro, isso ocorreu porque o horizonte dos movimentos muda constantemente, fazendo com que programas sejam extintos, projetos sejam abandonados, outros criados e que as discussões tomem novos rumos ano após ano. Segundo, existem poucas produções científicas brasileiras sobre o assunto, o que me deixou, de certo modo, sem embasamento contextual dos referenciais teóricos utilizados, que são, na sua maioria, de pesquisadores estrangeiros.

Mesmo que não haja um consenso a respeito das diferentes ideias sobre o que é Internacionalização da Educação Superior – o que se justifica pela realidade heterogênea das universidades e por ser este um movimento recente – a falta de grupos de pesquisa, de debates e mesmo de eventos que tratem dessa temática sob a ótica dos Estudos Linguísticos também se apresentou como uma barreira para que eu pudesse intercambiar reflexões, dialogar com pares e aprimorar o escopo desenvolvido. Creio que o aperfeiçoamento das ações de internacionalização depende de debates, discussões e pesquisas, portanto, lanço o desafio para que pesquisadores interessados aproveitem a realidade virtual efervescente e criem ações nesse sentido, pois a falta de diálogo entre pares pode continuar a ser uma barreira para o surgimento de pesquisas sobre a temática.

Considero que o ineditismo de pesquisas exploratórias e críticas – fundamentadas nos Estudos Linguísticos – que se propõe a investigar as perspectivas de internacionalização que têm efervescido no contexto das UFs brasileiras, bem como a não existência de estudos do mesmo caráter a respeito dos cenários políticos dos professores de idiomas nesses contextos fizeram deste estudo um percurso árduo. Digo isso porque tratar de temas políticos é sempre problemático, ainda mais em um país em que a liberdade de expressão é diariamente questionada e dissolvida. O fato de apresentar a presente tese a professores de idiomas e agentes políticos de internacionalização exigiu mais responsabilidade e cautela ainda, pois nunca se sabe qual será a reação, a crítica e a aceitabilidade do trabalho feito. O ardor não surge só das circunstâncias da construção do trabalho, mas também da posteriori da sustentação da tese: o que eu posso fazer com o conhecimento aqui construído para aprimorar os movimentos de internacionalização e a atuação dos professores de idiomas nesses movimentos?

Por fim, preciso dizer que sou fruto da internacionalização; como profissional, me constituí em movimentos de Internacionalização da Educação Superior; e como pesquisador, me capacitei e dediquei os últimos 12 anos (entre iniciação científica, especialização, mestrado e doutorado) a compreender diferentes questões atravessadas por e nesses movimentos. Sei que enquanto acadêmico não me cabe advogar em causa própria, mas me sinto na responsabilidade de dar alguma devolutiva para o aprimoramento do meu “local de trabalho”, que recebe cada dia mais colaboradores. Se a devolutiva dada será de grande, médio ou pequeno impacto só o tempo poderá dizer, entretanto, para mim, como pesquisador, a trajetória até aqui traçada significou a possibilidade de seguir adiante.

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D *et al.* O programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. SARMENTO, S; ABREU-E-LIMA, D; MORARES FILHO, W. **Do Inglês sem Fronteiras ao Idioma sem Fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. 128p.
- ARENDT, H. **O Que é Política?** Tradução de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1993.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: edições Loyola, 1997.
- BEELEN, J; JONES, E. **Defining internationalization at home**. University World News, Issue 393, 2015. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5
- BURKE, P. A República das Letras Europeia, 1500-2000. **Revista Estudos Avançados**. 2011, v.25, n.72 p.277-288. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142011000200021>
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. de REGO, L. A.; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BATISTA, J. S. M. O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. 2016, 265 f. **Dissertação de Mestrado**. (Administração de Organizações). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, 2009.
- BRUCE, L; BERG, B. L. **Qualitative research methods for the social sciences**. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon, 2001.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 406**. Rio de Janeiro: 04 mai. 1938. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 05 ago. 2020.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4024**. Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-promulgacaodevetos-47770-pl.html>> Acesso em: 05 ago. 2020.
- _____. **Decreto-Lei nº 62937**. Rio de Janeiro: 02 jul. 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 05 ago. 2020.
- BUCHWEITZ, A; TEIXEIRA, M. T. Psicolinguística e Neurociência Cognitiva. In: MAIA, M.. (Org.). **Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- CALVET, L. J. **As Políticas Linguísticas**. Florianópolis e São Paulo: Parábola, 2007.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual Practices and Neoliberal Policies: attitudes and strategies of African Skilled Migrants in the Anglophone Workplaces**. Switzerland: Springer, 2017. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41243-6>

CELANI, M. A. *et al.* **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection**. Campinas, SP: Mercado de Letras: EDUC, 2005.

_____. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: **Formação de Professores na América Latina e Transformação Social**. Campinas: Pontes, 2010.

CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

COOPER, R.L. **Language planning and social change**. New York: Cambridge University Press, 1989.

CHAGAS, L. A. Formação de Professores de Português para Estrangeiros na contemporaneidade: cenários, desafios e possibilidades. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 87-111 / Eng. 85-109, set. 2019. <https://doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1445>

CHERMANN, L. P. **Cooperação Internacional e Universidade** – Uma Nova Cultura no Contexto da Globalização. São Paulo: EDUC, 1999.

DE WITT, H. Rationales for internationalization of higher education. **Revista Millenium**, v. 3. n. 11, p. 11-19, 1998.

DIAS, M. A. R. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP: v. 25, n. 8, out. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300012>

DINIZ, L. R.A. Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. 2012, 396 f. **Tese de Doutorado**. (Linguística). Curso de Doutorado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2012.

DILTS, R; GRINDER, J; DELOZIER, J; AND BANDLER, R. **Neuro-Linguistic Programming: Volume I: The Study of the Structure of Subjective Experience**. Cupertino, CA: Meta Publications, 1980.

DURHAM, E. O sistema federal de ensino superior: problemas e alternativas. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais** da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), v. 8, n. 3, p. 5-37, out. 1993.

FABRÍCIO, B. B. Linguística Aplicada como espaço de “desabrendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Linguística Aplicada e visão de linguagem: por uma Indisciplinaridade radical. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Ahead of Print, 2017.

FAULSTICH, E. Planificação Linguística e problemas de normalização. **Revista Alfa** n. 42. São Paulo: PUC-SP, 1998.

FAVERO, M.L.A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar**, v.1 n. 28, Curitiba: Editora UFPR, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>

- FERREIRA, N. P. Jacques Lacan: apropriação e subversão da lingüística. **Revista Aurora**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 113-131, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1516-14982002000100009>
- FIORIN, R. Linguagem em uso. *In*: FIORIN, J. L.(Org.). **Introdução à Linguística**: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2006. p.165 – 186.
- FINARDI, K. R. *et al.* **Internationalization and language policies in Brazil**: quality and assessment evidence from a glocal proposal. Campinas – SP: Pontes Editores, 2017.
- FISHMAN, J. Bilingualism with as without Diglossia, Diglossia with and without Bilingualism. **Journal of Social Issues**, n. 32 1967. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x>
- FONSECA JUNIOR. **Academia e Diplomacia**: um estudo sobre as relações entre o Itamaraty e a comunidade acadêmica. Brasília, Fundação Alexandre Gusmão, 2012.
- FRANÇA, A. I. Neurociência da Linguagem. *In*: MAIA, M.. (Org.). **Psicolinguística, psicolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- GILLHAM, B. **Developing a questionnaire**. Londres e Nova York: Continuum, 2000.
- GOMES, M. **Coleção iluminados da humanidade**: Platão. São Paulo: Minuano, 2008.
- GUESPIN, L; MARCELLESI, J. B. Pour la Glottopolitique. **Revista Langages** n. 83, 1986, p.5-34. Rouen: L'Université de Rouen, 1986. <https://doi.org/10.3406/lgge.1986.2493>
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HAUGEN, E. Planing in Modern Norway. **Revista Antropological Linguistics**, v.3, n.1, 1959.
- HIGGS, R. **Opposing the Crusader State**: Alternatives to Global Interventionism. The Independent Institute, 2007.
- HUDZIK, J. K. C. **Comprehensive Internationalization**: Institutional pathways to success. London and New York. Routledge, 2015. <https://doi.org/10.4324/9781315771885>
- HUTCHINSON, T; WATERS, A. **English for Specific Purposes**: A Learning- Centred Approach. Cambridge University Press, 1987.
- JORDÃO, C. M; MARTINES, J. Z. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. *In*: ROCHA, Cláudia Hilsdorf *et all* (Org.). **Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e a formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, v. set/out/nov/dez, n.14., 2000. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000300010>
- KUMARAVADIVELU, B. Linguística Aplicada na Era da Globalização. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

KNIGHT, J. Internationalization: management strategies and issues. **International Education Magazine**, Salamanca, 1993, p.21-22.

_____. **Knowledge Diplomacy in Action**. London: British Council, 2018.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018

LEITE, D. MOROSINI, M. (Org.). **Universidade e Integração no Mercosul**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1992.

LUNA, J. M. O Army Method e o desenvolvimento da Linguística Aplicada nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 12, n.1, p. 31-48, 2012.
<https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000100003>

MACIEL, *et al.* **Linguística Aplicada para além das fronteiras**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2008.

MATHIAS, H. G; LACOMBE, M. C. D. **200 Anos: Inconfidência Mineira / Revolução Francesa**. São Paulo e Rio de Janeiro: Spala, 1989.

MATTHEW, R. J. **Language and Area Studies in the Armed Services**. Their Future Significance. Washington, D.C: American Council of Education, 1947.

MADEIRA FILHO, A. P. **Instituto de Cultura como Instrumento de Diplomacia**. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2016.

MAKONI, S; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD, 2010. p.1-37. <https://doi.org/10.21832/9781853599255-003>

McNEELY, I; L. WOLVERTON, L. **A reinvenção do conhecimento: de Alexandria à internet**. Trad. de Oliveira M. L. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

MIURA, I. K. A influência dos valores culturais no comportamento de executivos em designações internacionais. 2001, 345f. **Tese de Doutorado** (Administração). FEA. Universidade de São Paulo, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. 13-44.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 87-107.

MOROSINI, M. **Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas**. Educar - Editora UFPR: Curitiba, n.28, p. 107-124, 2006.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200008>

NASCIMENTO SILVA, J. E. Políticas linguísticas de promoção e internacionalização da língua portuguesa: os planos de ação e as revistas Qualis A. 2020, 223 p. **Tese de Doutorado**. (Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

NOBREGA, M. H. Intercâmbios educacionais e diversidade cultural: implicações para o ensino de português para falantes de outras línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1. p. 61-81, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000003>

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J.L.(Org.). **Introdução à Linguística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2006. p.11-24.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Language as a local practice**. Abigdon, Oxon: Routledge, 2010.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1978.

QIANG, Z. Internationalization of Higher Education: Towards a conceptual framework. In: **Journal of Policy Futures in Education**, v. 1 n. 2: European Union: SAGE Publications, 2003. <https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.2.5>

RAJAGOPALAN, K. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Políticas Públicas, Línguas Estrangeiras e Globalização: a universidade brasileira em foco. In: ROCHA, C. H. *et all* (Org.). **Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e a formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

RAMOS, V. C. C. Perfil e motivações dos estudantes participantes do Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação da UFMG. 2009, 259 f. Dissertação de Mestrado. (Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

RIBEIRO, A. S. A arte da palavra: Filologia Germânica. **BIBLOS Revista da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra**, v.1 n.1, 2011 - p 271-286. https://doi.org/10.14195/0870-4112_9_9

RIBEIRO DA SILVA, E. A internacionalização do Português Brasileiro: questão de (geo)política e de representação. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.). **Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2015.

ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.). **Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2015.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Prática local e internacionalização do Ensino Superior. In: MACIEL, R. F. *et al.*(Orgs.). **Linguística Aplicada para além das fronteiras**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2018.

ROTTA, A. M. Do intercultural ao desenvolvimento da competência intercultural na formação de professores de Português Língua Estrangeira. 2016, 319 f. **Tese de Doutorado** (Estudos Linguísticos, literários e tradutológicos em francês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2016.

SANTOS, R. Aquisição da linguagem. In: FIORIN, J.L.(Org.). **Introdução à Linguística**: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2006. p.11-24.

SANTOS, R. S.; ALMEIDA FILHO, N. A. **A quarta missão da universidade**: internacionalização universitária e sociedade do conhecimento. Coimbra e Brasília: Editora UnB e Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0573-9>

SANTOS, R.S. Internacionalização da Educação Superior no Brasil - Estudo exploratório Sobre A Política Institucional Da Universidade Federal Do ABC. 2018, 300 f. **Dissertação de Mestrado** (Educação) Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2018.

SARMENTO, S; ABREU-E-LIMA, D; MORARES FILHO, W. **Do Inglês sem Fronteiras ao Idioma sem Fronteiras**. Belo horizonne: Editora UFMG, 2016.

SACRISTÁN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2018.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 26. ed. São Pulo: Cultrix, 2004.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, C. C. S. Mobilidade corpórea de estudantes internacionais: as motivações dos estudantes internacionais acolhidos por instituições de educação superior localizadas em São Paulo e Belo Horizonte. 2013 162 f. **Dissertação de Mestrado** (Administração). Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2013.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, D. B. Política Linguística na Oceania: nas fronteiras da colonização e da globalização. **Revista Alfa**, (São José Rio Preto) v. 63 n. 2, 2019. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1909-4>

SILVERMAN, D. **Doing qualitative research**. Great Britain, UK: MPG Printgroup, 2013.

SOUSA-SANTOS, B. Epistemologias del sur. **Revista Internacional de Filosofia Iberoamericana y Teoría Social**, ano 16 n. 54. p. 17 - 39. CESA-FCES Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela, 2016.

SOUZA, L. M. T. Strategic complicity in neoliberal education internationalization: the case of the production of entrepreneurial subjects in Ciências sem Fronteiras. In: MACIEL, *et al.* **Linguística Aplicada para além das fronteiras**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2008.

SOUZA, E. P. Mapeando os caminhos da internacionalização de instituições de ensino superior no Brasil. 2008, 233 f. **Dissertação de Mestrado**. (Administração). Universidade de São Paulo, 2008. Universidade de São Paulo, 2008.

STALLIVIERI, L. **A Cooperação Internacional na Universidade de Caxias do Sul**. (Palestra) In: III Encontro Nacional de Ensino de Línguas Estrangeiras. Caxias do Sul, 2001a.

_____. **Políticas e Ações de Cooperação e Intercâmbio Internacional – A Experiência da Universidade de Caxias do Sul**. (Comunicação) In: Reunião de Assessores de Assuntos Internacionais - Regional Norte - FAUBAI. Belém: UFPA, 2001 b.

_____. **As ofertas de intercâmbios Internacionais** – Universidade de Caxias do Sul. (Palestra) In: Encontro de Estudantes de Turismo da Universidade de Caxias do Sul. Bento Gonçalves, 2001 c.

STALLIVIERI, L.; VIANNA, C.T. Responsible internationalization: new paradigms for cooperation between higher education institutions. **Revista REGIT**, Fatec-Itaquaquecetuba, SP, v. 14, n. 2, p. 9-30, jul/dez 2020

TAVARES, C. N. V. Traços derradeiros de sedução na constituição identitária do professor de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; GHIRANDELO, C. M. (Org.). **Nas malhas do Discurso**: memória, imaginário, e subjetividade – Formação de Professores, leitura e escrita. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

TELLES-RIBEIRO, E. **Diplomacia cultural**: seu papel na política externa brasileira. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: Visão e Ação – 1998. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html> . Acesso em: 01 jan. 2021.

UF. **Relatório de mapeamento do processo de internacionalização da UF 2007-2019**. UF/PROINT/DRI, 2020. Disponível em http://www.dri.ufu.br/sites/drii.ufu.br/files/media/documento/relatorio_internacionalizacao_print_.pdf . Acesso em: 22 jan. 2021.

VASCONCELOS, I. M.. A federalização do ensino superior no Brasil. 2007. 131 f. **Dissertação de Mestrado** (Mestrado em Sociologia). Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

VIEIRA, R. C. A internacionalização da pós-graduação no Brasil: a relação entre os rankings acadêmicos globais e avaliação dos programas de pós-graduação em Administração. 2014, 209 f. **Dissertação de Mestrado** (Administração). Escola Superior de Marketing e Propaganda. São Paulo, 2014.