

Políticas e práticas de internacionalização: desafios e perspectivas

Valeska Virgínia Soares Souza
Waldenor Barros Moraes Filho
Organizadores

Políticas e práticas de internacionalização:
desafios e perspectivas

Reitor

Carlos Henrique de Carvalho

Vice-reitora

Catarina Machado Azeredo



Diretor

Sertório de Amorim e Silva Neto

Conselho Editorial

Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Amon Santos Pinho

Arlindo José de Souza Junior

Carla Nunes Vieira Tavares

Juliana Marzinek

Raquel Discini de Campos

Equipe de realização

Coordenação editorial: Eduardo Moraes Warpechowski

Revisão: Marileide Dias Esqueda

Revisão de prova: Cláudia de Fátima Costa

Revisão de normas: Eduardo Pereira Resende

Diagramação: Luciano de Jesus Franqueiro

Capa: Eduardo Moraes Warpechowski

Coordenadora da Coleção Linguística In Focus

Marileide Dias Esqueda

Comissão Editorial

Guilherme Fromm

Maria Aparecida Resende Ottoni

Valeska Virgínia Soares Souza

Comissão Consultiva

Décio Bessa da Costa (UNEB)

Érica Luciene Alves de Lima (Unicamp)

Fabício Tetsuya Parreira Ono (UFMS)

Gleiton Malta (UFBA)

Juliana de Freitas Dias (UnB)

Kleber Aparecido da Silva (UnB)

Sandra Aparecida Faria de Almeida (UFJF)

Thyago Madeira França (UEG)

Wagner Rodrigues Silva (UFT)

Valeska Virgínia Soares Souza
Waldenor Barros Moraes Filho
Organizadores

Políticas e práticas de internacionalização: desafios e perspectivas

Linguística *In Focus*
Volume 16



Edufu 2025

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido
por qualquer meio sem autorização escrita da Editora.

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

P769p

Políticas e práticas de internacionalização [recurso eletrônico] : desafios e perspectivas / Valeska Virgínia Soares Souza, Waldenor Barros Moraes Filho (Organizadores). Uberlândia : Edufu, 2025.
283 p.: il. ; (Linguística in Focus).

ISBN: 978-65-88055-24-3

Livro digital (e-book)

DOI: <http://doi.org/10.14393/Edufu-978-65-88055-24-3>

Inclui bibliografia.

1. Linguística. 2. Internacionalização. 3. Educação. I. Souza, Valeska Virgínia Soares, (Org.). II. Moraes Filho, Waldenor Barros, (Org.). III. Série.

CDU: 801

André Carlos Francisco

Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408

Editora da Universidade Federal de Uberlândia – Edufu

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1S

Campus Santa Mônica

CEP 38400-902 | Uberlândia-MG

Tel.: + 55 (34) 3239-4293

www.edufu.ufu.br | edufu@ufu.br

Editora associada à



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

Sumário

Apresentação	7
<i>Marileide Dias Esqueda</i>	
Prefácio	13
<i>Alessandra P. Caramori, Heloisa Albuquerque-Costa e Marina Mello de M. F. de Souza</i>	
Capítulo 1	
Tendências em pesquisas sobre internacionalização da educação superior: um breve estado da arte	19
<i>Cecília Eugênia Rocha Rodrigues, Fabiana Ferreira Freitas e Valeska Virgínia Soares Souza</i>	
Capítulo 2	
Matrizes de ações para aplicação das políticas institucionais de internacionalização e de Línguas para o contexto do ensino superior brasileiro ..	41
<i>Camila Höfling, Denise M. de Abreu e Lima e Waldenor Barros Moraes Filho</i>	
Capítulo 3	
Internacionalização e Decolonialidade: Articulações Teórico-Metodológicas em Pesquisas Acadêmicas	75
<i>Walkiria Felix Dias, Rebecca Alves Araújo Cruz, Cristiane Carvalho de Paula Brito e Tatiana Batista dos Santos</i>	
Capítulo 4	
Internacionalização em casa na Educação Superior brasileira: por um currículo inclusivo no contexto linguístico e digital	107
<i>Valeska Virgínia Soares Souza e José Celso Freire Junior</i>	

Capítulo 5

Internacionalização e validação de diplomas de refugiados: uma breve análise do Portal Carolina Bori 137

Kelly Karoline Ferreira Moraes de Sá, Rafaela Silva de Souza,

Rejane Maria Gonçalves Maia e Monithelli Aparecida Estevão de Moura

Capítulo 6

Brasil e Cuba: narrativas de dois médicos cubanos em cooperação internacional por meio do Programa Mais Médicos para o Brasil 167

Suiane Bezerra da Silva

Capítulo 7

A verticalização de políticas e práticas de internacionalização nos currículos de Letras e a formação inicial de professores de idiomas na contemporaneidade: desafios e possibilidades 209

Elaine Maria Santos, Isadora Valencise Gregolin

e Lucas Araujo Chagas

Capítulo 8

Idiomas sem Fronteiras: internacionalização e formação de professores no contexto pré e pós-pandêmico na UFS 271

Elaine Maria Santos e Rodrigo Belfort Gomes

Capítulo 9

Entre Políticas e Práticas de Internacionalização: uma Experiência de Ensino de Inglês no ISF 297

Nayara Stefanie Mandarinio Silva

Capítulo 10

Práticas plurais e translingues no Projeto Adolescentes Políglotas: caminhos para uma internacionalização abrangente 317

Máira Sueco Maegava Córdula e Valeska Virgínia Soares Souza

Sobre os autores 341

Apresentação

A obra *Políticas e práticas de internacionalização: desafios e perspectivas*, organizada pela Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza e pelo Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, faz parte da coleção *Linguística In Focus*, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, ao qual os referidos professores são filiados.

Trata-se de uma obra que traz, em seu grande volume de páginas, que abrangem dez capítulos, importantes discussões sobre a Internacionalização e seus desafios e perspectivas, conforme deixam antever seu título e subtítulo.

A obra, com sua densidade teórica e abrangência temática, emerge como um contributo ímpar para o debate acadêmico sobre a Internacionalização do ensino superior. Em um momento histórico singular, em que o Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia celebra seu 30º aniversário (1995-2025), a presente publicação reveste-se de especial relevância, consolidando o legado de excelência e a projeção internacional de nosso programa e de nossa instituição.

A presente coletânea de capítulos, ao versar sobre as tendências investigativas da Internacionalização, notadamente em suas imbricações com as políticas institucionais, a decolonialidade, a educação superior, as narrativas de médicos em contextos de cooperação internacional, a formação docente e as práticas plurais e translinguísticas, apenas para citar algumas, evidencia-se como um compêndio de inestimável valor acadêmico. Ademais, a profusão de abordagens metodológicas, aliada à profundidade analítica dos estudos, confere à obra um caráter singularmente profícuo, apto a enriquecer o debate científico e a fomentar novas perspectivas de investigação.

No capítulo 1, intitulado “Tendências em Pesquisas sobre a Internacionalização da Educação Superior: um breve estado da arte”, as autoras Cecília Eugênia Rocha Rodrigues, Fabiana Ferreira Freitas e Valeska Virgínia Soares Souza, da Universidade Federal de Uberlândia, realizam um levantamento bibliográfico de publicações acadêmicas, em cenário nacional, relacionado à Internacionalização. Traçando um panorama que tem como recorte temporal os últimos cinco anos, isto é, de 2018 a 2022, as autoras investigam as publicações oriundas da *Revista Internacional de Educação Superior* utilizando, em seu sistema de busca, a palavra-chave “internacionalização”. Na base de dados escolhida e no período de tempo circunscrito, as autoras identificam 11 artigos e buscam analisá-los qualitativamente, discutindo os temas mais proeminentes por eles abordados.

“Matrizes de ações para aplicação das políticas institucionais de Internacionalização e de línguas para o contexto do ensino superior brasileiro” é o título do capítulo 2, de autoria de Camila Höfling e Denise M. de Abreu e Lima, da Universidade Federal de São Carlos, e de Waldenor Barros Moraes Filho, da Universidade Federal de Uberlândia. Partindo do estudo de políticas de Internacionalização e de políticas linguísticas, os autores buscam traçar ações que as envolvem, levando em consideração não apenas seus aspectos científicos, mas também as demandas dos representantes de Departamentos de Relações Internacionais de instituições federais, com ênfase à Universidade Federal de São Carlos. Os autores dão destaque a 32 possíveis ações de Internacionalização e 25 ações de políticas linguísticas.

Unindo os temas Internacionalização e Decolonialidade, as autoras Walkiria Felix Dias, Rebecca Alves Araújo Cruz, Cristiane Carvalho de Paula Brito, Tatiana Batista dos Santos, da Universidade Federal de Uberlândia, discutem o conceito de Internacionalização e indagam quem participa desse movimento e quais línguas estrangeiras dele fazem parte. Filiadas à Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), as autoras desenvolvem, no capítulo 3, intitulado “Internacionalização e Decolonidade: articulações teórico-metodológicas em pesquisas acadêmicas”, um estudo bibliográfico de natureza qualitativa e interpretativista, com o propósito de compreender como os temas da Internacionalização e Decolonialidade se relacionam em artigos acadêmicos oriundos

do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, de periódicos vinculados à SciELO (*Scientific Electronic Library On-line*) e de outras revistas científicas *on-line*. Nessa relação entre a Internacionalização e Decolonialidade, as autoras encontram quatro artigos e os estudam em seus pormenores.

Valeska Virgínia Soares Souza, da Universidade Federal de Uberlândia, e José Celso Freire Júnior, da Universidade Estadual Paulista, são os autores do capítulo 4, intitulado “Internacionalização em casa na Educação Superior brasileira: por um currículo inclusivo no contexto linguístico e digital”. Nesse capítulo, os autores mostram que a IaH, em referência a “Internacionalização em casa”, pode ser definida como a integração intencional da Internacionalização e da interculturalidade no currículo. No que tange à IoC, em referência a “Internacionalização do Currículo”, os autores debatem que seu conceito não está restrito ao currículo formal, mas tem impactos nas atividades não letivas, quais sejam, as feiras culturais, o currículo oculto, as atitudes e os valores de toda a comunidade. Outro conceito discutido pelos autores é o da Internacionalização no contexto digital, isto é, aquela relacionada à mobilidade virtual. A partir de tais discussões, os autores buscam mapear tais práticas de Internacionalização junto a mais de 80 respondentes, oriundos de aproximadamente 70 instituições, dentre elas federais, estaduais e municipais.

“A Internacionalização e validação de diplomas de refugiados: uma breve análise do Portal Carolina Bori” é o título do capítulo 5, de autoria de Kelly Karoline Ferreira Moraes de Sá e Monithelli Aparecida Estevão de Moura, da Universidade Federal de Uberlândia, Rafaela Silva de Souza, da Universidade Federal de São Carlos, e Rejane Maria Gonçalves Maia, da Universidade Federal de Goiás. Ao mencionarem que os impactos da globalização são inevitáveis, destacam a Internacionalização como ferramenta necessária para sustentar os fluxos migratórios. Uma vez que o Brasil é um destino comum a imigrantes, as autoras dão destaque aos processos de Internacionalização universitária, sobretudo aqueles relacionados às validações de diplomas.

Adotando os pressupostos da pesquisa narrativa, Suiane Bezerra da Silva, do Instituto Federal de Brasília, autora do capítulo 6,

intitulado “Brasil e Cuba: narrativas de dois médicos cubanos em cooperação internacional por meio do Programa Mais Médicos para o Brasil”, narra duas histórias: a sua própria trajetória, na qualidade de professora de português em Cuba, e as de dois médicos cubanos, um médico e uma médica, que vieram a trabalho ao Brasil. Nessas narrativas, a autora busca compreender que a subcompetência discursivo-textual, parte integrante da competência interacional, foi mobilizada nas histórias narradas pelos médicos, evidenciando que os desafios da cooperação internacional podem estar presentes em várias esferas que vão além de simplesmente conhecer um idioma.

Intitulado “A verticalização de políticas e práticas de Internacionalização nos currículos de Letras e a formação inicial de professores de idiomas na contemporaneidade: desafios e possibilidades”, o capítulo 7, escrito por Elaine Maria Santos, da Universidade Federal de Sergipe, Isadora Valencise Gregolim, da Universidade Federal de São Carlos, e Lucas Araújo Chagas, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, problematiza o afastamento entre as demandas de exercício profissional e a formação inicial dos professores de idiomas na contemporaneidade, evidenciado na ausência de uma verticalização das diversas questões implícitas e explícitas da Internacionalização na formação superior em Letras. O objetivo dos autores é refletir sobre os desafios e verticalização das políticas e práticas de Internacionalização na formação inicial em Letras, com vistas à preparação de licenciandos, e futuros professores, que possam atuar profissionalmente nos diversos contextos de trabalho desencadeados pelos movimentos da Internacionalização.

Os autores Elaine Maria Santos e Rodrigo Belfort Gomes, ambos da Universidade Federal de Sergipe, analisam, no capítulo 8, que tem como título “Idiomas sem Fronteiras: Internacionalização e formação de professores no contexto pré e pós-pandêmico na UFS”, as menções feitas à Internacionalização em peças legislativas que regem o programa Idiomas sem Fronteiras. A partir do material analisado, os autores relacionam as discussões sobre a Internacionalização em suas interfaces com o ensino de línguas e a formação de professores, com ênfase ao contexto do Núcleo de Línguas da Universidade Federal de Sergipe.

Nayara Stefanie Mandarinino Silva, da Universidade Federal do Paraná, no capítulo 9, intitulado “Entre políticas e práticas de Interna-

cionalização: uma experiência de ensino de inglês no ISF”, problematiza sua própria atuação, na qualidade de professora de língua inglesa, no programa Idiomas sem Fronteiras. O objetivo da autora é expor de que maneira as políticas linguísticas, quando discutidas a partir de uma perspectiva decolonial, podem culminar em distintas ações de ensino e aprendizagem em direção a uma Internacionalização mais crítica.

No capítulo 10, intitulado “Práticas plurais e translíngues no Projeto Adolescentes Políglotas: caminhos para uma Internacionalização abrangente”, as autoras Máira Sueco Maegava Córdula e Valeska Virgínia Soares Souza, da Universidade Federal de Uberlândia, descrevem o projeto de extensão “Adolescentes Políglotas”. Buscando envolver adolescentes de séries finais do Ensino Fundamental em um ambiente inovador de ensino e aprendizagem, o projeto evidencia-se como uma tentativa de formar aprendizes que são ao mesmo tempo globais e críticos. Criado em 2019, no escopo do Programa de formação para a Internacionalização (ProInt), que tem como proposta contribuir para que os objetivos do Plano Institucional de Internacionalização da Universidade Federal de Uberlândia (PIInt-UFU) sejam alcançados, o projeto propicia, conforme mostram as autoras, uma visão mais abrangente sobre a Internacionalização, qual seja, aquela que se desenvolve em contexto universitário, se expande a outros níveis da Educação Brasileira, como é o caso do Ensino Fundamental, e vislumbra caminhos possíveis rumo aos contatos entre línguas e culturas diversas.

Combinando vários tipos de pesquisa, diversificadas metodologias de investigação, que reúnem ao mesmo tempo dados quantitativos e qualitativos (Marconi; Lakatos, 2006), a obra “Políticas e Práticas de Internacionalização: desafios e perspectivas”, organizada pela Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza e pelo Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, trazem ao leitor mais de 280 referências bibliográfico-documentais, que articulam teorias, conceitos, definições e ideias sobre a Internacionalização, contribuindo sobremaneira para os avanços dos estudos sobre o tema no Brasil e no contexto ibero-americano.

Assim, a obra em tela não apenas mostra a importância de estudos que revelam o estado da arte (Vanti, 2002) de novos movimentos científicos, políticos e institucionais que surgem na sociedade contem-

porânea, como é o caso da Internacionalização, mas igualmente reafirma a importância da análise de conteúdo, das relevantes pesquisas sobre a Decolonialidade (Leal; Moraes, 2018) e das pesquisas narrativas (Clandinin; Connelly, 1998), culminando em uma análise do estado da questão (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004). Possivelmente, a escrita dos dez capítulos mobilizou o contato entre as pesquisadoras e pesquisadores que os assinam, bem como as/os colocou em plena (re)construção coletiva dos conhecimentos envolvendo a Internacionalização.

Desejo, às leitoras e aos leitores afeitos ao tema da Internacionalização, uma excelente leitura!

Marileide Dias Esqueda
Coordenadora da Coleção

Referências

- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Personal experience methods*. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998.
- LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da educação superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 87, p. 1-29, 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3026>. Acesso em: 7 maio 2025.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. DA (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.18222/eae153020042148>. Acesso em: 7 maio 2025.
- VANTI, N. A. P. Da bibliometria à webmetria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. *Ciência da Informação*, v. 31, n. 2, p. 152-162, 2002. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652002000200016>. Acesso em: 7 maio 2025.

Internacionalização no Ensino Superior: articulação entre práticas, formação e ações linguísticas em rede

No final do século XX, as mudanças observadas no mundo, advindas do fenômeno da globalização, tiveram impactos diversos e complexos no cenário político, cultural, econômico, social e educacional, entre outros. Nos mais diferentes contextos, os debates em torno dessas mudanças e suas consequências buscaram e, ainda buscam, compreender como, nesse processo irreversível de transformação, os cidadãos, de modo geral, e cada um dos indivíduos e instituições, se redefinem face às exigências desse mundo globalizado.

No âmbito educacional, essas transformações mobilizaram, em particular, as Instituições de Ensino Superior (IES) que, em nível local e nacional, buscaram identificar e analisar as características da internacionalização que desenvolviam, as especificidades dos acordos internacionais vigentes, as produções científicas realizadas e como as relações com as instituições estrangeiras poderiam se ampliar diante desse novo contexto.

Se, inicialmente, a visibilidade da internacionalização das IES estava mais voltada para o quanto os dados de projetos, pesquisas e mobilidade acadêmica, individuais e/ou em parceria, impactaram positivamente os índices de avaliação internacional, atualmente, ela enfrenta novos obstáculos. Torna-se, portanto, imperativo ampliar a discussão sobre o conceito de internacionalização, refletindo sobre seus desafios, suas perspectivas e as consequências que daí decorrem para que cada IES se torne protagonista desse processo. Essa problematiza-

ção do conceito, suas derivações e motivações colocam para os diferentes atores, governamentais e institucionais, a tarefa de compreender o que é a internacionalização na contemporaneidade. Assim, a partir de uma concepção do mundo como um espaço diverso e complexo, plurilíngue e pluricultural no qual as relações entre instituições, línguas e culturas que as expressam sejam difundidas e valorizadas, não há mais lugar para políticas de hierarquização de uma língua/cultura em detrimento de outras. Logo, em um movimento coletivo e plural, partindo de um conceito inicial e mais geral de internacionalização, cada IES, por meio de parcerias colaborativas nacionais e internacionais, pode ser protagonista desse movimento.

O contexto desenhado, no qual a internacionalização é uma forte protagonista nas IES, nos faz questionarmos quais elementos auxiliam a compreensão desse processo e quais os seus avanços, dificuldades e perspectivas. Nesse sentido, a reflexão sobre esses questionamentos evidencia a importância que o programa Ciências sem Fronteiras (CsF) teve no contexto brasileiro, principalmente no que tange o desenvolvimento de políticas linguísticas universitárias.

Se constituindo uma iniciativa governamental lançada em 2010 para a promoção da mobilidade acadêmica de estudantes de graduação, de pós-graduação e pós-doutorado em IES estrangeiras, o CsF explicitou, entre alguns dos dados de avaliação do programa, a dificuldade dos participantes na comunicação no idioma do país no qual os estudos eram realizados. A evidência dessa dificuldade foi determinante para que gestores de IES, docentes, pesquisadores e responsáveis pelos acordos internacionais pensassem em medidas visando a necessidade de implementar ações práticas e efetivas para a preparação linguística, sociocultural e acadêmica de estudantes, candidatos a programas de intercâmbio.

Nesse cenário, ficou claro que a dimensão institucional da internacionalização nas IES se complexificaria e se voltaria a um movimento interno de discussão e construção de uma política sólida de ensino-aprendizagem e de formação de professores na qual o binômio - política de internacionalização e política linguística - estaria colocado de forma indissociável. O que ficou mais evidente, além da constatação do pouco debate interno em muitas IES foi a explicitação de

que, para a efetiva internacionalização, cada IES deveria definir um planejamento linguístico condizente com a política de internacionalização almejada. Esse planejamento precisaria articular a política de internacionalização da instituição à construção de políticas públicas plurilíngues e pluriculturais capazes de englobar todos os desdobramentos relacionados ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

A importância desse processo apontou também para outros debates que envolvem gestores, docentes, pesquisadores e discentes. Dentre eles, temáticas em torno do conceito de internacionalização como uma política de mão dupla na qual as IES brasileiras e estrangeiras desenvolvem práticas e projetos em colaboração e cooperação. Nessas práticas ocorreriam trocas e construção de saberes em uma relação horizontal e não hierárquica do ponto de vista científico no cenário internacional e a busca por uma política pública nacional e inclusiva por meio de projetos que envolvem diferentes modalidades de internacionalização – internacionalização abrangente, internacionalização “*at home*” e o olhar para a internacionalização do currículo.

Para cada um desses tópicos, os debates promovidos em encontros/seminários/congressos e as pesquisas já realizadas e as que estão em curso apontam para dois tipos de ações no âmbito da articulação entre política de internacionalização e política linguística, as ações que se desenvolvem localmente, em cada e para cada IES, e as que se desenvolvem em rede, em nível nacional e/ou internacional. As ações linguísticas locais são decorrentes da implementação de políticas linguísticas que visam responder às demandas de uma realidade institucional, de sua comunidade universitária, em particular, e se concretizam conforme a estrutura, os recursos existentes e as parcerias estabelecidas entre seus setores, departamentos de línguas, e/ou institutos e colegiados de letras, serviços de relações internacionais, entre outros.

No que se refere às ações linguísticas em rede - o ensino de línguas estrangeiras, incluindo o ensino do português para estrangeiros - são ações extensivas a um conjunto de IES, de diversas realidades institucionais, integrantes de uma rede de comunidades universitárias. Esta ação é a desenvolvida pelo Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), da Rede Andifes, que tem por objetivo principal a formação em língua estrangeira, em sete idiomas, na modalidade presencial e/ou *on-line*, em

contextos diretamente ligados a projetos de internacionalização.

Assim, por meio de ações linguísticas locais e em rede, as IES passam a assumir de forma cada vez mais contundente o seu papel como agentes glotopolíticos em prol da internacionalização, se tornando sujeitos de um processo capaz de definir as diretrizes do ensino superior no Brasil. No entanto, é importante destacar que os movimentos político-linguísticos desencadeados até o momento nas IES também apontaram e apontam para diversas dificuldades.

Os estudos e pesquisas realizados mostram que a reflexão, a constituição e o impulsionamento de políticas não parecem ser suficientes para tornar visível todo o processo que envolve a internacionalização das IES, pois é preciso explicitar como essas políticas e práticas são organizadas e implementadas, as dificuldades enfrentadas, as soluções encontradas e as perspectivas que temos pela frente.

É, portanto, nesse contexto, que a obra *Políticas e práticas de internacionalização: desafios e perspectivas* se insere. O livro objetiva proporcionar reflexões e explicitar posicionamentos sobre políticas e práticas de internacionalização, especialmente em sua interface com os estudos de linguagem, explorando conceitos que circundam o tema e problematizando diferentes posicionamentos.

Cada capítulo evidencia, de forma crítica, os aspectos relacionados à temática mais geral de internacionalização à luz das experiências, de pesquisas complexas e diversas. Assim, de fundamental relevância para as ações futuras, a obra discorre sobre diferentes dimensões que abrangem a internacionalização: a dimensão institucional, a dimensão social e política e a dimensão formativa.

A *dimensão institucional* diz respeito, inicialmente, à necessidade de caracterização, de diagnóstico da IES no que se refere às condições institucionais e estruturais para a implementação de ações de internacionalização e planejamento linguístico. Ela evidencia como está a articulação e a troca mútua de informações entre os setores institucionais. Nessa dimensão são incluídos, também, os recursos necessários para a melhoria da estrutura organizacional interna para o apoio às atividades de formação – presencial, híbrida e/ou a distância – e os recursos para implementar ações inclusivas e decoloniais.

Quanto à *dimensão social e política* presente no livro, um dos fo-

cos abordados é a relação entre internacionalização e decolonialidade, a partir da reflexão sobre experiências em programas que preveem a criação de modelos menos hegemônicos e mais plurais para o processo de desenvolvimento da internacionalização no/do Ensino superior.

No que tange à dimensão formativa, essa se destaca por ser mais ampla, pois, além de evidenciar a importância da formação de professores nos Cursos de Letras para atuar na internacionalização, com o objetivo de formá-los para compreender quais competências linguísticas, socioculturais e discursivas são necessárias para a integração aos contextos acadêmicos, coloca em evidência, também, a diversidade de práticas que cada IES pode desenvolver pela criação de programas locais, de centros de línguas, de atividades extensionistas e participação em programas como o Programa IsF da Rede Andifes, entre outros.

A leitura da obra é, sem dúvida, essencial para implicar gestores, docentes, pesquisadores, discentes e comunidade universitária em geral em um movimento capaz de articular políticas e planejamentos linguísticos com efetivas ações em favor de uma internacionalização cada vez mais inclusiva e abrangente.

Alessandra P. Caramori (UFBA)

Heloisa Albuquerque-Costa (USP)

Marina Mello de M. F. de Souza (UFOB)

Tendências em pesquisas sobre internacionalização da Educação Superior: um breve estado da arte

Cecília Eugênia Rocha Rodrigues (UFU)

Fabiana Ferreira Freitas (UFU)

Valeska Virgínia Soares Souza (UFU)

Introdução

O presente capítulo está respaldado em uma pesquisa de levantamento bibliográfico, de natureza qualitativa e quantitativa, tendo por objetivo analisar e apresentar alguns questionamentos relacionados às características das publicações acadêmicas de âmbito nacional que tratam sobre tópicos relacionados à Internacionalização. Para isso, foi feito um recorte de publicações sobre o assunto, sendo selecionadas produções dos últimos cinco anos, encontradas nos volumes dos anos de 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022, no *site* da Revista Internacional de Educação Superior (RIESup).

Em relação à RIESup, trata-se de uma revista eletrônica brasileira, um periódico de acesso aberto, que, a partir de informações apresentadas na aba Sobre o Periódico:

Visa contribuir na formação do pesquisador da área de Educação Superior por meio da divulgação e disseminação de pesquisas e estudos realizados por educadores, vinculados às instituições nacionais e internacionais. São publicados artigos, relatos de experiência, comunicações, pesquisas e ensaios de autores avaliados por pares, especialmen-

te convidados pelo Conselho Editorial, com edição bilíngue (Revista Internacional de Educação Superior, 2015).

Além de tratar de questões relacionadas à Educação Superior, o fato de a RIESup apresentar edições bilíngues, português/inglês e espanhol/inglês, também se constitui justificativa para considerá-la como apropriada para o breve estado da arte ao qual nos dedicamos. Outra justificativa está relacionada a uma das linhas prioritárias, copiada a seguir.

Educação Superior e Internacionalização

Análise das diferentes dimensões de internacionalização da educação superior na contemporaneidade e como os programas de mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores estão sendo desenvolvidos nas universidades. Análise de projetos de pesquisas referentes ao tema e mapeamento das dimensões envolvidas. Estudos e pesquisas sobre aspectos de internacionalização dos currículos, o duplo diploma, a colaboração acadêmica, os *campi* internacionais, internacionalização em casa (Revista Internacional de Educação Superior, 2015).

O foco na internacionalização da Educação Superior explícita entre as linhas de publicação colabora para que pesquisadores publiquem seus textos de pesquisa no referido periódico. O mapeamento foi feito através da seleção das produções voltadas para a Internacionalização e a Internacionalização do Ensino Superior, contemplando suas características e condições. A relevância do tema se dá pela necessidade de se compreender a amplitude e caracterização das pesquisas sobre o assunto, entendendo o que foi produzido no período demarcado e a contribuição das produções para os estudos a respeito da temática. Para se conseguir o resultado desejado, foi necessário, inicialmente, responder às seguintes perguntas: O que é Internacionalização? O que é Internacionalização do Ensino Superior?

Conceituando a internacionalização

Conceitualizar internacionalização não é uma tarefa fácil e por vezes tudo parece confuso e complexo. Knight (1993, p. 21) pontua que ela é “o processo de integração de uma dimensão internacional e intercultural em ensino, pesquisa e serviços da instituição”. Compreende-se que se trata de uma ponte invisível entre mares ainda não interligados e que precisam se conectar para o pleno curso das águas.

Ao ler o pensamento de Knight sobre “instituição”, associa-se naturalmente a internacionalização ao Ensino Superior àquele processo envolvido com políticas e práticas de sistemas acadêmicos com o intuito de confrontar a globalização (Altbach; Knight, 2007). Sobre as relações entre o fenômeno da globalização e a educação, Paradeise (2019) afirma que essa maior integração internacional acaba proporcionando modelos e políticas públicas educacionais que refletem no Ensino Superior e nos demais níveis de ensino. Assim, sendo a educação um dos pilares da sociedade contemporânea, tanto no contexto ocidental quanto no contexto oriental, ela acaba sendo influenciada, de fato, pelos processos de globalização, já que não é possível separar o contexto educacional dos demais setores, como política, economia e sociedade.

De acordo com Santin, Vanz e Stumpf (2016), ao buscarem um conceito fechado para a Internacionalização, tem-se uma tarefa que não pode ser levada a cabo. Percebe-se que ela é multidimensional e envolve pesquisa, ensino e prestação de serviço pela sua transversalidade, ao mesmo passo em que gera grandes debates, marcando presença em agendas do governo, principalmente nos países emergentes.

O termo internacionalização ganhou força, ao se tornar um assunto muito discutido na Educação, especialmente no Ensino Superior (ES), nos movimentos hegemônicos dos anos 1990. Foi o sistema colonial e capitalista que contribuiu para a permanência do assunto que se tornou central no ES. Rapidamente o tema ganhou espaço, e espaço abrangente, graças à Declaração de Bolonha em 1999, segundo Wielewizki e Rubin-Oliveira (2010) e ao estabelecimento de Políticas de Avaliação Universitária, segundo Leite e Genro (2012). Houve, des-

sa forma, o fomento da internacionalização tanto dos aspectos internacionais respaldados na política, quanto em políticas públicas e na vida estudantil dos pesquisadores da área do ES.

Porém, a internacionalização nesse âmbito não é um termo novo. De acordo com Hudzik (2011), o engajamento internacional existe há séculos, mas pesquisas e sistematizações acerca da internacionalização internacional constituem-se algo mais contemporâneo. Graças a pesquisadores como Knight e De Wit (1995), há aproximadamente três décadas, a internacionalização no ES deixou de ser vista de maneira periférica, passando para uma posição de visualização mais global.

Pessoni (2018, p. 95) defende que “a internacionalização está ligada à disseminação de novos paradigmas e conceitos que supostamente dariam maior eficácia às políticas educacionais”, bem como de uma série de outros processos que estão envolvidos com a melhoria da qualidade e a busca pela excelência educacional, como

A adaptação à globalização econômica, benefícios das TIC na educação, descentralização, privatização, obrigação de resultados e prestação de contas, reformas curriculares, padrões educacionais, profissionalização docente, responsabilização dos professores pelos resultados de desempenho dos alunos. (...) A educação também sofre influência do setor produtivo, em especial das empresas multinacionais, que utilizam como critérios de contratação e promoção de seus funcionários o conhecimento de idiomas e da cultura do país de origem da organização e a facilidade de trabalhar em ambientes multiculturais (Pessoni, 2018, p. 95).

Na mesma direção, Lima e Maranhão (2011) afirmam que uma das premissas básicas dos discursos em prol da internacionalização do Ensino Superior abrange a capacidade de promoção do multiculturalismo, a partir de uma interação constante de pessoas de distintas origens étnicas e culturais, promovendo troca de experiências que desencadearia nas universidades e centros de ensino o desenvolvimento de currículos mais críticos e reflexivos, abarcando diferentes visões de mundo, próprias da diversidade cultural dos acadêmicos. Assim, os “novos arranjos curriculares transforma-

riam as escolas no epicentro das transformações sociais, em busca de condições de vida mais igualitária para todos” (Lima; Maranhão, 2011, p. 576).

A definição de internacionalização apresentada nesta seção está embasada teoricamente nos artigos selecionados para este estudo, que serão mencionados e detalhados em sequência. Além da Internacionalização do Ensino Superior (ou da Educação Superior), variados são os termos e temas relacionados à Internacionalização, como apresentado na Figura 1 a seguir:

Figura 1: Temas relacionados à Internacionalização



Fonte: as autoras da pesquisa

Nessa imagem, ilustramos temas relacionados à Internacionalização do Ensino Superior, que ocupa a posição central de nossa proposta de pesquisa. Os temas a ela relacionados são: Internacionaliza-

ção em Casa (IaH), Internacionalização do Currículo (IoC), Políticas Linguísticas, Pesquisa Internacional, Gestão Universitária, Mobilidade Acadêmica e Cooperação Institucional. Tais termos-chave serão mobilizados posteriormente para compreender quais tendências no âmbito da internacionalização da Educação Superior podem ser apreendidas nos artigos publicados na RIESup.

Procedimentos metodológicos

O primeiro passo metodológico foi definir dentro do *corpus* escolhido, ou seja, na base de dados da revista *on-line* Revista Internacional de Educação Superior, publicação do Grupo de Pesquisa Giepes da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/SP, o que seria necessário para a construção da pesquisa e abrangência no foco de interesse para análise.

A Revista Internacional de Educação Superior/*International Journal of Higher Education* (RIESup), foi escolhida por publicar artigos da comunidade científica nacional e internacional que investigam questões de interesse do campo da educação superior, havendo, então, publicações sobre a Internacionalização em seus variados aspectos. É uma publicação eletrônica do Grupo de Pesquisa Gepes da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas em parceria com a Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior (Rieppes).

Contribuindo para a formação de pesquisadores do Ensino Superior, por disseminar pesquisas e estudos realizados por educadores, vinculados a instituições nacionais e internacionais, essa revista vem ao encontro dos objetivos propostos nesse estudo, que utilizará de seus artigos para o levantamento das tendências de publicações no escopo da internacionalização. Além desses, são encontrados também relatos de experiência, comunicações, pesquisas e ensaios de autores avaliados por pares convidados pelo Conselho Editorial com edição bilíngue. Algumas informações pertinentes sobre a RIESup podem ser encontradas no quadro abaixo:

Quadro 1: Informações sobre a RIESup

Qualis/Capes	A3
Área do conhecimento	Ciências Humanas
Ano de fundação	2015
e-ISSN	2446-9424
Título abreviado	Rev. Inter. Educ. Sup.
E-mail	riesup@unicamp.br
Unidade	FE
Prefixo DOI	10.20396

Fonte: as autoras da pesquisa.

Em seus volumes do período demarcado, a RIESup apresenta as publicações agrupadas em “conjuntos” de gêneros diferentes, como dossiês, editoriais, artigos, pesquisas, relatos de experiência, resenhas, entrevistas e ensaios. O Volume 4 de 2018, primeiro ano considerado por essa pesquisa, foi o último a ser dividido em três números. A partir do segundo número desse mesmo ano, a RIESup passou também a ser uma publicação bilíngue (português/inglês ou inglês/espanhol).

Dessa forma, considerando que as edições da revista, a partir do ano de 2019, adotaram o sistema *rolling pass* (publicação contínua), nem sempre o ano de publicação coincide com o ano correspondente ao volume em que se encontra. Alguns poucos artigos podem ter a data de publicação de até dois anos anteriores à edição em que se encontram publicados na revista, já que a publicação é feita de forma mais rápida.

Depois de escolhido o *corpus* desta pesquisa, foi escolhida a palavra-chave “Internacionalização” para estar presente no título dos artigos publicados e limitada a pesquisa para o período marcado pelos últimos cinco anos (2018 a 2022).

Para melhor compreensão do material encontrado, foi criada uma tabela com as seguintes colunas: título da pesquisa, autores, ano, idioma e metodologia; visto que foram as informações buscadas dentro dos resumos, e utilizadas para mapear e analisar os dados pertinentes ao que se busca para esse capítulo, conforme Tabela 1.

Tabela 1: Mapeamento dos artigos

	<i>Título da pesquisa</i>	<i>Autores</i>	<i>Ano</i>	<i>Idioma</i>	<i>Metodologia</i>
1	Indicadores de Internacionalização: o que os rankings acadêmicos medem?	Fernanda Geremias Leal, Luciane Stallivieri, Mário César Barreto Moraes	2018	Português/Inglês	Pesquisa-documental e bibliográfica
2	Processo de internacionalização do ensino superior e mobilidade acadêmica: implicações para a gestão universitária no Brasil	Luiza Amália Franklin, Débora Carneiro Zuin, Magnus Emmendoerfer	2018	Português/Inglês	Pesquisa-analítica
3	Análise da internacionalização da educação superior entre países emergentes: estudo de caso do Brasil com os demais países membros dos BRICS	Larissa Cristina Dal Piva Moreira, Sonia Maria Ranincheski	2019	Português/Inglês	Estudo de caso
4	As/os secretárias/os de programas de pós-graduação <i>stricto</i> e sua relação com a internacionalização	Silvia Adriana da Silva Soares, Evaldo Luis Pauly, Paulo Fossatti	2020	Português/Inglês	Pesquisa bibliográfica e documental
5	Pensando a internacionalização (crítica) do ensino superior brasileiro	Kyria Rebeca Finardi, Felipe Furtado Guimarães, Ana Rachel Mendes	2020	Inglês/Espanhol	Meta-análise
6	Internacionalização da educação superior: o caso de uma Universidade Comunitária da Região Norte em Santa Catarina	Marialva Moog Pinto, Thais Cristina da Rocha	2021	Português/Inglês	Estudo de caso

	<i>Título da pesquisa</i>	<i>Autores</i>	<i>Ano</i>	<i>Idioma</i>	<i>Metodologia</i>
7	A Comunicação Institucional e a internacionalização da educação superior: uma revisão de literatura	Leandro Cunha Rocha, Luciane Stallivieri	2021	Português/Inglês	Pesquisa bibliográfica
8	Internacionalização na Universidade Nacional de San Luis, Argentina 2005-2014: faces institucionais e não institucionais	Sergio Ricardo Quiroga	2022	Português/Inglês	Pesquisa documental e levantamento
9	Internacionalização e Português como Língua Estrangeira (PLE): levantamento e discussão	Felipe Furtado Guimarães, Kyria Rebeca Finardi	2022	Português/Inglês	Levantamento e pesquisa bibliográfica
10	Um modelo integrado de gestão e financiamento para a internacionalização: uma análise para instituições de ensino superior	Carlos Silverio Huerta Jiménez, Marco Velázquez Albo	2022	Inglês/Espanhol	Pesquisa bibliográfica
11	Internacionalização da educação superior <i>at home</i> : conceitos, lugares e sujeitos	Marlize Rubin-Oliveira, Maria Luisa Dalla Costa	2022	Português/Inglês	<i>ProKnow-C (Knowledge Development Process–Constructivist)</i>

Fonte: as autoras da pesquisa.

Já existem algumas publicações no Volume 9, de 2023, mas que não foram considerados nessa análise. Os volumes e os anos se correspondem da seguinte maneira:

Quadro 2: Correspondência entre volume e ano das publicações na RIESup

<i>Ano</i>	<i>Volume</i>	<i>Número</i>
2018	4	1, 2 e 3
2019	5	Único
2020	6	Único
2021	7	Único
2022	8	Único

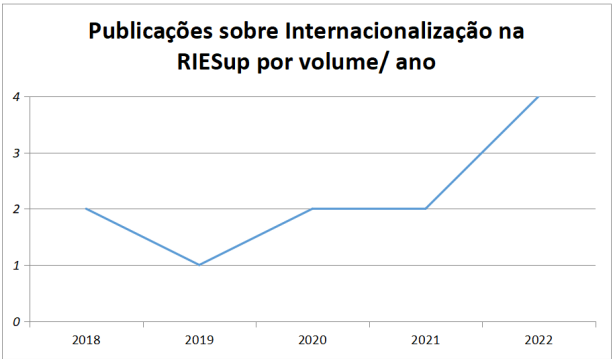
Fonte: as autoras da pesquisa.

Assim, com a Tabela 1 já apresentada, procederemos a análise dos resultados encontrados e apresentaremos, na sequência, a discussão e problematização dos dados apresentados.

Levantamento de dados e análise

Como mencionado na Tabela 1, na pesquisa feita na revista *on-line* RIESup foram identificados 11 artigos relacionados à Internacionalização, publicados no período delimitado (2018 a 2022), como apresentado no gráfico em sequência:

Gráfico 1: Quantidade de publicações sobre Internacionalização por ano



Fonte: as autoras da pesquisa.

Ao observar o Gráfico 1, é possível perceber que a quantidade de artigos publicados manteve uma média de dois artigos por volume, tendo uma queda em 2019, para apenas um artigo publicado e um aumento significativo em 2022, indo para quatro publicações. A quantidade de artigos sobre Internacionalização é ainda pequena se comparada ao número de publicações feitas por volume/ ano: dos 31 artigos publicados no Volume 4 de 2018, dois versam sobre Internacionalização; dos 25 publicados no Volume 5 de 2019, apenas um discorre sobre a internacionalização; dos 24 publicados no Volume 6 de 2020, dois abordam o tema; dos 25 publicados no Volume 7 de 2021, dois também ocupam-se do assunto; enquanto no Volume 8 de 2022, dos 21 artigos, quatro são sobre a Internacionalização.

Uma informação adicional sobre a presença da Internacionalização nas publicações na RIESup, é a de que em 2019 foram publicados disparadamente 10 dossiês com a palavra internacionalização no título e três em 2022, mostrando uma ampliação considerável de publicações sobre o assunto há três anos, mas que não foram considerados neste estudo por não estarem na categoria “Artigos”.

Considerando o número de artigos, gênero escolhido para esta pesquisa, que contam com a palavra Internacionalização em seu título, discorreremos na sequência sobre os temas abordados em cada um.

Seguindo a ordem de apresentação dos artigos na Tabela 1 e no Quadro 3, no primeiro texto de pesquisa, apresenta-se uma problematização dos *rankings* acadêmicos globais, já que apesar do seu *status* de prestígio, parecem não medir de forma abrangente a qualidade educacional. Leal, Stallivieri e Moraes (2018) propõem focalizar os indicadores relacionados à internacionalização do ensino superior em suas análises. Os autores destacam as publicações de pesquisa internacionais como o ponto mais significativo e questionam que a totalidade dos objetivos e missões institucionais não são atendidas com esse foco tão estreito.

No artigo sobre a mobilidade acadêmica, Franklin, Zuin e Emmendoerfer (2018) abordam tal aspecto discorrendo sobre a sua restrição, antes da pandemia, a alunos de classe alta. Pontuam que após o período de distanciamento, na tentativa de adaptação ao “novo” novo, ocorreu uma “horizontalização” promovida pelas TICs e a readaptação

da mobilidade, que passou a ser chamada de mobilidade acadêmica virtual. Assim, sem a necessidade de romper fronteiras físicas, houve ainda maior ampliação das relações entre países, universidades, línguas e acadêmicos nesse processo de internacionalização.

Quadro 3: Mapeamento de Temas

<i>Título da pesquisa</i>	<i>Temas abordados</i>
Indicadores de internacionalização: o que os rankings acadêmicos medem?	Gestão Universitária Pesquisa Internacional
Processo de internacionalização do ensino superior e mobilidade acadêmica: implicações para a gestão universitária no Brasil	Mobilidade Acadêmica Gestão Universitária
Análise da internacionalização da educação superior entre países emergentes: estudo de caso do Brasil com os demais países membros dos BRICS	Políticas linguísticas Pesquisa Internacional Cooperação Institucional
As/os secretárias/os de programas de pós-graduação <i>stricto</i> e sua relação com a internacionalização	Gestão Universitária Políticas linguísticas
Pensando a internacionalização (crítica) do ensino superior brasileiro	Políticas Linguísticas Cooperação Institucional
Internacionalização da educação superior: o caso de uma Universidade Comunitária da Região Norte em Santa Catarina	Mobilidade Acadêmica Cooperação Institucional
A comunicação institucional e a internacionalização da educação superior: uma revisão de literatura	Mobilidade Acadêmica Cooperação Institucional Gestão Universitária Pesquisa Internacional
Internacionalização na Universidade Nacional de San Luis, Argentina 2005-2014: faces institucionais e não institucionais	Cooperação Institucional Pesquisa Internacional Gestão Universitária
Internacionalização e Português como Língua Estrangeira (PLE): levantamento e discussão	Internacionalização em Casa Internacionalização do Currículo Políticas linguísticas
Um modelo integrado de gestão e financiamento para a internacionalização: uma análise para instituições de ensino superior	Gestão Universitária Pesquisa Internacional
Internacionalização da educação superior <i>at home</i> : conceitos, lugares e sujeitos	Internacionalização em casa Gestão Universitária

Fonte: as autoras da pesquisa.

A pesquisa de Moreira e Ranincheski (2020) parte da compreensão de internacionalização universitária como políticas estabelecidas entre países para ampliação dos conhecimentos científico e tecnológico, especificamente, considerando a relação entre o Brasil e países membros do Brics. As autoras comparam o processo de internacionalização em dois períodos políticos distintos, analisando pronunciamentos oficiais do governo e entrevistas com expoentes da internacionalização do Brasil e de países membros do Brics. Apontam que mesmo que se trate de um contexto de sequência partidária governamental, tal sequência não se mostrou suficiente para garantir a criação de uma política de internacionalização de Estado que não apresenta discrepâncias e que transcenda rivalidades conjunturais para a inserção estratégica do Brasil no cenário educacional internacional.

Sobre a Internacionalização da pós-graduação e o papel do secretariado, Soares, Pauly e Fossatti (2020) enfatizam a necessidade de mais pesquisas por parte da Educação, pois ainda é desconhecido o verdadeiro papel de uma/um secretária/o em programas de pós-graduação *stricto sensu* voltados para a internacionalização. Sabe-se que o domínio da língua inglesa não é o suficiente para um bom desempenho e que há a necessidade de preparação de tais profissionais para estarem inseridas/os no contexto da internacionalização.

Finardi, Guimarães e Mendes (2020) conduziram uma meta-análise sobre os estudos de um grupo de pesquisa na área de internacionalização e de políticas linguística. A partir da análise feita, percebe(m) que há incompatibilidade de princípios e políticas para nortear o processo de internacionalização de maneira mais crítica no Brasil, que transponha a mercantilização da educação. Os autores propõem que haja interação solidária entre as instituições de ensino superior de países periféricos rumo a programas e políticas linguísticas e de internacionalização que sejam mais críticos e mais inclusivos.

O estudo de caso conduzido por Pinto e Rocha (2021) tem como foco uma universidade comunitária que desenvolve ações de ensino, extensão e pesquisas reconhecidas no âmbito nacional e internacional. A referida pesquisa objetiva analisar como a internacionalização é entendida e desenvolvida na instituição a partir da análise dos documentos institucionais e de entrevista com a representante do setor de inter-

nacionalização. As autoras apontam que a mobilidade estudantil se constitui como o aspecto de maior visibilidade entre as ações de internacionalização da instituição pesquisada, mesmo que não seja o único fenômeno identificado. As autoras esperam que o panorama do processo de internacionalização institucional constatado possa contribuir para encaminhamentos futuros.

O foco da pesquisa de Rocha e Stallivieri (2021) está na comunicação institucional das instituições de Ensino Superior no tema de internacionalização. Trata-se de uma revisão de literatura que se utilizou de pesquisa bibliográfica, análise documental e de conteúdo para apurar a tendência de produção científica e determinar pontos de conexão entre os temas comunicação institucional e internacionalização da educação superior. Os autores constaram que a comunicação institucional destaca a atração de estudantes internacionais e tende a desconsiderar os demais atores envolvidos no processo de internacionalização. Além disso, falta evidenciar outras formas de cooperação internacional que propiciem maior visibilidade da instituição de educação superior, no âmbito da pesquisa e da extensão.

Quiroga (2022) examina o papel dos atores e das normas institucionais de uma instituição de educação superior na Argentina, descrevendo e analisando a natureza da cooperação e da internacionalização. O estudo proposto considerou aspectos institucionais e não institucionais, a partir de documentos e de entrevistas semiestruturadas com alunos e professores. O autor conclui que a instituição investigada deve considerar os desafios da internacionalização, priorizando agendas do Escritório de Relações Internacionais e incorporando uma cultura colaborativa de impacto intercultural. Aponta que a internacionalização transcende a fronteira de espaço e tempo como instrumento essencial para expandir modalidades de cooperação eficaz entre as universidades.

Já Guimarães e Finardi (2022) trazem em seu artigo a Internacionalização e o português como língua estrangeira, apresentando as atuais condições de oferta de cursos de PLE nas IES brasileiras. Com os resultados obtidos através da literatura sobre PLE e internacionalização, concluíram que, apesar das tentativas incansáveis de oferta de

PLE pelas IES brasileiras, ainda serão necessárias mais pesquisas para análise das ofertas justificando a relevância de maiores investimentos no desenvolvimento da IaH por meio da oferta de PLE, para a promoção da justiça social. Além disso, a formação de professores de PLE no atual cenário de internacionalização também requer maiores e mais profundas pesquisas.

No que se refere a investimento, é possível fazer um *link* entre o artigo e a produção de Jiménez e Albo (2022) sobre financiamento e internacionalização. Os autores relatam que o avanço da internacionalização se estagna e atrasa cada vez mais pela falta de amparo financeiro e de estruturas institucionais sólidas. Discorrem sobre a necessidade de planejamento e organização para a internacionalização do ES, que deve ser pautado em um processo de diálogo, análise e maturidade. Para isso, indicam uma ferramenta que auxilia as IES na tomada de decisões sobre a internacionalização, considerando o investimento, que é a base, para tal.

Acredita-se que a Internacionalização em Casa, ou *At home* (IaH) seja aquela capaz de propiciar uma internacionalização mais abrangente e inclusiva. Para abordar tal abrangência e inclusão, Oliveira e Costa (2022) trazem a conceitualização da IaH através da mobilização de três categorias participantes no processo: sujeitos, lugares e conceitos; após uma busca na plataforma de periódicos da Capes, para construírem o artigo sobre a temática. Como conclusão, relatam que os conceitos encontrados nos artigos selecionados não atendem integralmente à infinidade de possibilidades da ideia de internacionalização do ES, que ganhou força como possibilidade de democratização e interculturalidade. De acordo com as autoras, os sujeitos ainda são uma parte mínima de toda comunidade do ES e os lugares restritos e pontuais, não alcançando a população externa. Os autores ponderam ainda que é preciso que a categoria seja contemplada por outros e novos olhares, outros contextos e sensibilidades, para que as conversas sobre a Internacionalização do ES e a categoria IaH progridam.

Discussão

Segundo De Wit (2002), apesar de o conceito de internacionalização do ES ser ainda novo, a característica de internacionalidade das universidades existe desde a Idade Média, em razão das primeiras escolas europeias. Nas chamadas “universitas”, docentes e discentes de diferentes partes do mundo se uniam com o propósito de fomentar o conhecimento. Assim, comunidades internacionais já se reuniam com esse propósito, ainda observado atualmente (Stallivieri, 2004).

Por outro lado, Trow (1970), aponta as mudanças desse conceito através das reformulações advindas da globalização, que fomentam diariamente a evolução da sociedade. Se há um tempo as universidades não tinham a obrigação de justificar sua atuação para a comunidade, com a massificação do ES o processo foi escancarado para toda a sociedade.

Nesse aspecto, tais definições e fatos dialogam com o assunto mais abordado nesta análise: a pluralidade relacionada ao tema da Internacionalização do Ensino Superior, bem como o papel das IES, que se constitui dinâmico e complexo como percebido nas pesquisas encontradas/selecionadas para este estudo. Muitos são os aspectos que se entrelaçam a esse contexto e que são os temas dos artigos encontrados, dos quais destacamos os desafios enfrentados para a instauração de uma internacionalização abrangente, a necessidade de um olhar crítico para o processo de internacionalização e a importância das questões linguísticas para uma internacionalização abrangente e crítica.

O maior desafio para que as instituições implementem um processo de internacionalização abrangente está no fato de a visão desse processo ter ficado restrita, por décadas, aos chamados intercâmbios – o deslocamento de acadêmicos para outros países. Para ser mais abrangente, a mobilidade acadêmica não deve se restringir ao deslocamento físico e geográfico, mas também se adequar às possibilidades tecnológicas digitais no oferecimento de mobilidade virtual, como advogam Franklin, Zuin e Emmendoerfer (2018). A pandemia forçou que as diferentes instituições de Educação Superior revissem as possibilidades de troca de conhecimentos com ações de mobilidade virtual.

Ainda, o processo de internacionalização não deveria se restringir apenas à mobilidade estudantil, como defendido pelas pesquisadoras Pinto e Rocha (2021). O alcance não deve se resumir à mobilidade apenas de docentes e equipe técnica, mas também a outras ações de internacionalização que vão além da mobilidade transfronteiriça, como ações de Internacionalização em casa e de Internacionalização do Currículo. Como pode ser percebido no Quadro 2, esse tipo de ação ainda tende a ocupar pouco espaço entre as tendências de temas recorrentes no escopo da internacionalização.

Outra barreira a ser transposta, como apontado por Moreira e Ranincheski (2020), é a das conjunturas político-partidárias, que recorrentemente limitam e não propiciam a formação de novos laços internacionais mais robustos, como com países membros do Brics. Para uma ampliação do escopo dos acordos de cooperação para além do padrão norte-sul, faz-se necessário esforços para uma internacionalização mais abrangente. Tal abrangência não deve se limitar apenas aos países, mas também a quem se beneficia das oportunidades de internacionalização, que deve abranger técnicos-administrativos das IES (Soares; Pauly; Fossati, 2020). Docentes e discentes costumam encontrar mais espaço nas ações de internacionalização enquanto a equipe técnica tende a ficar à margem do processo. Souza e Freire Junior (2022) relatam a experiência com um projeto extensionista de formação para internacionalização para o público-alvo de servidores de uma IES, durante o qual:

os participantes do curso socializaram experiências de “internacionalização em casa” relacionadas a questões linguísticas de outras instituições e refletiram sobre as atividades propostas por sua própria instituição vislumbrando possibilidades de aplicação. Nota-se a oportunidade de integração e de participação de diferentes *stakeholders* do processo de internacionalização. (Souza; Freire Junior, 2023, p. 17).

Oportunizar a participação da equipe técnica significa atender os diferentes *stakeholders* e promover internacionalização abrangente. Por vezes a própria comunicação institucional das IES motiva a comunidade acadêmica a restringir sua visão de internacionalização como

mobilidade. Como descrito por Rocha e Stallivieri (2021), a forma de divulgação do processo de internacionalização que destaca a atração de estudantes internacionais, por vezes, desconsidera outras formas de cooperação internacional e de promoção de intercâmbio e de interculturalidade.

Fazer internacionalização abrangente depende em certa medida de investimento institucional, tanto financeiro como de pessoal e aí parece se encontrar um grande limitador da ampliação das atividades de internacionalização. Jiménez e Albo (2022) defendem a necessidade de planejamento sobre como financiar a internacionalização já que a falta de recursos gera atraso e estagnação. É muito difícil agir sem amparo financeiro e sem estruturas institucionais sólidas. Na mesma linha, Quiroga (2022) identifica essa mesma falta de respaldo financeiro na Argentina e vislumbra a solução no apoio, com recursos financeiros, aos Escritórios de Relações Internacionais, para que se possa transcender os limites de uma internacionalização restrita para abrangente.

Um segundo aspecto a ser discutido é o de um olhar crítico para a internacionalização, como bem pontuam Finardi, Guimarães e Mendes (2020). Cabe-nos indagar, dentre as tendências percebidas a partir das leituras dos artigos analisados, como podemos lançar um olhar mais crítico para a internacionalização. Devemos questionar, como fazem Leal, Stallivieri e Moraes (2018), se as publicações de pesquisas internacionais devem ser o aspecto mais significativo a serem considerados nos *rankings* universitários. Internacionalizar deve abarcar aspectos de democratização e de inclusão, ou manteremos as mesmas instituições com maior experiência e com mais recursos como líderes dos *rankings* no mundo.

Oliveira e Costa (2022) destacam entre uma gama de possibilidades para a área da internacionalização, aquelas relacionadas à democratização e à interculturalidade. Para a democratização do processo de internacionalização é importante pensar em ações que possam incluir toda a comunidade universitária, a partir de propostas de Internacionalização em casa e do currículo. Compreender que a presença de estudantes internacionais na instituição local propicia oportunidades de trocas interculturais é ter um olhar mais crítico e menos limitado para o processo de internacionalização.

Investir na formação da comunidade internacional, por meio de oferta de Português como Língua Estrangeira, conforme Guimarães e Finardi (2022), é um caminho para a promoção da justiça social. É necessário considerar de forma crítica como alguns estudantes internacionais podem ficar à margem de uma formação acadêmica de qualidade quando enfrentam problemas de comunicação na língua local. Temos que ser críticos em nossas posturas excludentes quando não oferecemos apoio para a aprendizagem do português, no acolhimento da comunidade internacional.

As duas últimas pesquisas mencionadas nos levam à importância das questões linguísticas para uma internacionalização abrangente e crítica. Apontam como o fomento para a aprendizagem da língua portuguesa se mostra como emergente para ampliar as ações de Internacionalização em Casa. Essa formação nem deveria esperar que os estudantes internacionais, por exemplo, estivessem na instituição local. Já devemos pensar como as tecnologias digitais podem propiciar essa formação linguística mesmo antes da mobilidade transfronteiriça.

Outra questão linguística latente, mencionada por Soares, Pauly e Fossati (2020) é que o conhecimento da língua inglesa não parece ser suficiente para um bom desempenho da comunidade acadêmica em mobilidade. O domínio do idioma no contexto universitário coloca-se como um desafio, considerando letramentos acadêmicos e práticas culturais locais. O que já se coloca como um limitador – a falta de competência na comunicação em inglês – ainda é apenas o primeiro passo para o que é enfrentado em termos de internacionalização.

Os temas encontrados nesta pesquisa, apesar de estarem correlacionados à internacionalização, variaram bastante, indo desde a formação e domínio na língua inglesa das secretárias de um programa de pós-graduação, passando pelo desejo do português como língua estrangeira, até à falta de investimento na internacionalização. É justamente essa pluralidade de temas que aponta para a necessidade de estudos constantes e aprofundados sobre o assunto, para reflexões e indagações a respeito dos problemas ainda não solucionados e que ficaram em aberto por uma ou outra razão nesta pesquisa.

Considerações finais

Com o desejo de pesquisar sobre as produções sobre Internacionalização encontradas na revista eletrônica RIESup nos últimos cinco anos, no período de 2018 a 2022, fizemos um levantamento dentro dos artigos obtidos, para compreender, de um modo geral, a variação da quantidade de produções ao longo dos anos, bem como quais temas, metodologia, fundamentações teóricas tiveram mais relevância e foram mais abordados.

É importante ressaltar que o recorte feito compreendeu apenas uma revista e que o resultado, provavelmente, pudesse ser diferente se houvesse uma expansão para outras plataformas, revistas eletrônicas e bancos de dados. De qualquer modo, através desta pesquisa, é possível observar que os resultados encontrados apontam para um aumento considerável das publicações sobre Internacionalização no último ano (2022), podendo ser ainda mais crescente nos anos vindouros, e que a Internacionalização do Ensino Superior é o tópico mais presente dentre todos os artigos analisados. Assim, reforça-se o fato de a Internacionalização já ser tão associada ao Ensino Superior, demonstrando a preocupação tanto com a disseminação de estudos e pesquisas seguros sobre o tema, quanto à necessidade de constante reflexão e atualização dos aspectos da mesma.

Além disso, observou-se que dos 11 artigos encontrados, apenas dois estão disponíveis nos idiomas espanhol/inglês, ao passo que o restante se encontra disponível no português/inglês, mostrando ainda uma disparidade quanto às segundas línguas, mesmo que se reforce aqui a potencialidade da diversidade de línguas no processo de internacionalização.

Assim, constata-se que ainda há muito que melhorar nesse processo e que muitos aspectos ainda se encontram sem harmonia entre si, comprometendo o pleno desenrolar do internacionalizar. Através da pesquisa feita nas publicações da RIESup, observa-se que o problematizar sempre será a melhor forma de aperfeiçoar as situações complexas. Mesmo que os artigos caminhem por temas diferentes como apresentado na seção anterior, é nítido o quanto todos os autores/pesquisadores visionam e buscam por melhorias para os conceitos, sujeitos e espaços relacionados à Internacionalização.

Referências

- ALTBACH, P.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, Thousand Oaks, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, set. 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315307303542>. Acesso em: 12 set. 2020.
- DE WIT, H. *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative and conceptual analysis*. Greenwood Studies in Higher Education. Wesport: Greenwood Press, 2002.
- FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internacionalização e Português como Língua Estrangeira (PLE): levantamento e discussão. *Revista Internacional de Educação Superior – RIESup*, Campinas, v. 7, p. 17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663449/26668>. Acesso em: 12 set. 2020.
- FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internationalization and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities for the Global South. *Journal of Education, Teaching and Social Studies*, Los Angeles, v. 2, n. 4, p. 1-15, 2020.
- HUDZIK, J. K. *Comprehensive internationalization: from concept to action*. Washington, D.C.: NAFSA: Association of International Educators, 2011. Disponível em: <https://www.nafsa.org/bookstore/comprehensive-internationalization-concept-action>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- JIMÉNEZ, C. S. H.; ALBO, V. An integrated income and management model for internationalization: an analysis for higher education institutions. *Revista Internacional de Educação Superior – RIESup*, Campinas, v. 8, p. 15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663684/27923>. Acesso em: 09 set. 2022.
- KNIGHT, J.; DE WIT, H. Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives. In: DE WIT, H. (Ed.). *Strategies for internationalisation of higher education*. Amsterdam: European Association for International Education, 1995. p. 5-32.
- KNIGHT, J. Internationalization: management strategies and issues. *International Education Magazine*, n. 9, p. 21, 1993.
- LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Quo Vadis? Avaliação e internacionalização da educação superior na América Latina. In: LEITE, D. et al. *Políticas de evaluación universitaria en América Latina: perspectivas críticas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2012. 292 p.
- LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 575-598, jul./set. 2011.
- OLIVEIRA, M. R.; COSTA, L. D. Internacionalização da educação superior at home: conceitos, lugares e sujeitos. *Revista Internacional de Educação Superior – RIESup*, Campinas, v. 8, p. 14, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8662773/28073>. Acesso em: 09 set. 2022.

PARADEISE, C. Stormy weather on higher education: globalization and change. *RBCS*, v. 34, n. 100, p. e3410019, 2019.

PESSONI, R. A. B. Internacionalização do ensino superior. *International Studies on Law and Education*, jan.–abr. 2018.

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR [recurso eletrônico]. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2015–. ISSN 2446-9424. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/index>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SANTIN, D. M.; VANZ, S. A. S.; STUMPF, I. Internacionalização da produção científica brasileira: políticas, estratégias e medidas de avaliação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, v. 13, n. 30, dez. 2016. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/923>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SOARES, S. A. S.; PAULY, E. L.; FOSSATTI, P. As/os secretárias/os de programas de pós-graduação stricto sensu e sua relação com a internacionalização. *Revista Internacional de Educação Superior – RIESup*, Campinas, v. 6, p. 19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8654582/20898>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SOUZA, V. V. S.; FREIRE JÚNIOR, J. C. Internacionalização em casa como hub na educação superior: uma proposta de formação. *Revista Internacional de Educação Superior – RIESup*, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023037, 2023. Disponível em: <http://doi.org/10.20396/riesup.v9i00.8668387>. Acesso em: 7 maio 2025.

STALLIVIERI, L. *Estratégias de Internacionalização das Universidades brasileiras*. Caxias do Sul: Educs, 2004.

TROW, M. Reflections on the transition from mass to universal higher education. *Daedalus*, v. 99, n. 1, p. 1-42, 1970.

WIELEWICKI, H. G.; RUBIN-OLIVEIRA, M. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/35WwFPb8TFWtzTy66WYdyDk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2022.

Matrizes de ações para aplicação das políticas institucionais de internacionalização e de línguas para o contexto do Ensino Superior brasileiro

Camila Höfling (UFSCar)

Denise M. de Abreu e Lima (UFSCar)

Waldenor Barros Moraes Filho (UFU)

Introdução

Este estudo foi concebido para ser realizado de forma colaborativa, inovando na pesquisa de pós-doutorado. O objetivo foi apresentar uma organização estratégica para a implementação da política institucional de internacionalização e da política linguística institucional. A colaboração foi essencial, pois entendemos que a internacionalização está intrinsecamente ligada às ações das políticas linguísticas e à sua execução. Nesse sentido, as pesquisadoras desenvolveram as atividades previstas com foco específico em cada tema estruturante, incluindo as duas organizações estratégicas – de internacionalização e de línguas – para promover maior interação entre as ações.

Importante mencionar que a pesquisa foi realizada em meio a um contexto de trabalho ainda totalmente remoto, devido à continuação insistente da pandemia de Covid-19. Com o objetivo de pensar e propor a construção de uma proposta estruturante para aplicação das políticas institucionais de internacionalização e de línguas no contexto do ensino superior público brasileiro, a primeira parte do projeto colaborativo de pós-doutoramento buscou analisar políticas de internacionalização e políticas linguísticas, como também o papel das

línguas estrangeiras nesses processos em um modelo articulado com as ações e processos de internacionalização na perspectiva de Internacionalização Abrangente (Hudzik, 2011, 2015; Hudzik; Mccarthy, 2012, 2013). Essa Internacionalização Abrangente pode ser experimentada, articulada e operacionalizada no ambiente universitário público brasileiro, considerando suas estruturas e possibilidades, verificando suas necessidades e demandas e organizando-as em uma proposta metodológica de aplicação, acompanhamento e avaliação, traduzidas em indicadores que façam sentido para a realidade brasileira, no contexto do ensino superior público. Nesse contexto, o projeto colaborativo também incluiu os estudos sobre políticas e planejamento linguísticos (Ricento, 2017; Abreu e Lima; Moraes Filho; Sarmento, 2016; entre outros), de forma a compor a estrutura desejada para a Internacionalização Abrangente.

Dada a complexidade do processo de internacionalização do ensino superior, convergir este trabalho em uma proposta estruturante para aplicação da política institucional de internacionalização e uma proposta estruturante para aplicação da política linguística institucional, com um número de ações para cada proposta, fez-se necessário para integrar e promover o ensino-aprendizagem de línguas e alcançar o objetivo da internacionalização, que também possa promover a integração das ações de ensino, pesquisa e extensão de uma dada comunidade universitária. Tais ações, se bem planejadas e executadas, podem culminar em uma política nacional de internacionalização (Abreu e Lima; Moraes Filho; Sarmento, 2016), bem como orientar a aplicação de políticas linguísticas traduzidas em um planejamento linguístico que seja compatível com a perspectiva da política institucional de internacionalização, envolvendo as áreas da Linguística Aplicada, Educação e Relações Internacionais.

Este capítulo, portanto, tem como objetivo especificar as ações realizadas durante o período de março de 2021 a maio de 2022 do estágio pós-doutoral. É válido salientar que, por conta de os dados desta pesquisa terem sido coletados por meio de um projeto piloto na instituição de origem das pesquisadoras, e como é de conhecimento geral os tempos aplicados aos processos institucionais (tramitações em diversos setores, reuniões com diferentes gestores), essa pesquisa ainda

não está finalizada de fato. Apesar de as propostas estruturantes de organização dos planejamentos estratégicos de internacionalização e linguísticos estarem já em processo, ainda há um caminho a trilhar dentro da instituição.

Justificativa e perguntas de pesquisa

Esta pesquisa colaborativa de pós-doutoramento teve como contexto instituições de ensino superior no Brasil, com foco em seu processo de internacionalização, mais especificamente no que diz respeito às políticas de internacionalização e políticas linguísticas institucionais. As perguntas que nortearam as pesquisas ao longo do período são:

- O que precisa ser organizado no planejamento estratégico para implementação da política institucional de internacionalização?
- O que precisa ser organizado no planejamento estratégico para implementação da política linguística institucional?
- Como essa proposta estruturante pode incluir os dois planejamentos estratégicos – de internacionalização e de línguas – de forma a permitir maior interlocução entre as ações?

Metodologia de trabalho

As pesquisadoras utilizaram os seguintes instrumentos para execução das atividades a distância:

- Plataforma *Mendeley*: para leitura e organização dos trabalhos científicos;
- Plataformas *TEAMS* e *GMEET*: para realização das reuniões semanais entre elas e quinzenais com o supervisor;
- Planilhas e Documentos no *Google Drive* para organização dos dados levantados das pesquisas.

Para iniciar os trabalhos, as pesquisadoras fizeram levantamento de dados sobre as ações importantes para internacionalização e política linguística visando a construção de uma matriz de ações.

Foram utilizadas fontes bibliográficas e validadas com a experiência e vivência das pesquisadoras na área de internacionalização e ensino de línguas. Nesse levantamento, foram organizadas 32 ações de política de internacionalização possíveis e 25 ações de política linguística no Ensino Superior público. Por meio de diversas reuniões, essas ações foram validadas com o representante de Relações Internacionais da UFSCar, com os representantes institucionais do Instituto de Línguas e da Rede Idiomas sem Fronteiras da UFSCar e com o supervisor desta pesquisa. Em seguida, essa matriz foi validada pelos 27 pesquisadores do Grupo de Estudos em Política Linguística e de Internacionalização do Ensino Superior (Gplies). Após a validação dos pares, as pesquisadoras organizaram as ações por categorias indicando possível vinculação entre elas. O resultado foi um sistema organizado de ações em categorias (10 para as de internacionalização e sete para as de política linguística) que pode ser preenchido conforme as informações da instituição que estiver sendo avaliada.

Compõem a matriz as seguintes ações de Internacionalização:

1. Conselho de Internacionalização
 - 1.1. Comitês Temáticos de Internacionalização (mobilidade, política linguística, *ranking*, acordos e convênios, ...)
 - 1.2. Relatórios e *feedback* para a comunidade sobre as ações
2. Revisão das páginas institucionais e suas ligações internas: *Site Srinter* – IL e IsF – referências cruzadas
 - 2.1. Informação organizada para a comunidade (vinculada à ação de revisão das páginas)
 - 2.2. Histórico de Internacionalização da IES
 - 2.3. Orientações sobre Internacionalização
 - 2.3.1. aos alunos estrangeiros/brasileiros - sistema educacional brasileiro – ensino superior
 - 2.3.2. sobre funcionamento institucional (UFSCar)
 - 2.3.3. aos calouros e aos TAs e Docentes ingressantes
 - 2.3.4. Manual de sobrevivência nos *campi* e nas cidades

3. Mobilidade *IN e OUT*
 - 3.1. Presencial
 - 3.2. Virtual (*Coil*)
4. Catálogo de Disciplinas
 - 4.1. ofertadas pela IES em língua materna (Português)
 - 4.2. ofertadas pelas IES em língua materna (áudio para cegos)
 - 4.2. ofertadas em Lemi (Língua Estrangeira como Meio de Instrução)
5. Sinalização dos espaços de atendimento para Internacionalização
 - 5.1. Compartilhamento de espaços do setor de Relações Internacionais com o de línguas (espaço virtual e presencial)
 - 5.2. Mapa virtual da UFSCar (georreferenciamento, *tags* em português, inglês, espanhol, escrito e em áudio)
6. Suporte à comunidade
 - 6.1. Chegada nos *campi* UFSCar
 - 6.2. Suporte para transporte
 - 6.3. Banco de dados de repúblicas para abrigo temporal
 - 6.4. *Airbnb* da comunidade acadêmica
 - 6.5. Suporte Legal
 - 6.6. Suporte Saúde
 - 6.7. Suporte de Estudos e Pesquisa
 - 6.8. Suporte Psicológico
7. Eventos Integrativos
 - 7.1. Recepção dos estudantes estrangeiros
 - 7.2. Recepção dos alunos que fizeram mobilidade
 - 7.3. Interlocução internacional/eventos culturais pessoais (café, jantar)
8. Cursos Preparatórios
 - 8.1. Curso formativo sobre comportamento cultural, preconceitos raciais, culturais e regras sociais (assédio, sexismo...) em língua materna, Libras e LE – POCA

8.2. Curso de segurança laboratorial em língua materna, Libras e LE – POCA

9. Registro e acompanhamento de participação do estudante/docente internacional (*IN e OUT*)

10. Construção de uma comunidade de alunos (que participaram de mobilidade) – ALUMNI

Compõem a matriz as seguintes ações de Política Linguística:

1. Comitê de Política Linguística

(responde à Comissão de Internacionalização com relação às ações relativas às Línguas Estrangeiras)

2. Ações IL & IsF

2.1. Testes de Nivelamento e Proficiência

2.1.1. Diagnóstico (entrada de alunos e servidores) - *Masterlevel*

2.1.2. Editais e bolsas (seleção interna)

2.1.3. Participação em cursos de língua

2.1.4. Testes de proficiência LE – testes oficiais – (*TOEFL ITP*)

2.2. Cursos de língua

2.2.1. Cursos sequenciais de língua para propósitos gerais (LM, LE, Libras)

2.2.2. Cursos não sequenciais para propósitos específicos e acadêmicos e preparatórios de proficiência linguística (LE)

2.2.3. Cursos demandados pela IES para atendimento da política de internacionalização (LE)

2.2.4. Curso PLAc (português como Língua de Acolhimento)

2.2.5. Curso preparatório para mobilidade acadêmica

2.2.6. Capacitação para Lemi e *Coil*

2.3. Tradução

2.3.1. *Sites*, manuais, documentos institucionais, placas, mapas oficiais da IES

- 2.3.2. Disciplinas de graduação e pós-graduação (nomes e ementas)
- 2.3.3. Histórico Escolar (manual ou automático)
- 2.3.4. Artigos científicos
- 2.3.5. Documentos pessoais
- 2.4. Atividades Diversas
 - 2.4.1. Projeto Tandem
 - 2.4.2. Oficinas de Língua e Cultura
 - 2.4.3. Viagens Linguístico-Culturais nas redondezas das cidades onde estão os *campi* da IES
 - 2.4.4. Imersão linguístico-cultural (âmbito familiar)
 - 2.4.5. Intercâmbios linguístico-culturais (feiras)
 - 2.4.6. Clubes de Línguas
- 2.5. Produção Acadêmica – Escrita Científica
 - 2.5.1. Oficinas de escrita científica (português e Libras – língua materna)
 - 2.5.2. Oficinas de escrita científica (em língua estrangeira)
 - 2.5.3. Revisão/Editoração (língua portuguesa)
- 2.6. Atividades de apoio
 - 2.6.1. Apoio ao *Coil Collaborative On-line International Learning* (mobilidade virtual)
 - 2.6.2. Criação e alimentação do PORTFÓLIO DE PROFICIÊNCIA

As categorias sublinhadas apresentam intersecção entre as ações de internacionalização e de política linguística. Importante ressaltar que as ações foram discutidas em conjunto e articuladas para justamente permitir melhor visibilidade da interlocução entre as ações das pesquisadoras.

Apesar de previsto na proposta, as pesquisadoras não utilizaram instrumentos como questionários (com questões fechadas e abertas), com entrevistas semiestruturadas com representantes das áreas de internacionalização e ensino de línguas do Brasil e do exterior. Isso

porque esta primeira etapa consistiu no levantamento das ações para constituição da matriz e validação da mesma pelos pares.

Por conta das ações já empreendidas, as pesquisadoras propuseram para a gestão da sua instituição de origem a possibilidade de se aplicar a matriz na própria instituição como piloto, o que foi aceito pelo grupo da reitoria. Assim, foi instituída a Comissão de Internacionalização da instituição em portaria indicando as pesquisadoras como assessoras do grupo para que possam executar as ações de pilotagem. A portaria foi publicada em dezembro de 2021. Com a possibilidade da pilotagem do planejamento com a equipe de internacionalização instituída pela instituição, as etapas seguintes incluíram as seguintes ações:

- Levantamento de Complexidade/Custo (matriz de prioridades) para a equipe de gestão decidir qual será o processo de aplicação da matriz;
- Organização dos trabalhos com a equipe de gestão;
- Estabelecimento de um cronograma de atividades;
- Organização do planejamento estratégico de internacionalização e planejamento linguístico conforme orientado pelas pesquisadoras;
- Descrição das atividades conforme elas forem ocorrendo para estabelecimento da matriz de planejamento.

Análise dos dados e resultados obtidos

Conforme foi estabelecido como pergunta de pesquisa: *O que precisa ser organizado no planejamento estratégico para implementação da política institucional de internacionalização e para a política linguística e como essa proposta estruturante pode incluir os dois planejamentos estratégicos – de internacionalização e de línguas – de forma a permitir maior interlocução entre as ações*, iniciamos um levantamento da realidade institucional da UFSCar. Para isso, com base na experiência em internacionalização das pesquisadoras e nas leituras realizadas, iniciamos um processo de levantamento de dados da instituição piloto, pesquisando as diferentes páginas dos setores da instituição em busca de informações quanto à internacionalização. Conseguimos perceber

que há várias ações duplicadas, páginas dos setores indicando ações de internacionalização sem se referenciarem, demonstrando desconexão entre as ações empreendidas. Percebemos, além da duplicidade, informações importantes desconstruídas em diferentes setores, impossibilitando, muitas vezes, de se compreender como a internacionalização ocorre realmente na instituição.

Fizemos um levantamento de ações e práticas ligadas à internacionalização e à política/planejamento linguístico com base em experiências pessoais e corroboradas pela literatura (Hudzik 2013, 2015, De Wit, 2011). Esse levantamento indicou 32 ações de internacionalização e 25 ações de política linguística.

Em um primeiro momento, essas ações foram elencadas sem necessariamente ter uma ordem ou conexão entre elas. Após o levantamento, organizamos as ações em categorias para que pudéssemos compreender os temas semelhantes. Apresentamos as ações categorizadas para a equipe do Grupo de Pesquisa em Políticas Linguísticas e de Internacionalização do Ensino Superior (Gplies). Nesse grupo de pesquisa, no qual as pesquisadoras fazem parte, há 20 pesquisadores de diferentes instituições públicas do país que avaliaram e referendaram as categorias e ações apresentadas. Assim, conseguimos obter as seguintes categorizações com relação à Política de Internacionalização, já indicadas no item 3 deste texto. Faz parte deste estudo, portanto, discorrer sobre cada um dos temas e das ações para melhor compreender as implicações que têm no cotidiano da instituição.

Matriz de Ações de Internacionalização

1. Conselho de Internacionalização

- 1.1. Comitês Temáticos de Internacionalização (mobilidade, política linguística, ranking, acordos e convênios, ...)
- 1.2. Relatórios e feedback para comunidade sobre as ações

O primeiro ponto a ser tratado institucionalmente é organizar um Conselho de Internacionalização envolvendo todos os gestores da instituição. Conforme preconizado por Hudzik (2011), a internacionalização abrangente precisa ser feita pelo grupo todo da instituição

e não somente pelo escritório de Relações Internacionais. A gestão precisa estar envolvida e alinhada em seus princípios e metas. Há que se aproveitar a missão e objetivos institucionais em ensino, pesquisa e extensão e alinhá-los com o que se pretende em termos de internacionalização. É necessário que haja apoio forte das lideranças para que a internacionalização aconteça. Há também que se considerar os diferentes setores e como eles podem participar nas ações e no planejamento estratégico. Para que isso seja possível, a sugestão é que se crie uma comissão específica para gerenciar o processo e que envolva todos os setores administrativos e também de classes: docentes, servidores TAs e discentes. Hudzik (2011) ainda aponta que o coordenador ou presidente desta comissão não precisa ser necessariamente o responsável pelo escritório de Relações Internacionais.

Por conta das ações organizadas na UFSCar, propusemos a portaria de uma Comissão de Internacionalização envolvendo os principais gestores da instituição, a saber: pró-reitores e secretários gerais. A ideia foi envolver o primeiro e segundo escalões de gestão da instituição. Para iniciar o processo, não incluímos discentes e servidores técnico-administrativos, mas pretendemos ampliar a portaria assim que já tivermos uma organicidade para iniciar os trabalhos. Pensamos também que seria mais rápido que se fizesse a nomeação da equipe de gestão por conta da pandemia. Para envolver também servidores técnicos e discentes, teríamos que ter mais tempo para consulta e decidimos envolvê-los em um segundo momento para agilizar o processo. Mesmo assim, da primeira reunião para a emissão da portaria levamos mais cinco meses. Os tempos burocráticos com a pandemia se complexificaram devido também à urgência de outras questões que diziam respeito à segurança sanitária.

A Comissão de Internacionalização da UFSCar foi criada pela Portaria GR 5.422/2021 e poderá ser verificada na íntegra no Anexo 1 deste estudo. O trabalho previsto para a Comissão é:

“Art. 2o - A Comissão ficará responsável por:

1. Identificar as necessidades da instituição e de sua comunidade acadêmica com relação à internacionalização;
2. Elaborar um plano estratégico para implementação de

ações, com objetivos, metodologia de trabalho, cronograma de execução, indicadores, acompanhamento de processo e avaliação;

3. Criar comitês específicos para o desenvolvimento das ações do plano estratégico, contando com especialistas da universidade e convidados externos, quando houver necessidade;

4. Apresentar periodicamente relatórios de acompanhamento e avaliação das etapas para compartilhamento com a comunidade acadêmica.”

Ao ter uma comissão específica para discutir e avaliar as ações de internacionalização na instituição, esperamos conscientizar a comunidade acadêmica sobre o significado do conceito de internacionalização abrangente, alinhar expectativas, discutir as más compreensões sobre o que realmente significa internacionalização, organizar as ações já executadas pelos diferentes setores de forma a permitir uma otimização dos recursos públicos e da energia despendida pelos diferentes atores no processo.

O segundo item da relação diz respeito à **Revisão das páginas institucionais e suas ligações internas**: *Site Srinter – IL e IsF* – referências cruzadas. A ideia é justamente manter em um único lugar as referências necessárias para a comunidade acadêmica e a comunidade externa sobre as ações de internacionalização da instituição. Entretanto, percebemos que essa ação ainda não está bem integrada. Há informações cruzadas ou ausentes sobre os itens que devem constar do menu de ações da instituição. Com esse objetivo, incluímos um item de trabalho que diz respeito à organização das informações.

2.1. Informação organizada para a comunidade (vinculada à ação de revisão das páginas)

Para esta ação, será necessário verificarmos a possibilidade de apoio na checagem das informações nas páginas virtuais da universidade e, em seguida, mostrar quais informações estão duplicadas e quais precisam ser melhor redigidas ou divulgadas. Há também a pos-

sibilidade de se criar um *hotsite* para permitir que ele possa ser a porta de entrada para o assunto de internacionalização da instituição, sem alteração das páginas internas de cada setor. Assim, as comunidades interna e externa têm acesso à informação e serão redirecionadas para o local específico da informação acessada. O *hotsite* funcionará como um mapa para acessar o conteúdo de cada item indicado neste documento.

O terceiro item diz respeito ao **Histórico de Internacionalização da IES**. Entendemos que esta seja uma forma importante de se manter as ações empreendidas no passado que tiveram repercussão na instituição. Não somente a valorização, mas também demonstrar como a instituição vem empreendendo esforços para a área ao longo do tempo. Considerando que as gestões têm quatro anos para atuar, muitas vezes a gestão perde a visão temporal longitudinal em virtude da urgência com que os assuntos da comunidade acadêmica precisam ser resolvidos. Considerando ainda as dificuldades orçamentárias que as instituições vêm passando nos últimos anos, torna-se mais necessário ainda o registro das conquistas e das ações empreendidas para que se tenha a visão do todo e para onde a instituição está se dirigindo. Se a cada gestão esse histórico for registrado, fica mais fácil para a comunidade acadêmica acompanhar o investimento realizado.

Outro ponto muito importante e que é pouco valorizado pelas instituições é o **2.3. Orientações sobre Internacionalização**. As orientações envolvem desde informações sobre todo o processo de integração a um curso superior no Brasil até como se integrar na comunidade local onde a instituição se situa. Há instituições que são bem organizadas em relação a isso, mas mesmo assim, o sistema de ingresso e estudos no Brasil ainda é pouco divulgado em língua estrangeira, deixando uma lacuna em como esclarecer ao público estrangeiro como nosso sistema funciona. Dessa forma, incluímos o item **2.3.1. aos alunos estrangeiros/brasileiros – sistema educacional brasileiro – ensino superior**, com o objetivo de elucidar a estrutura de ensino e as formas de ingresso no ensino superior público brasileiro. A partir dessa visão macro, a instituição poderá explicitar como funciona institucionalmente, como indicado no item **2.3.2. sobre funcionamento institucional (UFSCar)**. A internacionalização precisa ser divulgada

também aos ingressantes, sejam eles brasileiros ou estrangeiros, e, portanto, incluímos o item 2.3.3. **aos calouros e aos TAs e Docentes ingressantes**. É nesse momento de acolhimento dos que estão chegando na instituição que a gestão pode demonstrar quais ações são pertinentes e dar amplitude de possibilidades para estudos e investimentos na área de internacionalização. Como forma de permitir que esse conteúdo seja visualizado e acessado de forma permanente e atualizada, indicamos a criação de um **manual de sobrevivência nos campi e nas cidades (2.3.4)**, que poderá ser utilizado tanto pelos alunos calouros brasileiros, bem como pela comunidade estrangeira que vier a se integrar na instituição, constituindo assim um importante instrumento de acolhimento.

Outro ponto indicado por esta pesquisa é a descrição das ações de mobilidade, seja ela presencial ou virtual: 3. **Mobilidade IN e OUT**, 3.1. Presencial e 3.2. Virtual (*Coil*). Entende-se como Mobilidade *IN* as ações que envolvem estrangeiros para a instituição e Mobilidade *OUT* as ações que permitem que a comunidade acadêmica brasileira daquela instituição estude e/ou pesquise em instituições de ensino superior estrangeiras. A mobilidade ainda pode ocorrer de forma presencial ou virtual. Durante a pandemia, a modalidade virtual teve que se expandir para que as ações já empreendidas pelas instituições pudessem se manter ativas. Algumas atividades que eram feitas somente presencialmente tiveram que ser adaptadas para o modelo virtual, síncrono, respeitando-se as individualidades e características culturais como fuso horário, restrições locais e ainda de legislação específica de cada país. Entretanto, antes da pandemia, já se fazia intercâmbio, quando há reciprocidade de mobilidade entre membros da instituição, e mobilidade virtual, quando o processo é realizado principalmente por uma das partes. O mais conhecido é o programa *Coil*, (*Collaborative On-line International Learning*), que busca oferecer educação internacional, aprendizado global e experiências interculturais aos alunos da instituição em disciplinas dos cursos em colaboração com outras instituições estrangeiras. O programa *Coil* conecta estudantes e professores através das fronteiras para compartilhar experiências de ensino e aprendizagem, usando uma ampla variedade de métodos de comunicação *on-line* de forma a permitir que as ações de internaciona-

lização possam ocorrer mesmo sem grandes investimentos financeiros (Appiah-Kubi, P.; Annan, E., 2020).

A mobilidade *OUT* é a mais desejada e procurada por permitir não somente o aprendizado e contato com especialistas estrangeiros, mas também por ampliar a visão do estudante/pesquisador com relação às culturas e vivências que estará exposto ao viver em um ambiente estrangeiro. A mobilidade *OUT*, entretanto, é bastante cara para ser financiada, envolve custos de viagens, passagens aéreas, estada, recursos para manutenção dos estudantes e pesquisadores, seguros saúde e de vida, taxas das instituições estrangeiras, vistos, passaporte, entre outros gastos necessários para a realização da atividade. É um processo burocrático, caro, que toma tempo e dedicação para que ele seja cumprido conforme estipulado. O governo brasileiro investe nesse âmbito principalmente pela Capes, que é a agência de fomento de formação de profissionais do ensino superior. Há vários programas de fomento históricos que conseguiram se manter ativos apesar da constante alteração de gestores governamentais. Podemos citar como os mais antigos, o Brafagri, o Brafitec em parceria com a França e com foco nas áreas de ciências agrônômicas, agroalimentares e veterinária e engenharias respectivamente, e do lado brasileiro, de Mobilidade IN, o PEC-G e PEC-PG, programa que incentiva estrangeiros a virem estudar no Brasil. Conforme explicitado no *site* do governo:

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país.

Há instituições de ensino superior brasileiras que mantêm seus próprios programas de mobilidade entre instituições, fomentadas com recursos próprios ou também dependentes de fomento individual dos próprios participantes. É fundamental que haja visibilidade des-

ses programas de mobilidade bem como das condições, calendários de oferta e condições de participação para que a comunidade possa participar e se preparar para esta oportunidade tão importante para o desenvolvimento do conhecimento científico, tecnológico e humano.

O quarto ponto apresentado é o do **Catálogo de Disciplinas**. Esse é um importante referencial para a internacionalização, pois permite que a comunidade tenha conhecimento de quais disciplinas são ofertadas pela instituição e em quais idiomas. Por tradição, e não por legislação, como pensam alguns, os cursos no Brasil são ofertados em português, língua materna. Recentemente, em razão do movimento da internacionalização no Brasil e com a ampliação da visão do que é fazer internacionalização de fato (Hudzik, 2015), os gestores perceberam a importância de se ministrar disciplinas também em língua estrangeira, de forma a permitir amplo acesso da comunidade estrangeira. Importante notar, por exemplo, que a iniciativa do Cgrifes, Conselho de gestores de relações internacionais das instituições federais de ensino superior, de realizar uma oferta de disciplinas em língua estrangeira tenha registrado mais alunos brasileiros inscritos do que estrangeiros. Isso demonstra que há demanda interna para participação de estudantes brasileiros em disciplinas em língua estrangeira para não só ampliar conhecimentos, mas também para fazê-lo em outro idioma que não o seu. Essa é uma forma também de se preparar para uma mobilidade ou ainda para ter oportunidade de estar em contato com sua área de atuação, mas em língua estrangeira. Outro ponto é a divulgação internacional. Sem o devido conhecimento sobre este tipo de oferta, fica difícil que alunos estrangeiros se matriculem neste tipo de iniciativa. Espera-se que com a consistência da oferta as divulgações possam surtir o efeito desejado.

Essa experiência pode motivar as comunidades das instituições a investirem mais na oferta de disciplinas, cursos e oficinas em língua estrangeira de forma a se tornar uma cultura institucional e ampliar o acesso da comunidade local a esta oportunidade. Para tanto, é necessário que se organize um catálogo de disciplinas da instituição indicando em qual idioma as disciplinas são ofertadas, sem têm acesso a Libras, acesso para cegos, ou se são ofertadas como Lemi, indicando qual língua estrangeira é utilizada como meio de instrução.

O quinto ponto é relativo à **Sinalização dos espaços de atendimento para Internacionalização**. Este é um quesito importante para facilitar a movimentação dentro do *campus* da instituição. O processo de compreensão de como funciona a instituição não é fácil para os calouros brasileiros. Muitas vezes, não há placas indicativas suficientes para que o público saiba onde os setores se localizam. Ter os nomes dos locais em língua estrangeira não é um costume no Brasil, com exceção de pontos turísticos. Não haver indicações claras do que são os prédios e suas funções torna ainda mais difícil para a comunidade estrangeira se orientar dentro do *campus*. Ter mapas físicos ou virtuais com informações é uma forma de compensar tais lacunas. Considerando que fazer placas implica em gasto de dinheiro público e que, muitas vezes, não há alíneas para isso, é necessário se pensar em soluções que sejam exequíveis. Mapas virtuais que funcionam com QR Code podem ser uma forma fácil e eficaz de permitir que as pessoas se orientem no *campus* no idioma que estão acostumadas. Neste sentido, indicamos a criação de um mapa virtual para a instituição, com georreferenciamento, *tags* em português, inglês, espanhol e outros idiomas que forem possíveis, com possibilidade de áudio para permitir orientação para cegos).

O sexto ponto é o **suporte à comunidade**. Muitas instituições já têm procedimentos de acolhimento de estrangeiros. Entretanto, nem todas apresentam todos os pontos elencados em nosso levantamento. Seguem, abaixo, os itens que julgamos necessários para um melhor suporte para a comunidade:

6.1. Chegada nos *campi* da instituição

Normalmente, estrangeiros chegam via voo internacional na capital do estado. A partir daí torna-se complexa a viagem para quem não conhece a língua e os costumes locais. Quem já viajou para o exterior sabe da importância, da segurança e do conforto emocional que é termos orientações claras do que fazer e, principalmente, do que não fazer. Nesse item, é importante que as equipes possam fazer manuais de orientação, bastante visuais, com procedimentos claros e seguros, indicando a etapa seguinte, como por exemplo: como chegar

ao aeroporto, para onde se dirigir, que tipos de condução são seguras para se pegar, quais trajetos fazer, onde se hospedar se for necessário. Era comum que os anfitriões recebessem professores convidados, intercambistas no aeroporto, para facilitar esse processo, e garantir uma boa chegada. Entretanto, com os cortes orçamentários e a ampliação de pessoas estrangeiras chegando aos *campi* da instituição, essa prática vai se tornando cada vez mais difícil de ser mantida. Ter um manual com informações claras se torna prático, seguro e simpático a quem chega. Outra situação que é bastante comum é ter orientações para o *campus* sede, onde se encontra a reitoria, mas não ter essas informações para outros *campi*. Pensamos que fazer esses manuais também em português para os alunos calouros e também para servidores recém ingressantes na instituição seria uma forma gentil de receber a comunidade.

6.2. Suporte para transporte

O objetivo aqui é orientar a comunidade para uso de transporte na cidade em que está situado o *campus*. Quais ônibus, linhas, pontos são indicados para se chegar à instituição, onde é mais seguro ou perigoso se pegar condução, e em quais horários, são exemplos de informações que podem ser repassadas para a comunidade.

6.3. Banco de dados de repúblicas para abrigo temporal

A hospedagem em *campi* brasileiros sempre foi muito difícil. As moradias estudantis sempre são reivindicação de alunos que precisam ter um local para residir enquanto estudam. A demanda é muito alta para pouca oferta. Algumas instituições estão começando a se organizar nesse sentido, mas acomodar todos os estrangeiros é muito difícil. Os programas de mobilidade IN como o PEC-G e PEC-PG exigem que os estudantes demonstrem condições de pagar por moradia, mas mesmo assim poucos acabam tendo reais condições de se manter no Brasil, necessitando de apoio institucional. Somada a essa situação, podemos adicionar o fato de que legalmente as instituições não podem ser intermediárias na questão de locação ou divulgação desses espaços, pois isso

pode comprometê-las legalmente. O que pode ser feito, entretanto, é organizar informações e deixar contatos específicos para que os estrangeiros ou novos membros da comunidade possam decidir sobre o que fazer. Uma ideia é poder organizar os dados junto ao Diretório Central de Estudantes (DCE) ou aos Centros Acadêmicos para que disponibilizem uma página com oferta de vagas temporárias para estrangeiros. O mesmo pode ser feito junto às Associações de Docentes e Servidores Técnico-administrativos, como um serviço que a universidade disponibiliza. Ela não é responsável pelo trâmite, mas pode auxiliar na divulgação dos *links*, com a indicação de que a responsabilidade das informações são daqueles que estão divulgando suas vagas.

6.4. *Airbnb* da comunidade acadêmica

Outra ideia que pode ser levada em consideração é a divulgação, por parte das associações de docentes e técnicos-administrativos de imóveis mobiliados ou semi mobiliados que poderiam ser utilizados por professores, pesquisadores e estudantes estrangeiros. Geralmente, eles permanecem por um período muito curto, não compensando fazer contratos com imobiliárias, o que geralmente exige fiadores e períodos de permanência que não são compatíveis com o período de estudo na instituição. Divulgar esses espaços permitiria mais acesso a condições de moradia condizentes com as condições de estudo e pesquisa que terão no período de sua estada.

6.5. Suporte ao Estrangeiro: Legal, Saúde Física e Mental

O suporte ao estrangeiro deve ser visto como estratégico no apoio às suas atividades locais. A maioria dos problemas enfrentados e que acaba por impedir um bom trabalho está conectada a um desses fatores: ou é alguma complicação legal, ou física ou mental que o convidado está tendo no momento. Apesar de projetos distintos, vamos abordá-los em coletivo, pois a solução para eles pode ser a mesma: projetos de extensão organizados pela instituição. Os projetos de extensão visam, na maioria das vezes, permitir que os estudantes possam ter uma experiência profissional enquanto aprendem, sendo orienta-

dos por seus professores nas diferentes áreas de seus cursos. Quando a instituição tem cursos na área de Direito, e na área da Saúde, a saber: fisioterapia, medicina, odontologia, enfermagem, entre outros, e psicologia, é possível prestar um atendimento à saúde física e mental, bem como dar um apoio legal para os estrangeiros. Para os estudantes dessa área, é necessário ter alguma fluência em idiomas estrangeiros, de forma a permitir uma melhor comunicação entre os pacientes e os estudantes/bolsistas que farão os atendimentos.

As orientações poderiam ser dadas em língua estrangeira, auxiliando assim a comunicação com o estrangeiro, ao mesmo tempo que possibilita um estímulo à proficiência em língua estrangeira dos estudantes das áreas específicas falantes de português. Caso a instituição não tenha algum dos cursos indicados, poderá pensar em fazer parceria com alguma instituição que tenha os cursos e os alunos com perfil desejado, permitindo, inclusive, que o atendimento possa ser feito *on-line* por estudantes de outros *campi* ou de outras instituições, quando a situação ou procedimento não exigir a presencialidade. O ponto é sempre dar oportunidade de aprendizado para os futuros profissionais da área e também permitir que os estrangeiros possam ser atendidos de forma a dar apoio às suas dúvidas e situações.

6.6. Suporte de Estudos e Pesquisa

Outro ponto importante a ser abordado e que muitas instituições já oferecem é suporte aos estudos e pesquisa na instituição. Um pouco diferente do que é feito para os alunos brasileiros, a ideia aqui não é só dar orientações para a vida acadêmica, mas principalmente explicitar como funciona o sistema de pesquisa nas bibliotecas brasileiras, como acessar artigos, laboratórios e locais de estudo e pesquisa na instituição. Outro ponto necessário é abordar questões de segurança laboratorial. Esse suporte poderia ser feito em formato de cursos autoinstrucionais que pudessem ser acessados pela comunidade de forma contínua. Na UFSCar há uma plataforma para isso denominada Poca (Portal de Cursos Abertos da UFSCar). Por serem abertos e gratuitos, pode-se pensar em vários tipos de cursos que estariam disponíveis para a comunidade estrangeira mesmo antes da chegada à instituição.

7. Eventos Integrativos

- 7.1. Recepção dos estudantes estrangeiros
- 7.2. Recepção dos alunos que fizeram mobilidade
- 7.3. Interlocução internacional/eventos culturais pessoais (café, jantar, chope)

Os eventos integrativos fazem parte do conjunto de ações sociais que podem permitir que os estrangeiros se sintam acolhidos, auxiliando-os a compreender as culturas - locais, regionais e nacionais - e a língua portuguesa, com todos os seus regionalismos. A recepção de alunos estrangeiros é uma das práticas mais conhecidas nas instituições e permite que essa festa de boas-vindas possa ser feita em vários formatos, desde a mais formal, com recepção pelas autoridades locais, até a mais informal, em uma confraternização em bares, churrascos ou reuniões caseiras. Essa prática permite maior integração entre os brasileiros e estrangeiros, possibilitando trocas de informações e costumes importantes para a ambientação dos que estão chegando. Ter um calendário de eventos oficiais para essas práticas é muito salutar e pode proporcionar maior interlocução entre os pares e estreitar relacionamentos gerando mais confiança entre eles. Uma prática importante seria ter um registro em *site* de pessoas que desejam se comunicar ou interagir com estrangeiros, indicando idiomas que poderiam ser utilizados para esta troca. É uma forma de dar visibilidade para a comunidade e integrar a comunidade acadêmica com a comunidade local, ampliando o processo de internacionalização extramuro. Como atividade extensionista, pode ser realizada por grupos específicos de alunos de graduação e pós-graduação, permitindo que a comunidade acadêmica também se envolva com questões que estão além das questões científicas que permitiram a possibilidade de mobilidade IN.

8. Cursos Preparatórios

- 8.1. Curso formativo sobre comportamento cultural, preconceitos raciais, culturais e regras sociais (assédio, sexismo...) em língua materna, Libras e LE - Poca
- 8.2. Curso de segurança laboratorial em língua materna, Libras e LE - Poca

Como dito anteriormente, a UFSCar mantém uma plataforma de cursos abertos que podem ser realizados totalmente a distância. Essa é uma importante ferramenta para democratizar o conhecimento produzido tanto na instituição como fora dela, já que membros da comunidade externa também podem propor novos cursos, que uma vez aprovados pela curadoria, serão publicados no portal para amplo acesso. Assim, pensar em cursos preparatórios que possibilitem à comunidade ingressante conhecer as regras de participação na comunidade acadêmica antes mesmo de seu contato presencial é uma solução prática e rápida. Aqui vamos elencar alguns cursos possíveis que podem ser importantes para o processo de internacionalização: cursos que abordem questões culturais específicas sobre comportamento cultural, preconceitos raciais, regras sociais, incluindo-se aqui o que se entende por assédio e sexismo em nosso país. Esse curso pode ser também ministrado em língua portuguesa, uma vez que pode beneficiar não somente estrangeiros, mas brasileiros considerando também a diversidade cultural no país. Há também que se pensar em cursos de segurança laboratorial e outros que estejam nesta classificação para facilitar a compreensão dos membros da comunidade com relação a produtos e segurança dentro dos laboratórios da instituição.

9. Registro e acompanhamento de participação do estudante/docente internacional (IN e OUT)

Um dos grandes desafios para a gestão sempre foi o registro de informações de todos os seus setores e também a integração dos dados. A questão de recursos financeiros ainda é um dificultador nesse processo, pois as instituições não têm recursos para investir em sistemas e as linhas de fomento para isso são escassas. Geralmente os setores das instituições apresentam sistema próprio de gestão de dados e que são pouco ou quase nada integrados com o restante da instituição. Isso gera um retrabalho para a administração que acaba não tendo controle das informações geradas. Esse é um problema para a internacionalização transversal e abrangente, como preconizada por Hudzik (2013, 2015), pois todos os setores precisam estar envolvidos nas ações e compartilhar dados referentes ao tema. O controle de ingresso e saí-

da de estrangeiros na universidade é um exemplo disso. É comum nas reuniões de gestores de internacionalização ouvirmos relatos de que é somente em casos de urgência ou emergência com estrangeiros, como em casos médicos, legais ou de óbito, que os setores ficam sabendo que um estrangeiro estava na universidade. A falta de um sistema de registro de entrada e saída de estrangeiros acaba permitindo a informalidade e a falta de apoio técnico, legal e administrativo que possa respaldar as ações institucionais e pessoais do estrangeiro no Brasil. Além de sistema, falta um protocolo ou fluxo de ações que indiquem as responsabilidades de cada setor e como integrar essas ações de forma a permitir maior transparência e gestão dos processos. Essa ação não necessita de tantos recursos financeiros, mas sim organizacionais de forma a permitir que antes de se construir um sistema que possa permitir a gestão de todo o processo, a equipe se valha do hábito e da forma de abordar os processos de internacionalização internos.

10. Construção de uma comunidade de alunos (que participaram de mobilidade) - Alumni

O último item, mas não menos importante, é a construção de uma comunidade de alunos que já tenham participado de Mobilidade *OUT*, brasileiros no exterior, e de Mobilidade *IN*, estrangeiros no Brasil. A falta de acompanhamento de estudantes e pesquisadores, participantes dessas iniciativas, acaba por não valorizar o bem mais precioso que a internacionalização pode promover, que é o desenvolvimento da cidadania global e uma comunidade mais integrada com os problemas vivenciados localmente que refletem no global e vice-versa. Como comunidade científica, é fundamental dar visibilidade às integrações e aos esforços investidos nestas ações, demonstrando os impactos - pessoal, profissional, local e internacional - dessas experiências.

Estas questões relacionadas ao processo de internacionalização só podem ser completadas se integradas com ações específicas de língua estrangeira, uma vez que consideramos ser a língua a base fundamental para que a internacionalização aconteça de fato, por ser a língua o maior instrumento de comunicação entre os grupos. Segue-se então a descrição dos pontos elencados nesta pesquisa para o desen-

volvimento de uma política e planejamento linguísticos apropriado no âmbito da internacionalização.

1. Comitê de Política Linguística

Para que o planejamento linguístico ocorra de forma regular na instituição, o primeiro ponto a ser tratado institucionalmente diz respeito à criação de um Comitê de Política Linguística, que irá responder à Comissão de Internacionalização com relação às ações relativas às línguas estrangeiras. Tal comitê tem como responsabilidade estudar as necessidades linguísticas da instituição, e propor ações para serem avaliadas, discutidas e referendadas pela Comissão de internacionalização para que, finalmente, possam ser colocadas em prática.

O Comitê de PL precisa, necessariamente, ser composto por membros que trabalhem diretamente com as questões linguísticas da instituição. No caso da UFSCar, o Comitê de PL foi composto pelo Secretário de Relações Internacionais, o Diretor do Instituto de Línguas, a Coordenadora Geral do Núcleo de Línguas da Rede Andifes-IsF (Idiomas sem Fronteiras), auxiliados pelas duas pesquisadoras de pós-doutoramento, já citadas neste estudo.

Tendo como referência o documento oficial das Políticas Linguísticas da Instituição, o comitê busca propor ações concretas que vão ao encontro das necessidades linguísticas da comunidade acadêmica. Dessa maneira, como um primeiro movimento, este comitê tem tratado das ações referentes aos testes de proficiência que devem ser aplicados aos estudantes de pós-graduação, seja em seu ingresso nos respectivos programas, ou para comprovação durante os cursos de Mestrado ou Doutorado.

2. Ações IL & IsF

Um segundo tópico dentro das ações levantadas para o planejamento estratégico linguístico institucional tem como atores principais órgãos como o Instituto ou Centro de Línguas da Instituição, e o Núcleo de Línguas da Rede Andifes-IsF (Idiomas sem Fronteiras), quando presentes na instituição. Tais órgãos/setores na instituição geralmente

possuem a figura de um Diretor/Coordenador Geral, sustentado por um Conselho Deliberativo. No caso do Instituto de Línguas da UFSCar, há um Comitê Gestor formado por docentes coordenadores e discentes (monitores e professores em pré-serviço), que delibera sobre as ações de línguas, como os cursos de línguas estrangeiras ofertados, bem como a aplicação de testes de proficiência, oficinas e workshops de língua e cultura, ações de tradução, revisão e tratamento editorial de textos acadêmicos, dentre outras. O grupo representante do NuLi-UFSCar, por sua vez, é composto pela figura da Coordenadora Geral, dos coordenadores das respectivas línguas estrangeiras oferecidas na instituição (no caso, inglês, espanhol e português para estrangeiros), além dos professores em pré-serviço (professores IsF, graduando do curso de Letras da instituição). Importante informar que esses setores, embora tenham o mesmo objetivo de dar oportunidades de estudo e desenvolvimento da proficiência linguística, apresentam atividades complementares entre si em razão de sua natureza. As ações precisam estar alinhadas e organizadas de forma a otimizar esforços institucionais. Enquanto o Instituto de Línguas busca dar estrutura de base para a formação da proficiência em língua estrangeira da comunidade, com cursos gerais e testes de proficiência, o NuLi IsF busca oferecer oportunidades para desenvolvimento específico em áreas temáticas acadêmicas e preparatórios para exames de proficiência. As ações de investimento desses setores foram desmembradas em seis diferentes sub-ações, descritas abaixo.

2.1. Testes de Nivelamento e Proficiência

Para que haja de fato um planejamento estratégico linguístico, e para que esse planejamento seja eficaz e represente as necessidades da comunidade acadêmica, é preciso que a instituição crie condições para que um teste diagnóstico referente às línguas estrangeiras (não somente língua inglesa, mas línguas estrangeiras em geral) (2.1.1. **Diagnóstico (entrada de alunos e servidores)**) seja realizado logo na entrada dos estudantes na instituição. No caso de servidores, é preciso que sejam encorajados a realizar o teste diagnóstico mesmo que já estejam na instituição há mais tempo. Esse teste diagnóstico permitirá

que o Comitê de PL possa planejar e propor ofertas de cursos (sejam de língua geral ou para propósitos específicos e acadêmicos).

Há atualmente no mercado a oferta gratuita e paga de testes diagnósticos de várias línguas estrangeiras (inglês, espanhol, francês, italiano, entre outras), que indicam o momento da proficiência linguística do indivíduo. Fica a cargo do Comitê de PL identificar essa oferta (algo que, por exemplo, o NucLi-UFSCar já gerencia, uma vez que tais ações já foram e ainda estão sendo planejadas em nível nacional pela gestão da Rede Andifes-IsF). No caso específico deste estudo de pós-doutoramento, em virtude do contato entre a presidência nacional da Rede Andifes-IsF (na figura da profa. Denise de Abreu e Lima) e a *Mastertest* (empresa que gerencia os testes Toefl®, foi oferecida para a UFSCar a oportunidade de aplicação piloto do teste diagnóstico “*MasterLevel*” aos estudantes ingressantes de graduação e pós-graduação da instituição. Tal piloto vem sendo planejado há mais de um ano e, por conta de situações criadas pela pandemia e tempos institucionais de ação (decisões que precisam ser discutidas e referendadas em vários setores antes de serem colocadas em prática), será definitivamente colocado em prática no segundo semestre de 2022.

Para que essa ação 2.1.1 dos testes de diagnóstico se concretize de fato, é necessário que haja envolvimento de vários setores dentro da instituição, como a Pró-reitoria de graduação (com os dados e informações referentes aos alunos ingressantes nos cursos de graduação dos diversos *campi*), a Pró-reitoria de Pós-graduação (com os dados e informações referentes aos alunos ingressantes nos programas de pós-graduação dos diversos *campi*), a Secretaria de Informática (cuja ajuda é essencial para a gestão dos dados dos alunos de graduação e pós-graduação, ou seja, como tais informações geradas pelos testes diagnósticos podem ser armazenadas e usadas pelos setores para que o planejamento linguístico ocorra de forma regular e que atinja o público-alvo), dentre outros setores que se façam necessários.

Em uma sequência lógica do aproveitamento dos resultados dos testes de diagnóstico aplicados nos estudantes de graduação e pós-graduação, é necessário que tais estudantes entendam que a instituição se preocupa com o caminho linguístico que será trilhado pelo estudante, enquanto ele fizer parte da comunidade acadêmica. Por conta disso, a

subação 2.1.2. **Editais e bolsas (seleção interna)** vêm complementar esse caminho. Sabe-se que há a oferta de bolsas em diferentes setores na instituição, tais como editais de bolsas de Iniciação Científica para alunos de graduação, de bolsas para monitorias diversas (dentro de áreas específicas dos departamentos acadêmicos), editais de bolsas para alunos de graduação e pós-graduação para atuarem como professores em situação pré-serviço em cursos de línguas estrangeiras, por exemplo, dentre outros editais e ofertas de bolsas. A ideia é estimular a comunidade a investir em sua proficiência como um dos requisitos nesses editais. Solicitar a pontuação em um teste diagnóstico, não como requisito de classificação para as bolsas, mas como um movimento institucional, mostra ao candidato à bolsa a importância que a universidade confere à proficiência linguística. É possível pensar, entretanto, que um estudante que se candidate à renovação dessa mesma bolsa apresente um ganho linguístico em uma determinada língua estrangeira, ou seja, suba de nível/pontuação (nem que seja um mínimo), mostrando também à instituição que tal bolsa gerou não somente um ganho acadêmico ao estudante, mas também um ganho com relação à sua proficiência em determinada língua estrangeira.

Conectando tal subação às demais, é preciso que a instituição então ofereça um caminho a ser trilhado pelo estudante (de graduação ou pós-graduação), com a oferta de cursos de línguas estrangeiras (gerais ou para propósitos específicos/acadêmicos) e que tais informações cheguem de fato aos alunos (2.1.3. **Participação em cursos de língua**). Aqui há muito mais que se considerar, ou seja, há ações subentendidas por trás da oferta de cursos, como o movimento institucional de fomento às ações de oferta de cursos, separando alíneas de fomento para que se possa conceder bolsas a monitores (professores em situação pré-serviço, estudantes de graduação ou pós-graduação na área de línguas), contratação de professores visitantes que possam atuar no Instituto de Línguas para suprir as necessidades de oferta de cursos de línguas nos *campi*, reconhecimento da importância do trabalho dos professores coordenadores nestes projetos dentro da instituição, como o Instituto de Línguas e o NuLi-IsF-UFSCar, reconhecendo suas horas de trabalho dentro desses projetos, entre outras ações.

A última subação 2.1.4. **Testes de proficiência LE** diz respeito à importância do papel dos testes de proficiência dentro do planejamento estratégico linguístico da instituição e a importância da existência desses testes dentro da instituição. Os testes de proficiência oficiais em língua inglesa, por exemplo, geralmente são pagos e extremamente caros, uma vez que se baseiam no câmbio do dólar. É fato que determinadas pontuações em testes de proficiência oficiais são requisitos obrigatórios em diversos editais de mobilidade acadêmica, uma vez que é necessária a comprovação da proficiência em língua estrangeira para a concessão de bolsas para estágios de pesquisa sanduíche em nível de doutorado, em estágios pós-doutorais para docentes e também para estágios de curta ou longa duração em nível de graduação. É fato também que o que se vê nestes editais de fomento à mobilidade acadêmica e à pesquisa é um não aproveitamento integral das bolsas ofertadas por conta da não pontuação nos testes de proficiência, ou seja, a falta do nível de proficiência nos candidatos às bolsas. Neste momento, mostramos a importância de um planejamento estratégico linguístico institucional permitindo que membros da comunidade acadêmica (sejam docentes, discentes, ou servidores TAs) possam entender a necessidade de se trilhar um percurso linguístico paralelo ao seu percurso acadêmico, a fim de haver um aproveitamento real destes editais de fomento à mobilidade.

Nestes últimos anos, especificamente, as instituições membros da Andifes vêm discutindo a importância do planejamento estratégico linguístico com vistas à internacionalização das Ifes, e algumas das instituições acordaram a compra conjunta de testes oficiais de proficiência em língua inglesa (Toefl-ITP), reduzindo o valor do teste em 50%, podendo fazer a gestão da aplicação destes testes da melhor forma que lhes convier, ou seja, será possível para os próximos meses (segundo semestre de 2022, primeiro semestre de 2023) a elaboração da aplicação destes testes com fins de comprovação de proficiência em língua estrangeira para a parcela da comunidade acadêmica que visa a participação nos editais já mencionados. Com a compra coletiva, será possível, por exemplo, a oferta de testes com tal desconto para a comunidade discente ou docente, ou mesmo a oferta gratuita de testes à parcela da comunidade acadêmica que sistematicamente é excluída de

editais dessa natureza não somente pela falta de proficiência na língua estrangeira, mas pelo fato de não possuir recursos financeiros para pagar um teste de proficiência que serve de requisito para esses editais.

2.2. Cursos de língua

A subação de cursos de língua se subdivide em tipos de cursos, a saber: 2.2.1. **Cursos sequenciais de língua para propósitos gerais (seja em língua materna, língua estrangeira, Libras)**. Esses tipos de cursos são direcionados a um público específico que precisa aumentar seu nível de proficiência, ou seja, de A2 para B1, para C2, ou de iniciante para intermediário, para avançado. No caso específico da UFSCar, cursos gerais de línguas são oferecidos pelo Instituto de Línguas (inglês, espanhol, português para estrangeiros, Libras, entre outros). O segundo tipo de curso nesta subação diz respeito aos **cursos não sequenciais para propósitos específicos e acadêmicos e preparatórios de proficiência linguística (LE)** (2.2.2). Nesse caso, são cursos não sequenciais, diferentes dos cursos gerais de línguas, e o público a ser atendido nesses cursos geralmente tem algum nível de proficiência e tem como foco algum propósito específico (ou acadêmico). Como exemplo, podemos citar um curso de escrita acadêmica em LE para pós-graduandos (nível B2) ou um curso de metodologias de EMI - Inglês como Meio de Instrução para docentes (nível B2 ou C1) que irão ministrar disciplinas de seus respectivos conteúdos em língua estrangeira. Isso nos leva ao próximo tipo de cursos, que são **cursos demandados pela IES para atendimento da política de internacionalização (LE)** (2.2.3). A IES, quando em posse de um planejamento estratégico de internacionalização, tem como prever que tipos de cursos a comunidade acadêmica necessita e demandar tais cursos ao NuLi Rede Andifes-IsF da instituição. Tais demandas podem estar atreladas, por exemplo, a editais *Print* de mobilidade acadêmica que exigem comprovação de proficiência em LE, o que mostra um planejamento anterior à liberação do edital, para que haja candidatos aptos para tais editais. O subitem 2.2.4. **Curso PLAc (português como Língua de Acolhimento)** diz respeito a cursos de Português como Língua Estrangeira oferecidos especificamente para a comunidade estrangeira (falantes não nativos do português que in-

gressam na IES para um período curto ou longo) que precisa da proficiência na língua portuguesa para as atividades acadêmicas e também para convivência na instituição e fora dela. O subitem **curso preparatório para mobilidade acadêmica (2.2.5)** faz o inverso, ou seja, prepara estudantes ou docentes e servidores da IES para a mobilidade acadêmica, seja por um período curto ou longo. Tais cursos tratam não somente de ensino de língua estrangeira para propósitos acadêmicos e específicos, mas também de cultura e a relação língua/cultura. O último subitem – **2.2.6. Capacitação para Lemi e Coil** tem como objetivo a capacitação/formação de docentes da IES para a abordagem de ensino Lemi (Língua Estrangeira como Meio de Instrução), uma vez que irão ministrar suas disciplinas em nível de graduação e/ou pós-graduação em língua estrangeira e também para *Coil* (*Collaborative On-line International Learning* -- Aprendizagem internacional *on-line* colaborativa), cuja proposta é a de oferecer disciplinas em plataformas *on-line* (totalmente a distância) em língua estrangeira para estudantes da própria instituição e também para estudantes de outras nacionalidades, cujas instituições têm algum tipo de *MOU* (*Memorandum of Understanding* - Termo de Colaboração e Entendimento) com a instituição ofertante. Tal procedimento, entretanto, também necessita não somente da vontade do docente e de ser parte integrante do planejamento linguístico da instituição, mas de inserção de ações no planejamento estratégico de internacionalização, envolvendo diversos setores, como secretaria de relações internacionais e pró-reitorias.

2.3. Tradução

A subação “Tradução” está ligada diretamente a ações do planejamento estratégico de internacionalização da instituição e demanda comprometimento e planejamento de diversos setores da instituição. Suas subações dizem respeito à **tradução de sites, manuais, documentos institucionais, placas, mapas oficiais da IES (2.3.1); títulos e ementas de disciplinas de graduação e pós-graduação (2.3.2); Histórico Escolar, de forma manual e automatizada (2.3.3); artigos científicos (2.3.4); documentos pessoais, profissionais e institucionais (2.3.5).**

2.4. Atividades Diversas

Outras atividades relacionadas às ações do planejamento estratégico linguístico encontram-se neste subitem. O **Projeto Tandem (2.4.1)** tem como objetivo contribuir para a democratização do acesso de conhecimento de línguas e culturas, através de parcerias interlinguísticas e interculturais entre a comunidade acadêmica interna e externa. Em um contexto de autoaprendizagem, tal projeto aproxima estudantes e professores brasileiros e estrangeiros, geralmente duplas que se reúnem de modo síncrono *on-line* ou presencialmente, semanalmente, para interação em ambas as línguas, com o intuito de aprimorar os conhecimentos linguísticos e culturais da língua estrangeira. No caso da UFSCar, esse projeto existe e é oferecido pela Rede Colaborativa de Línguas e Culturas do Instituto de Línguas. O IL também oferece **Oficinas de Língua e Cultura (2.4.2)**, que objetivam o entendimento multicultural e multilinguístico entre indivíduos falantes de diversas línguas. O subitem 2.4.3. **Viagens Linguístico-Culturais** nas redondezas das cidades onde estão os *campi* da IES também objetiva esse entendimento multicultural e multilinguístico entre indivíduos falantes de diversas línguas, aproveitando espaços histórico-culturais provenientes das regiões onde as IES se localizam. A **imersão linguístico-cultural no âmbito familiar (2.4.4)** dispensa recurso financeiro da IES. Na comunidade acadêmica interna, é possível encontrar pessoas (servidores, docentes e estudantes) que ofereçam espaço/acomodação em suas próprias casas para estrangeiros em mobilidade na instituição. Os subitens 2.4.5 e 2.4.6 - **Intercâmbios linguístico-culturais (feiras) e Clubes de Línguas** – também demandam planejamento e trabalho entre setores da instituição, oferecendo espaços de aprendizagem de línguas e culturas coexistentes na instituição.

2.5. Produção Acadêmica – Escrita Científica

A escrita de um artigo científico e a produção científica em língua estrangeira de um membro da comunidade acadêmica interna exige mais do que simplesmente a proficiência na língua materna ou na língua estrangeira. Sendo assim, a questão/discussão sobre “escri-

ta acadêmica” deve ser parte integrante do planejamento estratégico linguístico. Não somente a comunidade acadêmica interna demanda **oficinas de escrita científica em português e Libras como língua materna (2.5.1)**, mas também **oficinas de escrita científica em língua estrangeira (2.5.2)**, além de **revisão e editoração em língua portuguesa para tratamento acadêmico-científicos dos textos (2.5.3)**. Tais subitens, uma vez colocados em prática e planejados estrategicamente, fazem parte do que se espera de uma instituição quanto ao seu processo de internacionalização em casa.

2.6. Atividades de apoio

Uma última subação indica trabalho, colaboração e esforço provenientes também de vários setores institucionais. O **apoio ao Coil (Collaborative On-line International Learning – Aprendizagem internacional on-line colaborativa – mobilidade virtual) (2.6.1)** deve vir não somente do planejamento linguístico com relação ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira na proficiência do docente ministrante e em sua capacitação para ministrar aulas em *LEMI*, mas também do setor de relações internacionais com a elaboração de MoUs, do setor de informática para as condições necessárias quanto a *Internet*, computadores, sistemas de plataformas *on-line*, das pró-reitorias com o gerenciamento de abertura de vagas, ofertas de disciplinas em LE, bem como acesso aos sistemas pelos estudantes estrangeiros, dentre tanto outros setores institucionais. Os mesmos esforços e comprometimento de diversos setores da instituição estão presentes no subitem de **criação e alimentação do Portfólio de Proficiência (2.6.2)**, com a criação ou adequação de sistemas institucionais para que seja possível que o estudante, docente ou servidor, possa alimentar e acessar seu perfil institucional com informações não somente de disciplinas cursadas, ministradas ou outras informações, mas com informações referentes ao seu perfil linguístico, seja em língua materna ou na(s) língua(s) estrangeira(s) em que são proficientes em algum nível. É fato que as IES, por exemplo, não tomam conhecimento desse perfil de sua comunidade acadêmica interna. Para citar um exemplo, é comum haver vagas não contempladas em editais, por conta de não

se encontrar candidatos com certo nível de proficiência em determinada língua estrangeira, uma vez que a instituição desconhece quais as línguas maternas ou de herança, e as línguas estrangeiras de seus estudante e docentes. Toma-se como pressuposto que a comunidade tem o português como língua materna (L1), quando há falantes de línguas indígenas como L1, falantes de português como L2, cuja língua de herança é outra, falantes bilíngues, ou mesmo indivíduos altamente proficientes em línguas estrangeiras.

Considerações finais

O trabalho de pesquisa de pós-doutoramento que foi desenvolvido desde março de 2021 pelas pesquisadoras necessitou de prorrogação por diversos motivos, sendo um deles o fato de tal pesquisa resultar em uma aplicação piloto na instituição e de realizarmos tal processo de aplicação ainda com afastamento em razão da pandemia. Esse momento ímpar implicou na ampliação do tempo para execução das atividades a serem realizadas, uma vez que a gestão estava mais envolvida com questões de segurança de saúde pública e com a dinâmica dos processos regulares para manutenção das atividades ordinárias da instituição. Todos os processos novos, se não fossem emergenciais, tiveram um tempo maior para serem resolvidos. Pode-se perceber isso na organização da primeira tarefa, a saber, a constituição de uma comissão de internacionalização. Esse primeiro passo não foi difícil de ser organizado, pois era somente uma minuta de portaria indicando os responsáveis por todos os setores da instituição para compor a Comissão. Após a primeira reunião da Comissão, foi feito um questionário para alinhamento das crenças da equipe sobre internacionalização e outro que foi aplicado somente com as coordenações de pós-graduação. Ainda estamos coletando respostas, por precisarmos ter uma amostra significativa delas. Isso demonstra que antes de tudo é necessário ter diligência e paciência para acompanhar os movimentos burocráticos da equipe de gestão de uma instituição.

Sendo assim, este capítulo visou apresentar todos os movimentos de investigação realizados. De qualquer forma, a investigação e a aplicação piloto não se encerram.

Referências

- ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES-FILHO, W. B. O Programa Idiomas sem Fronteiras. In: ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES-FILHO, W. B.; SARMENTO, S. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras aos Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2016. p. 293–308.
- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION. *CIGE model for comprehensive internationalization*. Leading Internationalization, 2018. Disponível em: <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/Comprehensive-Internationalization.aspx>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- APPIAH-KUBI, P.; ANNAN, E. A review of a collaborative *on-line* international learning. *International Journal of Engineering Pedagogy*, Kassel, 2020. Kassel University Press GmbH.
- BRASIL. Decreto n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm. Acesso em: 20 maio 2025.
- BRASIL. Portaria n. 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2012. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.
- BRASIL. Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes – Convênio de Graduação – PEC-G. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 mar. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm. Acesso em: 20 maio 2025.
- BRASIL. Portaria n. 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2014. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.
- BRASIL. Portaria n. 30, de 26 de janeiro de 2016. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jan. 2016. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.
- BRASIL. Portaria n. 220, de 3 de novembro de 2017. Institui o Programa PrInt. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 nov. 2017. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativodetalhar?idAtoAdmElastic=156#anchor>. Acesso em: 20 maio 2025.
- DE WIT, H. *Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education*. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics & Management, 2011.
- DE WIT, H.; HUNTER, F. Trends, issues, and challenges in internationalisation of higher education: where have we come from and where are we going? In: HAYDEN, M.; LEVY, J.; THOMPSON, J. (ed.). *The Routledge handbook of international education and development*. London: Routledge, 2015. p. 340–358.

HUDZIK, J. K. *Comprehensive internationalization: from concept to action*. Washington, D.C.: NAFSA: Association of International Educators, 2011.

HUDZIK, J. K. *Comprehensive internationalization: institutional pathways to success*. London: Routledge, 2015.

HUDZIK, J. K.; MCCARTHY, J. S. Leading comprehensive internationalization: strategy and tactics for action. *NAFSA e-Publications*, p. 1139–1145, 2013.

RAJAGOPALAN, K. ‘World English’ or ‘World Englishes’? Does it make any difference? *International Journal of Applied Linguistics*, Oslo, v. 22, n. 3, p. 373–390, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2012.00316.x>. Acesso em: 20 maio 2025.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. et al. (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19–42.

RICENTO, T. *An introduction to language policy: theory and method*. Malden: Blackwell Publishing, 2006.

TASÇI-KAYA, G. Comprehensive internationalization: institutional pathways to success. *Research in Educational Administration & Leadership*, v. 2, n. 1, p. 140–142, 2017.

TURNER, P. K. The voice of communication in comprehensive internationalization. *Communication Research and Practice*, v. 5, n. 1, p. 23–38, 2019.

**Internacionalização e decolonialidade:
articulações teórico-metodológicas
em pesquisas acadêmicas**

Walkiria Felix Dias (UFU)

Rebecca Alves Araújo Cruz (UFU)

Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU)

Tatiana Batista dos Santos (UFU)

Introdução

Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível. A ciência não é, nesse sentido, um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar (Kilomba, 2019, p. 53-54).

Dizer que a internacionalização se instaurou como imperativo nas Instituições de Ensino Superior (IES) parece ter se tornado redundante, inclusive como acenam nossas análises neste trabalho. Vemos que ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a internacionalização integram a maioria dos planejamentos estratégicos das universidades brasileiras atualmente.

No âmbito local, cumpre-nos destacar a participação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e mais especificamente do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UFU), no Programa Capes-Print, o que tem possibilitado e contribuído para o

fortalecimento de parcerias com várias instituições internacionais, e tem aberto diferentes frentes de trabalho para docentes e discentes. Ainda dentre as iniciativas de internacionalização que a universidade promove, destacamos o projeto de extensão Adolescentes Políglotas¹, ligado ao Programa de Formação para Internacionalização (ProInt) da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da UFU, que visa familiarizar adolescentes de 11 a 14 anos com línguas e culturas estrangeiras. Trata-se de uma “iniciativa relevante a ser considerada para a educação visando a internacionalização, já que se diferencia de tendências monolíngues de algumas comunidades e sociedades, na defesa do plurilinguismo e do acolhimento da diversidade” (Brito et al., 2023, p. 67). Ademais, é importante mencionar a criação do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior (Gplies)², coordenado pelo Professor Doutor Waldenor Barros Moraes Filho e pela Professora Doutora Denise de Paula Martins de Abreu e Lima, o qual tem se proposto a investigar ações de internacionalização e planejamento linguístico sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

Esses destaques nos convidam a refletir sobre os moldes nos quais a internacionalização tem se constituído enquanto política institucional. Em que consiste a internacionalização das IES? Quem (não) participa desse movimento? Em que condições econômicas e acadêmicas ele acontece? Qual o papel das línguas estrangeiras na internacionalização? Esses são alguns dos questionamentos que têm interpelado acadêmicos e gestores na idealização e implementação de iniciativas voltadas para a internacionalização.

A partir do desenvolvimento da noção de internacionalização, Hudzik (2011, p. 6) afirma que a internacionalização abrangente é “[u]m compromisso, confirmado por meio da ação, de inserir perspectivas internacionais e comparativas por meio do ensino, pesquisa e missões de serviço no ensino superior. Isso define os valores e ética institucionais, e atinge toda a empresa de educação superior”³. Sendo assim,

¹ O projeto é coordenado pelas Professoras Doutoras: Valeska Virgínia Soares Souza, Maira Sueco Maegava Córdula, Heloísa Mara Mendes e Professora Mestra Kássia Gonçalves Arantes.

² Grupo de Pesquisa no CNPQ: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9572177799231276>

³ Tradução de: “Commitment confirmed through action to infuse international and comparative

apesar de a mobilidade ser a característica da internacionalização mais visível, a internacionalização abrangente toca também as demais áreas que afetam a organização das IES.

O que seriam, entretanto, “perspectivas internacionais” nas IES, se considerarmos que o conhecimento - ou pelo menos o que se legitima como conhecimento científico - se restringe ao que é produzido e chancelado pelos grandes centros euro-estadunidenses?

Oyěwùmí (2020), ao questionar o conceito de gênero a partir de experiências e epistemologias culturais africanas, afirma que

Uma característica marcante da era moderna é a expansão da Europa e o estabelecimento de uma hegemonia cultural euro-estadunidense em todo o mundo. Em nenhuma área essa hegemonia é mais profunda que na produção de conhecimento sobre o comportamento humano, sua história, sociedades e culturas. Como resultado, os interesses, preocupações, predileções, neuroses, preconceitos, instituições sociais e categorias sociais de euro-estadunidenses têm dominado a escrita da história humana. Um dos efeitos desse eurocentrismo é a racialização do conhecimento: a Europa é representada como fonte de conhecimento e os europeus, como conhecedores. (Oyěwùmí, 2020, p. 85-86)

Os questionamentos de Oyěwùmí (2020) apontam para a preocupação de se considerarem interpretações locais no desenvolvimento da pesquisa africana de modo a possibilitar que as construções teóricas sejam atravessadas pelas experiências africanas. Apesar de focar em questões de gênero, o estudo de Oyěwùmí (2020) reverbera as inquietações que discutimos neste trabalho, o qual se propõe a analisar como pesquisas acadêmicas tematizam, em seu quadro teórico-metodológico, a relação entre internacionalização das IES e decolonialidade.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, nos filiamos à Linguística Aplicada (LA) Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), pois trazemos, para o cerne das discussões, aspectos linguísticos, identitários, socio-culturais, políticos, históricos e ideológicos que perpassam o fenôme-

perspectives throughout the teaching, research and service missions of higher education. It shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise” (Hudzik, 2011, p. 6).

no da internacionalização. Interessa-nos pensar em que medida há abertura, nas IES, para modelos menos hegemônicos e mais plurais no que diz respeito à internacionalização no/do ensino superior. Assim, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e interpretativista, em que buscamos compreender algumas regularidades de sentido que emergem em estudos acadêmico-científicos sobre como artigos acadêmicos relacionam os temas internacionalização da IES e decolonialidade.

Em um primeiro momento, justificamos nossa inscrição na LA Indisciplinar e sua relação com a análise proposta. Em seguida, apresentamos alguns princípios teóricos da decolonialidade e da internacionalização das IES. Posteriormente, discutimos nosso gesto de análise em relação ao *corpus*; e tecemos algumas considerações finais, no intuito de levantar possíveis desdobramentos para as questões aqui abordadas.

A linguística aplicada indisciplinar

A Linguística Aplicada (doravante, LA) Indisciplinar é, antes de tudo, uma LA brasileira. Há quase duas décadas existe uma tendência no Brasil em definir as particularidades dos estudos em LA que são produzidos aqui no país, o que contribui para a consolidação da área e para o desenvolvimento de inúmeras pesquisas qualitativas e interpretativistas, como a que propomos em nosso estudo. Uma das obras envolvidas nesse processo foi a de Leffa (2006), que cita a predisposição dos estudos aos métodos que utilizamos e, ainda, adiciona a preocupação “em contextualizar o que é pesquisado, estabelecendo todas as relações possíveis entre os diferentes elementos que podem estar envolvidos na pesquisa” (Leffa, 2006, p. 3).

A LA, na qual nos inscrevemos, portanto, se distancia de uma mera aplicação da Linguística e, apesar de em muitos casos lidar com questões relacionadas ao ensino e à formação de professores, abrange tópicos muito além desses contextos. Dessa forma, considera conceitos, discussões e análises que extrapolam a área de Letras e, por isso, é caracterizada como indisciplinar (Moita Lopes, 2006) ou transgressiva (Pennycook, 2006).

Ainda nessa mesma perspectiva, em obra posterior, Moita Lopes (2009) reforça que a LA, enquanto forma de compreender problemas sociais em que a linguagem tem papel central, já não carrega um caráter solucionista como em outros momentos. Afirmo ainda que essa é uma tomada de posição da LA que abandona a limitação na Linguística enquanto componente teórico central, na medida em que “muitas das compreensões mais relevantes sobre a linguagem no mundo atual, devido à chamada ‘virada linguística’, podem vir de outros campos do conhecimento” (Moita Lopes, 2009, p. 19). E é, portanto, essa a LA na qual nos filiamos ao refletir sobre as relações entre decolonialidade e internacionalização que traremos nas seções a seguir.

Kleiman (2013) chama a atenção para a necessidade de *sulearmos* as pesquisas em LA, trazendo para a agenda dessa uma nova compreensão sobre a própria produção de conhecimento. Trata-se, pois, de considerar o conhecimento produzido “sobre”, mas principalmente, “pelos” sujeitos que historicamente foram deixados à margem do fazer científico. A autora provoca-nos com os seguintes questionamentos:

como fazer para não reproduzir, dentro da elitista e arcaica estrutura universitária brasileira, as relações que o centro mantém com a periferia? Em outras palavras, e usando os termos de nossos colegas do Sul, como fazer para implantar um projeto de modernidade e descolonialidade nos nossos locais de trabalho? (Kleiman, 2013, p. 55).

Assim, é na esteira de uma LA *suleada*, responsiva à vida social, que apostamos no diálogo com o pensamento decolonial no intuito de aventar possibilidades outras para os movimentos de internacionalização.

Algumas palavras sobre a decolonialidade

Apesar da independência e da formação de Estados nacionais, o colonialismo se consolidou na América Latina de tal modo que a lógica colonial se instaurou nas estruturas sociais. A maneira como essa lógica foi construída no imaginário dos colonizados resultou em uma colonização internalizada que reflete nas relações atuais de po-

der e conhecimento como, por exemplo, a colonialidade do poder e a dependência cultural, social e até econômica em relação à hegemonia eurocêntrica.

Tradicionalmente, a decolonialidade é definida por meio da retomada das relações históricas de exploração, discriminação e subalternização, causadas pela colonização desempenhada pelos países do norte europeu e suas consequências, como, por exemplo, a caracterização do que é moderno e civilizado dentro dos moldes que se aproximam de um padrão branco e europeu. Ainda, o conceito de colonialidade do poder (Quijano, 2000; 2014) alude a uma classificação da população mundial baseada na criação de conceitos como raça, alimentando um sistema exploratório que molda as relações sociais em benefício da hegemonia europeia nas relações de produção do conhecimento.

De acordo com Quijano (2000; 2014), há uma distinção colonial e epistêmica, na qual a colonialidade passa do campo do poder para o campo do saber, e isso faz com que a colonialidade do saber aja de maneira a contribuir com a hegemonia eurocêntrica como perspectiva superior de conhecimento. Sob essa concepção, percebe-se que, mesmo com o fim do colonialismo, não houve o fim da colonialidade, mas apenas um deslocamento da prática de poder. Antes, os colonizadores exerciam poder sobre os povos colonizados por meio da política, cultura e economia, e agora essa influência colonizadora permeia as relações de troca de conhecimento.

Visto que a produção de conhecimento se desenvolve nesse espaço de dominação e, portanto, sofre influência dessas relações de poder, o resultado é um conhecimento tido como universal, elitizado e de valor apenas quando produzido por aqueles que são tidos como pertencentes ao Norte global, ou que pertençam à hegemonia dominante. Ao mesmo tempo, embora não haja impedimentos para a produção científica dos países não hegemônicos, ela é deslegitimada ou por vezes desconsiderada. Assim, o conhecimento hegemônico considerado universal não apenas reafirma o pensamento eurocêntrico como o único de valor, mas também utiliza-se dele para se reproduzir.

Os estudos decoloniais surgem, então, como um convite para agir frente à necessidade de decolonizar o pensamento, para que o

apagamento das diferenças e a subjugação dos corpos fora do padrão hegemônico seja atenuada, uma vez que as epistemologias não hegemônicas são, muitas vezes, desvalorizadas ou tidas como irrelevantes no âmbito universal.

Em seu texto, Maldonado-Torres (2009) explicita e diferencia os conceitos de colonialismo e colonialidade. Dessa forma, o colonialismo é apresentado como a relação econômica e política na qual a soberania de uma nação ou de um povo fica sob poder de um outro e a colonialidade como os padrões de poder que surgiram com o colonialismo e perduram até a atualidade, como por exemplo, o que é legitimado enquanto cultura. Ainda, a colonialidade também se relaciona com os moldes que ditam como devem se organizar as relações de trabalho, as relações intersubjetivas e as relações de produção de conhecimento. Sobre esse último aspecto, vê-se sua influência na organização das práticas no ensino superior, por exemplo, sobre a forma como, na maioria das vezes, a internacionalização das IES é medida: prática de *rankings*; número de discentes e docentes em programas de intercâmbio em países do Norte ou publicações em língua estrangeira, principalmente, o inglês. Essas práticas demonstram a colonialidade instaurada no próprio imaginário do colonizado, inclusive no contexto universitário.

Dessa forma, é indispensável discutir as relações que são estabelecidas entre os processos de internacionalização das IES e a decolonialidade, na medida em que essas instituições são responsáveis pela produção de conhecimento em nosso país e, se não pensadas de maneira abrangente, podem contribuir para reforçar estereótipos e perpetuar padrões de subjugação. Além disso, considerando que estamos inseridos em um modelo neoliberal de produção de conhecimento, que exige dos sujeitos autonomia, inovação, flexibilidade, eterna aprendizagem, assim como competência cultural, e que os responsabiliza por seu próprio sucesso e fracasso (Flores, 2013), pensar os processos de internacionalização, sem considerar os processos políticos e históricos que atravessam a vida em sociedade, pode desperdiçar a possibilidade de que ela possa efetivamente contribuir para o bem-estar social, em detrimento das relações neoliberais e excludentes que muitas vezes ocorrem na internacionalização das IES.

Assim, ao observarmos os processos que resultam em uma dominação da produção de conhecimento é mister destacar o papel fundamental que as ciências sociais das regiões Sul Global desempenham na decolonização do saber, a fim de amenizar os problemas decorrentes da dependência acadêmica que nega a produção e desenvolvimento do conhecimento nessas regiões. Além disso, a desconstrução dessa visão hegemônica se faz necessária também para o bom desenvolvimento da pesquisa em países periféricos, contribuindo para que as problemáticas não sejam discutidas de maneira unilateral.

Conforme Walsh (2007), as discussões propostas pelos estudos decoloniais também trazem uma contribuição em relação à necessidade de questionar a ideia de que algumas pessoas são mais aptas a pensar do que outras. Essa problematização é necessária, na medida em que aspectos da colonialidade podem muitas vezes se sobrepor a outras formas de produção de conhecimento que não se enquadrem em padrões que são estabelecidos com base nas demandas de um Norte global. Tal discussão possibilita, ainda, o reconhecimento da insuficiência e a limitação de todos os conhecimentos, por sempre representarem uma ignorância frente a outros (Borelli; Silvestre; Pessoa, 2020), na medida em que o que pode ser positivo em relação à internacionalização de uma IES, pode não ser aplicável a outra.

Ademais, considerar os estudos decoloniais também nos convida a corporalizar os conhecimentos, no sentido de contemplar a localização política e histórica dos sujeitos envolvidos nos processos a serem problematizados. Nas palavras de Menezes de Souza:

A ideia de que a ciência tem que ser objetiva e neutra também vem de uma tradição europeia. A negação do corpo em que se baseia a ideia de neutralidade e objetividade tem origem na tradição protestante e na católica, ou seja, uma tradição cristã, europeia. Então, a separação entre saber e corpo que fortalece a ideia da objetividade e neutralidade da ciência é uma tradição europeia; são coisas que se vendem como universais quando são locais (Menezes de Souza; Martinez; Diniz de Figueiredo, 2019, p. 8).

Dessa forma, talvez seja possível compreender não apenas algumas situações, mas também quem nelas pode ser excluído ou silenciado, em detrimento de outros que são incluídos e escutados. No caso de nosso estudo, esses debates sobre privilégios e relações verticais de poder se dão nas relações de internacionalização das IES, como será discutido a seguir.

A internacionalização das IES

Alguns autores percebem a internacionalização das IES como um conceito abstruso e variável. Isso ocorre na medida em que muitas vezes ela é definida como uma atividade isolada ou como um conjunto de atividades acadêmicas e administrativas, regularmente provenientes de acordos ou parcerias internacionais, desenvolvidas pelas instituições universitárias no *campus* e no exterior (Hunter; De Wit; Howard, 2016; Knight, 2015). Dessa maneira, os indicadores da internacionalização no âmbito institucional mais comuns são: a educação a distância; a existência de redes, associações e projetos internacionais (parcerias internacionais); a adaptação/internacionalização curricular (Knight, 2010; Knight; De Wit, 2018) – que englobam o ensino de disciplinas em uma outra língua que, na maioria das vezes, é a língua inglesa – e, principalmente, a mobilidade acadêmica de discentes e docentes.

Embora nem sempre haja consenso a respeito do conceito, a autora Jane Knight (2003; 2004; 2010; 2015; 2018; 2020) aparece como referência em grande parte dos estudos de internacionalização das IES, e afirma que “[a] internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional é definida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária⁴” (Knight, 2003, p. 2). Essa concepção também é adotada por De Wit (2015), quando trata a internacionalização como um processo dinâmico – ou seja, que ainda não atingiu um fim, mas é um caminho para atingir ou

⁴ Tradução de “Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education” (Knight, 2003, p. 2).

aprimorar os objetivos propostos no processo (De Wit; Howard, 2016; Knight, 2004).

Vale ressaltar que a internacionalização das IES ganhou espaço principalmente nas últimas duas décadas, devido, entre outros aspectos, à difusão e à supervalorização dos *global rankings* universitários e à busca das instituições universitárias pelo selo de *World Class University* (Leal; Moraes, 2018). Ademais, o processo de globalização também pode ser visto como um dos responsáveis por esse fenômeno, visto que a hegemonia da língua inglesa se faz presente também nas universidades quando o assunto é internacionalização, fazendo da educação uma *commodity* na economia do conhecimento, economia na qual países do Sul Global, em geral, são consumidores; enquanto países do Norte, são produtores desse conhecimento. Isso pode contribuir para que sejam intensificadas as assimetrias existentes nas relações entre esses países (Piccin; Finardi, 2021).

Para Leal e Oregioni (2019), a internacionalização das IES tem sido considerada e, muitas vezes, promovida como um imperativo, algo contra o qual não se pode lutar. Isso quer dizer que a grande maioria das IES enxergam a internacionalização como uma prática indissociável do meio acadêmico na sociedade atual, justamente pelo fato de os processos de globalização se fazerem presentes em todos os âmbitos sociais e, portanto, na educação não seria diferente. Assim, embora a globalização e a internacionalização sejam processos distintos, é possível dizer que estão intimamente ligados. Isso é defendido por Knight (2004) na medida em que a autora considera que a internacionalização é ao mesmo tempo uma consequência e um agente da globalização.

Além disso, os efeitos da globalização contribuíram para o crescimento do movimento da internacionalização. Embora sempre tenha feito parte do universo acadêmico – seja por meio das mobilidades internacionais ou da produção do conhecimento além das fronteiras –, a internacionalização no Brasil exige cada vez mais que as IES desenvolvam novas ações e estratégias para promovê-la. Dessa forma, já não há possibilidade de desconsiderar o quão amplo é esse fenômeno e a necessidade de que todos os segmentos da instituição estejam envolvidos.

De acordo com De Wit, Hunter, Howard e Egon-Polak (2015), a internacionalização precisa evoluir para um processo mais abrangente, mais intencional e menos elitista, de modo a atender a todos. Sobre a internacionalização abrangente, Hudzik (2011) aponta que ela deve ser entendida pela liderança institucional como um compromisso essencial, pois afeta toda a vida no *campus*, e afeta os quadros de referência, as parcerias e as relações externas da instituição.

Assim, a internacionalização é um processo que necessita do engajamento de todos os segmentos das IES, e contempla desde sua infraestrutura (como tradução de placas e sinalização do espaço físico, por exemplo) ao seu funcionamento administrativo e acadêmico. Extrapolam-se os limites prediais do *campus*, de modo a alcançar a comunidade interna e externa à instituição.

Em vista do exposto, compreende-se que não existe uma única forma de internacionalizar. A internacionalização sempre teve múltiplos significados para pessoas, instituições e países distintos e precisa estar vinculada ao contexto e às finalidades locais, já que ela “é um meio para um fim e não um fim em si mesma” (Knight, 2020, p. 42). Isso faz com que as IES tenham o desafio de promover uma internacionalização pautada na maior cooperação entre as instituições, a fim de fortalecer o intercâmbio e as parcerias com foco no benefício que ela pode trazer para todos os envolvidos no processo. Ademais, compreender que a internacionalização das IES pode ser problematizada a partir de perspectivas decoloniais, oportuniza deslocamentos em noções historicamente pautadas em relações desproporcionais de poderes processos.

Tendo dito isso, passamos à contextualização do desenho metodológico de nossa pesquisa.

Contextualização da pesquisa

Para compreender como pesquisas acadêmicas voltadas para a temática da internacionalização têm articulado os estudos decoloniais, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa (Gerhardt; Silveira, p. 33-34, 2009). Para isso, procuramos por artigos científicos

disponíveis nos meios eletrônicos do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); periódicos da SciELO (*Scientific Electronic Library On-line*) e em outras revistas científicas *on-line*. Após essa busca, foram selecionados quatro artigos que versam sobre o tema internacionalização no ensino superior e decolonialidade publicados no Brasil dentre os anos de 2018 a 2021, a saber: Leal e Moraes (2018); Moraes e Leal (2021); Macedo (2020); Piccin e Finardi (2021). Pela dimensão do presente trabalho, optamos por um recorte temporal que nos permitisse contemplar pesquisas mais recentes.

Explicitamos, primeiramente, alguns aspectos gerais dos artigos selecionados, buscando, entre eles, pontos em comum ou divergentes como, por exemplo, os objetivos traçados, a metodologia escolhida e a relação entre internacionalização e decolonialidade proposta por cada um; além de apontar as conclusões e principais percepções dos autores.

Em seguida, destacamos excertos, em cada artigo, que apontam para a forma como os autores concebem a internacionalização e a decolonialidade. Para fins didáticos, separamos os excertos em quatro subtemas, expressos em enunciados que acenam para regularidades de sentido no que se refere à temática aqui investigada, a saber: i) a internacionalização como exigência global crescente para o ensino superior; ii) a internacionalização como conceito fluido e em construção; iii) a internacionalização como movimento predominantemente colonial; e iv) a decolonialidade como alternativa para se pensar uma internacionalização outra.

Apesar do número limitado de artigos que compõem nosso *corpus*, compreendemos que nosso gesto de análise nos permite tecer reflexões sobre possíveis articulações com vistas a repensar o processo de internacionalização. Ademais, entendemos que os textos em tela são representativos de tendências e inquietações que ocupam cada vez mais espaço na área e nos convidam a procurar vias alternativas para a construção de parcerias interinstitucionais pautadas na solidariedade e pluralidade.

Abaixo, apresentamos um quadro com uma breve contextualização dos artigos selecionados para análise.

Quadro 1: Síntese artigos analisados.

<i>Título do artigo</i>	<i>Breve contextualização</i>
Artigo 1 (A1): Leal e Moraes (2018): “Decolonialidade como Epistemologia para o Campo Teórico da Internacionalização da Educação Superior”.	Os autores visam pensar uma aproximação entre a perspectiva epistemológica decolonial e o campo teórico da internacionalização da educação superior a fim de defender que propostas de cooperação Sul-Sul se constituam como objeto de investigação para pesquisas em internacionalização da educação superior.
Artigo 2 (A2): Macedo (2020): “Internacionalização do ensino superior: uma perspectiva decolonial”.	A autora identifica a perspectiva de internacionalização de uma universidade pública, a partir de documentos oficiais e da fala da assessoria internacional, com vistas a apontar possíveis marcas da lógica colonial nos discursos.
Artigo 3 (A3): Moraes e Leal (2021): “Globalização, (de)colonialidade e (contra)hegemonia no contexto da internacionalização da educação superior: o grito surdo da academia”.	A partir de conceitos associados à globalização, (contra)hegemonia e (de)colonialidade, os autores desenvolvem uma análise crítica da internacionalização da educação superior.
Artigo 4 (A4): Piccin e Finardi (2021): “Abordagens Críticas/Decoloniais na Educação Superior: (In)Visibilidades nas/das Epistemologias de (Des)Construção das Internacionalizações”.	As autoras partem das contribuições da literatura decolonial para refletir sobre a (in)visibilidade e (in)validação de conhecimentos no âmbito da internacionalização do ensino superior no Brasil e na América Latina. O artigo convoca leitores a considerarem a internacionalização no diálogo com as epistemologias do Sul.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2023) a partir de Leal e Moraes (2018), Moraes e Leal (2021), Macedo (2020), e Piccin e Finardi (2021).

Para discutir excertos dos artigos A1, A2, A3 ou A4, conforme identificado acima, enumeramos os excertos de E1 a E42. Passemos então à discussão dos resultados.

Explorando as relações entre decolonialidade e internacionalização das IEs

Sobre o teor dos artigos

De forma geral, observamos que os quatro artigos buscam pensar as relações de internacionalização a partir de uma preocupação social, considerando aspectos que atravessam a lógica colonial. Primeiramente, vê-se essa preocupação social no texto de Macedo (2020, p. 93), que procura “identificar elementos que indiquem a perspectiva de internacionalização da política institucional, evidenciando possíveis marcas da lógica colonial”. Assim, ao fazer essa identificação, o texto problematiza a lógica colonial que atravessa as políticas de internacionalização das agências de fomento e das universidades. Segundo o texto, essa lógica se mostra evidente devido à preferência de se fazer parcerias com os países do Norte, que possuem como prioridade obter lucro com a educação superior.

Ao compararmos os textos de Leal e Moraes (2018) e Moraes e Leal (2021), também é possível enxergar essa tendência. No texto de 2018, os autores partem do pressuposto de as desigualdades observadas na relação Norte-Sul também serem observáveis nas relações estabelecidas no âmbito da educação superior internacional e objetivam “propor uma aproximação entre a perspectiva epistemológica decolonial e o campo teórico da internacionalização da educação superior” (Leal; Moraes, 2018, p. 4). Já no texto de 2021, os autores objetivam fazer “uma análise crítica e reflexiva do fenômeno da internacionalização da educação superior, a partir de conceitos estruturantes associados a globalização, (contra)hegemonia e (de)colonialidade” (Moraes; Leal, 2021, p. 1), e esperam que o artigo em questão contribua socialmente e estruturalmente para os estudos de internacionalização do ensino superior.

Refletir sobre as relações de internacionalização a partir de uma preocupação social também é observável nos textos de Piccin e Finardi (2021), que por meio de uma “reflexão sobre a (in)visibilidade e (in)validação de conhecimentos produzidos nas relações de colonialidade presentes nas internacionalizações das IES no Brasil e

na América Latina” esperam “visualizar outras possibilidades e trajetórias ontológicas e epistemológicas, para além daquelas trilhadas pela modernidade ocidental no tocante à internacionalização” (Piccin; Finardi, 2021, p. 57).

Para além dos objetivos, há também uma tendência na metodologia utilizada nas pesquisas que resultaram na escrita dos quatro artigos. Todas as quatro são pesquisas em Ciências Sociais e utilizaram metodologia semelhante ao levantamento bibliográfico. Porém, devido aos objetivos, as pesquisas possuem diferentes formas de análise em relação à literatura analisada e discutida. A pesquisa de Leal e Moraes (2018) procura investigar relações já estabelecidas entre os textos do levantamento bibliográfico, e por isso os autores buscam pesquisas que já existem. Já Macedo (2020) se posiciona a partir do pressuposto de que há uma lógica colonial nos processos de internacionalização. Por isso, sua pesquisa busca traços dessa lógica tanto nos documentos institucionais como o plano de internacionalização que estabelece a política voltada para internacionalização no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), quanto em uma entrevista com a assessora internacional da instituição de ensino. Ainda sobre as diferenças, a pesquisa de Moraes e Leal (2021) busca novas perspectivas para os estudos em internacionalização da educação superior e, por essa razão, realiza uma revisão histórica e se debruça sobre os conceitos de decolonialidade, internacionalização, globalização, imperialismo, colônia, colonialismo e hegemonia.

Vejamos, agora, como a relação internacionalização-decolonialidade é concebida nos estudos em questão, a partir de quatro subtemas, expressos em enunciados que indicam regularidades de sentidos. Identificamos os excertos (E) por números e indicamos de que artigo foram retirados (conforme indicação no Quadro 1), e negritamos também palavras e/ou expressões que apontam para a nossa percepção sobre os dizeres dos autores em tela.

A internacionalização como exigência global crescente para o ensino superior

Todos os artigos destacam o imperativo da internacionalização

para o ensino superior: internacionalizar se torna quase condição de existência de uma IES, tendo em vista sua relação com indicadores de qualidade e avaliação institucionais.

E1A1: Sobretudo a partir da década de 1990, o tema **adquiriu centralidade** em torno das estruturas universitárias e passou a **influenciar os planejamentos estratégicos institucionais e governamentais**, com a chancela de agências multilaterais e de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM). (p. 3)

E2A2: Nas últimas três décadas é crescente a **pressão para a internacionalização** do Ensino superior no Brasil e na América Latina (AL), não apenas na pós-graduação e na pesquisa, mas também na graduação. (p. 92)

E3A2: A partir de 2018 observamos uma **guinada** no que se refere à formalização dos processos de internacionalização com a construção do **plano institucional de internacionalização**. (p. 96)

E4A3: A internacionalização tem sido gradativamente referenciada no contexto da educação superior como **critério de qualidade** e como **recurso** para que as universidades **respondam às crises e aos desafios de um contexto global complexo, volátil e incerto** (Stein, 2017). (p. 315)

E5A3: O fato é que, seja **em nível global, regional, nacional, institucional ou individual**, a internacionalização da educação superior é um dos fatores que mais criticamente tem **afetado** a educação superior no mundo (Knight; de Wit, 2018; de Wit, 2019). (p. 331)

E6A4: A internacionalização da educação superior tem sido percebida (e promovida) como um **imperativo ou destino inelutável** (Oregioni; Leal, 2019), semelhantemente ao fenômeno da globalização, visto como um processo **irreversível** (Bauman, 1999). (p. 58)

“Centralidade”, “pressão”, “guinada”, “imperativo ou destino inelutável” são algumas das expressões utilizadas nos artigos para apresentar (e justificar) a necessidade de internacionalização das IES. Trata-se, pois, de uma demanda posta, aparentemente pouco aberta à contestação, que deve, por isso, constar nos planejamentos estratégicos das universidades. Aliada a um “critério de qualidade” e resposta para crises e desafios, o movimento de internacionalização se configura como pauta a ser incorporada nas políticas das IES, em seus diferentes níveis de ensino.

O primeiro enunciado, portanto, sugere um funcionamento discursivo acerca da internacionalização que (re)produz “efeitos de verdade” no contexto da instituição. Internacionalizar aparece como uma ordem (“irreversível”) que reclama seus sentidos e ações. Não se trata, assim, de decidir internacionalizar, mas de discutir as maneiras e possibilidades de tal processo.

Os autores comentam sobre a necessidade de internacionalização das IES como uma espécie de constatação de um cenário que se apresenta às universidades. Isso é, trazem o imperativo da internacionalização como um efeito de evidência produzido pelos discursos institucionais. Todavia, a partir das vozes de teóricos dos estudos decoloniais mobilizadas ao longo dos textos, observa-se que tal necessidade é problematizada e colocada em suspenso. Desse modo, a perspectiva decolonial pode contribuir para repensar o fenômeno da internacionalização ao desnaturalizar sentidos sedimentados acerca do papel das IES e, de forma mais ampla, da produção científica e de seus atores.

A internacionalização como conceito fluido e em construção

Apesar de discursivizada como imperativo, ao discutir a internacionalização, os textos apontam para a fluidez deste conceito, aceitando se tratar de um fenômeno em construção e que demanda a compreensão dos gestores e da comunidade acadêmica como um todo. A falta de consenso sobre o que venha a ser internacionalização oblitera, por vezes, aspectos mais complexos e que dizem respeito a condições econômicas das instituições envolvidas (E11A3) ou a própria imprecisão

são acerca do significante “global” (E10A2).

E7A1: A despeito dessa popularidade, **não há consenso sobre o significado de internacionalização e tampouco existe um modelo padronizado** para que as universidades ampliem sua dimensão internacional (Knight, 2015). (p. 3)

E8A1: A despeito da crescente popularidade da internacionalização /.../ não há consenso sobre o seu significado (De Wit, 1998; Knight, 2004; Whitsed & Geeen, 2014) e **tampouco há clareza** sobre os caminhos a serem percorridos para que as instituições acadêmicas se internacionalizem (Knight, 2015). (p. 10)

E9A2: Ao discutir a internacionalização do ensino superior, **Knight (2011) evidencia um conjunto de mitos** que cercam o tema e um deles refere-se justamente à crença de que a mera presença de estudantes estrangeiros por si só implica em internacionalização; e nós acrescentaríamos que o mesmo vale para os docentes estrangeiros. (p. 95)

E10A2: O elemento da resolução de problemas de interesse global aliado ao de mobilidade docente e discente é observado em todos os documentos da instituição. Porém, **não se define o que se compreende por problemas de interesse global** e nem como aliar interesses globais ao interesse regional e local. (p. 96)

E11A3: Além disso, as **contradições e os dilemas** associados ao fenômeno, que impactam sobretudo os países com menos condições de capitalizar sobre a criação e o uso do conhecimento (Leal; Moraes, 2018), induz a um **quadro eivado de indefinições quanto ao papel, a função e o lugar do processo de internacionalização** das universidades no mundo. (p. 315)

E12A4: Apesar dos diferentes sentidos que a internacionalização pode assumir (Knight, 2005, 2020), **a definição de internacionalização mais citada é a de Knight (2003, p. 2) que considera a internaciona-**

lização como um processo que integra as “**dimensões internacional, intercultural ou global aos objetivos, funções ou na oferta do ensino superior**” no mercado global. Essa concepção, entretanto, é questionada por Martinez (2017) quanto ao aspecto intercultural, frequentemente evocado nas tentativas de definição de internacionalização do ensino superior sem, no entanto, analisar seus fundamentos epistemológicos ou discutir os **sentidos de interação e convivência**, bem como os limites, desafios e impossibilidades da interculturalidade. (p. 58)

Vê-se que vários estudiosos são citados nos quatro artigos para respaldar noções de internacionalização. Todavia, um ponto de congruência entre os textos foi o fato de todos referenciarem Jane Knight (2003; 2005; 2010; 2015; 2018; 2020) para definir o conceito. Questionamos em que medida a referência constante a essa autora configura-se como um traço de colonialidade que aparece nos próprios textos que problematizam essa questão, já que Knight é de origem canadense. Piccin e Finardi (2021), no E12A4, chamam a atenção sobre isso ao trazerem a visão de Martinez (2017) quanto ao aspecto da interculturalidade.

Outro desafio que se apresenta nas pesquisas é o de pensar em conceitos e práticas de internacionalização que se mostrem sensíveis à realidade e interesses das IES brasileiras. Que pautas de pesquisa, ensino e extensão devem informar a agenda de internacionalização dessas? Em que medida, há abertura, no cenário global, para outras visões de internacionalização capazes de trazer as nuances e demandas de instituições-nações que historicamente se mantiveram à margem?

Ao apontar a fluidez do conceito, os autores evidenciam a necessidade de que a internacionalização seja repensada a partir da localidade, e não como fenômeno universal. Não se trata, pois, de chegar a um consenso ou a um modelo de internacionalização (o que só reforçaria a lógica colonial), mas de abrir espaço, em pé de igualdade, para perspectivas mais suleadas sobre o tema. A criação de Grupos de Pesquisa (como o Gplies, mencionado na introdução deste trabalho) e a consolidação de redes de pesquisadores são, a nosso ver, iniciativas que podem contribuir para ampliar o debate.

A internacionalização como movimento predominantemente colonial

Ao relacionar os conceitos de internacionalização e decolonialidade, todos os quatro textos questionam como se dá o processo de internacionalização, e quais países esse processo tem beneficiado. Ademais, a partir de uma crítica à hegemonia dos países do norte, os textos apontam as tendências eurocêtricas, como o imperialismo sutil se manifesta no contexto da educação superior e como o conceito de modernidade está atrelado aos padrões europeus (Leal; Moraes, 2018; Moraes; Leal, 2021).

E13A: Diante dos pressupostos de que as **desigualdades subjacentes às relações Norte-Sul** /.../ também se manifestam no domínio da educação superior internacional e de que a produção científica desse campo pode ser mais **significativa e funcional** aos países “em vias de desenvolvimento” se consideradas as suas raízes epistêmicas e condicionalidades históricas. (p. 4)

E14A: É comum que os discursos relacionados à internacionalização da educação superior a considerem como meio para um fim. Nessa ótica, ela não existe por si só; **assume valor instrumental**: refere-se a um caminho para alcançar ou aprimorar objetivos /.../ constantemente associada aos objetivos de **aprimoramento da qualidade, da pertinência e da relevância do ensino, da pesquisa e da extensão**. (p. 10)

E15A1: Tais abordagens tendem a trabalhar com **conceitos e categorias neutros**, “na expectativa de neutralizar um fenômeno social que envolve atores, motivações e interesses distintos”. (p. 10)

E16A1: Cabe enfatizar que a **dependência evidenciada na educação superior mundial contemporânea** não se materializa apenas no campo científico e tecnológico, mas também no âmbito das ideias e na organização do conhecimento científico /.../ enfatizam a colonialidade do saber e situam os países periféricos e semiperiféricos em **situação**

natural de inferioridade, assim como suas descobertas mentais e culturais /.../. (p. 14)

E17A2: /.../ podemos afirmar a **presença de uma lógica colonial /.../ que reforça o eurocentrismo na universidade** (Ouriques, 2011) como o elemento em torno do qual se organizam as instituições e as **práticas de ensino, pesquisa e extensão**. (p. 93)

E18A2: A **colonialidade do poder e do saber** (Quijano, 2005; Mignolo & Carballo, 2014) materializa-se nos processos de internacionalização da universidade por exemplo na tentativa de **unificação de currículos por competências**, tal como em Bolonha, **ignorando-se as especificidades culturais, sociais e políticas de cada nação e instituição**, as formas de ser e pensar que constituem os sujeitos, em suma, ignora-se o local em busca de um **global homogeneizante**. Acrescentamos a esse rol, a **tendência na opção pelo inglês como a língua acadêmica** em detrimento de outras línguas. (p. 93)

E19A2: Interessante notar que a escolha do **inglês como a língua dominante** no processo de internacionalização, como já esperado, acompanha a **tendência da macropolítica** do país como expressada pela Capes e outras agências governamentais. (p. 98)

E20A2: A **lógica quantitativa** está na base da proposta e a questão linguística pode excluir a língua portuguesa como uma das possíveis línguas a serem usadas nas parcerias acadêmicas quando membros da comunidade precisarem sair do país por motivos acadêmicos, já que um dos critérios exigidos é a **prioridade para docentes que se interessem por países de língua estrangeira**. (p. 98)

E21A2: Nota-se que o Mercosul e os Brics foram **reduzidos a países que falam inglês, esquecendo-se dos países da América do Sul e da América Latina e do espanhol** como uma possibilidade de segunda língua nesses processos de internacionalização. (p. 99)

E22A2: /.../ as **relações internacionais** projetadas nessas falas e no

documento do PDI são profundamente **assimétricas**, seguindo a tendência da relação dos países do Sul com os países do Norte /.../. (p. 100)

E23A3: A universidade esteve intimamente associada à formação dos estados-nação e das elites capitalistas ao longo da história /.../ foi local **chave para a institucionalização e a naturalização das relações de apropriação e exploração**, além de ter se beneficiado diretamente de tais relações. (p. 328)

E24A3: O modelo acadêmico dominante segue em grande medida imerso em um **padrão de poder moderno/colonial**. Os critérios que definem aspectos como o currículo e os corpos docente e estudantil baseiam-se na ideologia que reforça a superioridade de uma cultura específica, de modo que **divisões disciplinares**, modelos teóricos e histórias eurocentradas continuam a prover materiais intelectuais que reproduzem e justificam hierarquias (Sousa Santos, 2018). (p. 328)

E25A3: A universidade é, portanto, uma instituição gerida por atores suscetíveis às crenças ocidentais e aos efeitos da **totalidade do conhecimento** (Mignolo, 2018). (p. 329)

E26A3: No Sul Global, a universidade foi **desde seu início moldada por um Norte Global hegemônico**, com seu **projeto civilizatório de modernidade** e por meio do privilégio adquirido pela ciência moderna como mecanismo de progresso e principal forma de razão (Sousa Santos, 1988). (p. 329)

E27A4: As **desigualdades** que permeiam essas relações são observadas também no contexto da internacionalização da educação superior /.../ denunciam as **assimetrias** presentes nas diferentes práticas, visões e modalidades de internacionalização. Possivelmente, a mais notória oscilação a favor do Norte Global seja **no recebimento dos fluxos de estudantes internacionais em mobilidade acadêmica** (Sousa Santos, 2011; Leal; Moraes, 2018) justamente pelo estímulo ao **livre comércio da educação enquanto commodity (ao invés de bem público)** no mercado internacional (Altbach; Knight, 2007). (p. 59)

E28A4: /.../ há uma **assimetria** anglófona muito grande na mobilidade internacional já que mais da metade dos estudantes internacionais têm como destino apenas quatro países (EUA, Reino Unido, Austrália e Canadá), **constituindo países fora desse circuito e no Sul Global como consumidores /.../ suposto conhecimento universal pertencente ao Norte Global** (Andreotti et al., 2016). (p. 59)

E29A4: Outro exemplo são os **critérios** que orientam as **avaliações e os rankings acadêmicos internacionais /.../** os autores concluem que tais critérios de avaliação, geralmente estabelecidos por instituições e organismos oriundos do Norte, são incapazes de apreender a realidade das IES brasileiras, **penalizando-as no retrato-cenário internacional**. Entretanto, segundo Bernasconi (2013), os **rankings** representam um alerta importante para a América Latina, **cuja produção científica é praticamente invisível para o resto do mundo**. (p. 59)

E30A4: /.../ **hegemonia de periódicos e artigos científicos do Norte Global**, particularmente de países anglófonos, promovendo o **monolingüismo da ciência** (Hamel, 2013) e a **invisibilidade** da produção científica produzida fora do Norte Global ou em outras línguas além do inglês. Além disso, há evidências de **racismo epistemológico** (Diniz Figueiredo; Martinez, 2019) e **acadêmico nessas relações** (Victoria; Moreira, 2006). (p. 59)

Observa-se, nos excertos, que os textos apontam a preferência pela internacionalização com os países do Norte Global, evidenciando uma parceria assimétrica entre países do Sul e Norte Global. Macedo (2020) afirma que as decisões dos países do Sul Global quanto ao ensino superior deveriam levar em consideração sua cultura como referência, mas isso não ocorre. Sobre essa questão, Moraes e Leal (2018, p. 14) também afirmam que as tendências do ensino superior não se ajustam às realidades dos países do Sul, mas o que ocorre é que os países do Sul “compram produtos acadêmicos, fornecem cérebros, privilegiavam os já privilegiados, contribuem para o afastamento progressivo entre o Norte o Sul”.

A lógica colonial, pautada em uma relação hierárquica entre Norte-Sul, se instaura por meio de discursos de qualidade, eficiência, aprimoramento (do ensino, pesquisa, extensão) das IES. Trata-se da retórica salvacionista da modernidade, discutida por Mignolo (2011): nesse caso, internacionalizar promoveria o desenvolvimento das IES-nações menos “privilegiadas”. Critérios para *rankear* as universidades globalmente (E29A4), currículos unificados (E18A2), produção científica em língua inglesa (E30A4), crença na neutralidade do conhecimento (E15A1) são alguns dos aspectos (d)enunciados pelos autores para corroborar o funcionamento de uma matriz colonial de poder e saber.

Há de se ressaltar ainda o caráter homogeneizador da internacionalização, manifesto na questão linguística, mais especificamente, na exigência (quase exclusiva) do domínio da língua inglesa. Essa passa a ser concebida não apenas como a “língua na qual se internacionaliza”, mas na qual se produz ciência. Pereira, Silva e Guimarães (2020), por exemplo, defendem a internacionalização da perspectiva da translanguagem e ressaltam a importância de uma educação linguística crítica que promova a multiplicidade e a heterogeneidade, bem como a negociação de diferenças entre os falantes. Em suas palavras, “a viabilidade do desenvolvimento de competências docentes sob os preceitos da translanguagem, considera a demanda pela promoção de identidades de cidadãos globais e internacionalizados, que se engajam criticamente em situações de interação” (Pereira, Silva e Guimarães, 2020, p. 215). Desloca-se, assim, de uma visão acomodacionista ou instrumental, em que o objetivo é meramente capacitar o não nativo na língua alvo (geralmente na língua inglesa) para interagir em situações comunicativas diversas.

Nesse aspecto, cremos serem fundamentais as contribuições dos estudos em Linguística Aplicada, que, ao priorizarem a linguagem como prática social e situada, podem lançar luz aos processos de internacionalização no que tange às questões identitárias e às práticas de letramento acadêmicas dos sujeitos envolvidos.

Dito isso, vê-se que os artigos trazem a urgência de se contemplarem outros caminhos e vias para a internacionalização.

A decolonialidade como alternativa para se pensar uma internacionalização outra

Os artigos apontam a escassez de trabalhos pautados em perspectivas decoloniais para o tema da internacionalização, mas reconhecem a potencialidade e crescimento da área.

E31A1: Apesar da quantidade reduzida de estudos voltados a problematizar o tema e a aprofundar os seus aspectos indesejáveis (Lima & Contel, 2011), a quantidade de **autores com lentes teóricas mais interpretativas e críticas tem se expandido**. Stein (2017) fala em uma emergente área de estudos críticos em internacionalização (*critical internationalization studies*), o qual “**problematiza e complica a natureza esmagadoramente positiva e muitas vezes despolitizada das abordagens convencionais**” (Stein, 2017, p. 4, tradução nossa) sobre o tema. (p. 11)

E32A1: Apesar de não terem sido localizados artigos brasileiros que relacionassem especificamente a decolonialidade ao fenômeno da internacionalização da educação superior, os estudos identificados suscitam **possibilidades promissoras** para a utilização dessa abordagem, sobretudo porque a maioria deles (Cervo, 2008; Rosa & Alves, 2011; Amorim, 2012; Spohr & Alcadipani, 2013; Faria, Imasato & Guedes, 2014; Borim-De-Souza & Segatto, 2015; Faria & Guedes, 2015) trata da **hegemonia da perspectiva eurocêntrica/euro-americana** em diferentes campos científicos. (p. 16)

E33A1:/.../ já existe um **debate científico, ainda que tímido**, sobre as formas coloniais e neocoloniais presentes no contexto da educação superior internacional contemporânea, compreende-se a decolonialidade como uma abordagem epistemológica capaz de **contribuir com a análise crítica da internacionalização**. /.../ o debate sobre a relação entre internacionalização da educação superior e colonialidade/decolonialidade começa a **ganhar corpo em escala mundial**. (p. 18)

E34A1: Alguns questionamentos vislumbrados para o tema seriam: a CSS [**cooperação Sul-Sul**] na educação superior pode representar

um **contraponto à passividade** observada nos processos de internacionalização dos países do Sul? /.../ Como **promover o interesse** da comunidade acadêmica pela CSS?; A CSS na educação superior tem condições de **libertar-se das dinâmicas de poder e de interesse** estabelecidas nas relações Norte-Sul ou tende a reproduzir novas ordens de dependência?; Como conduzir **ações cooperativas significativas entre países do Sul** diante dos seus desafios econômicos, políticos e sociais e dos seus problemas estruturais internos? /.../. (p. 20)

E35A2: Numa perspectiva decolonial poderíamos afirmar que a internacionalização e o desenvolvimento das nossas universidades deveriam ocorrer tomando-se como referência **nossa cultura e a realidade social na qual estão inseridas**, para a construção de parcerias tanto com as universidades do Sul-Global quanto com as do Norte. (p. 94)

E36A2: Tanto o tema da internacionalização quanto o sentido que a política interna da instituição deve apontar precisam ser **debatidos de forma aprofundada junto à comunidade acadêmica** se quisermos avançar para romper com a submissão à lógica colonial e hegemônica que marcam as políticas de internacionalização no Brasil. (p. 100)

E37A2: Em relação ao inglês como língua dominante, não se trata de construir políticas ignorando essa tendência, o que seria improdutivo /.../ colocar em prática, de modo efetivo, a diversidade linguística presente nos discursos institucionais e **de utilizar o inglês como uma ferramenta de poder**, conforme Walter Mignolo. (p. 101)

E38A3: Essa perspectiva de internacionalização não hegemônica ou contra-hegemônica /.../ reconhece a necessidade da **inclusão social e da integração regional**, ao tempo em que admite e aceita a preservação das particularidades de cada cultura, enfatizando a **reciprocidade, a horizontalidade, a complementaridade e a solidariedade** com princípios para a cooperação internacional acadêmica. (p. 334)

E39A3: Os desafios de um **novo modelo de internacionalização** da

educação superior, amparado em princípios de contra-hegemonia e decolonialidade, requer a **solução de problemas complexos** e um **pensamento efetivamente inovador**, no qual a multi, a **inter e a transdisciplinariedade sejam práticas institucionais reais**, /.../. (p. 335)

E40A4: /.../ o **debate** sobre o que é decolonizar e como a decolonização deve ser alcançada **permanece aberto**. A criação de futuros decoloniais tem sido um empreendimento particularmente importante em contextos educacionais, visto que os sistemas educacionais neoliberais prevalentes continuam a reproduzir as práticas coloniais com suas visões de mundo eurocêntricas, sendo que o processo de **internacionalização do ensino superior não é exceção, muito pelo contrário, talvez seja o ápice dessa visão**. (p. 66)

E41A4: /.../ entendemos que tais perspectivas decoloniais confrontam o caráter **iluminista, cartesiano, “benevolente” e excludente** que a ciência moderna assumiu, bem como as consequências desse discurso hegemônico na universidade, em especial no que tange a produção e valorização do conhecimento e a internacionalização do ensino superior. (p. 68)

E42A4: /.../ este texto se coloca também como um convite para o/a leitor/a **enxergar o mundo a partir de outras lentes**, para além da ótica da modernidade/colonialidade, pensando e dialogando com a cosmovisão das epistemologias do Sul (Sousa Santos, 2007; 2018) numa ecologia dos saberes e seres (idem) /.../ a matriz colonial do poder (Quijano, 2005; Mignolo, 2017) segue operando na **manutenção dos papéis de colonizador/colonizado através de novos atores e em novos contextos: as universidades do Norte e do Sul em suas relações de internacionalização** (e frequentemente, colonização) dos saberes. (p. 68)

Ao analisar as conclusões de cada uma das pesquisas, é possível dizer que esses textos não estão tentando solucionar problemas específicos, mas sim apontar assimetrias e refletir sobre elas, a partir da

lógica decolonial, haja vista esses estudos decoloniais auxiliarem na compreensão dessas desproporcionalidades.

Na visão dos autores, os estudos decoloniais contribuem para a análise e a problematização sobre processos de internacionalização das IES (E31A1, E33A1, E41A4), de forma que as realidades locais e as demandas das instituições sejam consideradas (E35A2), em detrimento de um modelo de internacionalização “fechado” e imposto. Esses estudos possibilitam o vislumbre de possibilidades outras de internacionalização (E39A3 e E42A4), não se tratando, pois, de iniciativas que buscam estabelecer um novo modelo definitivo de como internacionalizar sob uma ótica decolonial, mas sim de um convite a problematizar moldes hegemônicos em que são estabelecidos esses processos.

As propostas dos autores apontam, portanto, para alternativas que nos convocam a “enxergar o mundo a partir de outras lentes” (E42A4). Defende-se que as decisões que envolvem a internacionalização se configurem como um debate sempre aberto (E40A4), que envolva democraticamente a comunidade acadêmica (E36A2), pautado na compreensão de que a internacionalização é sempre uma tomada de posição política (E31A1) frente ao conhecimento, à organização institucional, à distribuição e exercícios de poderes, enfim, frente à sociedade.

Considerações finais

Ao analisarmos como a relação internacionalização e decolonialidade é tematizada em algumas pesquisas acadêmicas, percebemos que o questionamento da lógica colonial para se compreender a primeira parece configurar-se como uma tendência nos estudos da área. A perspectiva decolonial pode contribuir para problematizar a hegemonia de países eurocêntricos nos processos de internacionalização das IES, oferecendo caminhos menos hegemônicos e homogeneizadores. Para que essas tendências possam ser investigadas com maior profundidade, é necessário, em futuras oportunidades de estudo, que teóricos que discutem essas relações em outros países também sejam considerados em análises futuras.

A consideração das teorias decoloniais na internacionalização marca um movimento de resistência ao mesmo tempo que amplia as possibilidades para se compreender não apenas o que seja “internacionalizar”, mas sobre o que constitui a própria universidade.

Por fim, é preciso salientar que os estudos aqui analisados não propõem soluções, o que seria incoerente com o próprio pensamento decolonial. Contudo, cremos que suscitam questões e apontam possíveis caminhos a serem trilhados nas IES, ao trazerem à baila a necessidade de se: aprofundar o debate acerca do imperativo da internacionalização; valorizar as culturas locais dos países envolvidos nos processos de internacionalização das IES; questionar qual conhecimento é legitimado na academia; questionar o papel dos *rankings* internacionais; promover a pluralidade linguística em detrimento do monolinguismo; questionar a própria noção de língua enquanto invenção colonial/moderna (Makoni; Pennycook, 2007); enfim construir uma internacionalização que seja abrangentemente inclusiva, política, corporificada e que ouse transgredir fronteiras (epistêmicas, culturais, linguísticas) que historicamente privilegiam alguns.

Referências

- ANDREOTTI, V. de O.; PEREIRA, R. da S.; EDMUNDO, E. S. G.; ARAÚJO, F. Internacionalização da educação brasileira: possibilidades, paradoxos e desafios. In: LUNA, J. M. F. (org.). *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global*. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 129 -154.
- BORELLI, J. D. V. P.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R.. Towards a Decolonial Language Teacher Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015468>. Acesso em: 5 ago. 2022.
- BRITO, C. C. P.; CORDULA, M. S. M. MARQUES, M. M. D.; SOUZA, V. V. S. Material didático no contexto de internacionalização: o projeto Adolescentes Políglotas. In: LUCAS ARAUJO CHAGAS; JOÃO PAULO PEREIRA COELHO (org.). *Estudos Linguísticos e Internacionalização na Educação Superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis*. Cassilândia, MS: CLEUEMS/UUC, 2023, v. 1, p. 65-81.
- DE WIT, H., HUNTER, F., HOWARD L., & EGRON-POLAK, E. *Internationalisation of Higher Education*. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies, 2015.
- FLORES, N. The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: a cautionary tale. *TESOL Quarterly*, v. 47, p. 500–520, 2013. Disponível em: <https://eric>.

ed.gov/?id=EJ1027571. Acesso em: 10 jul. 2025.

GERHARDT, T E.; SILVEIRA, D. T. (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

HUDZIK, J. K. *Comprehensive internationalization: from concept to action*. Washington, DC: NAFSA, 2011.

HUNTER, F.; DE WIT, H.; HOWARD, L. Key trends in internationalisation of higher education: are we heading in the right direction? In: STIASNY, M.; GORE, T. (ed.). *Going global: identifying trends and drivers of international education*. London: Emerald Group Publishing Ltd, 2016.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: feitschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, n. 33, p. 2-3, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>. Acesso em: 20 maio 2025.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 5, p. 5-31, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>. Acesso em: 20 maio 2025.

KNIGHT, J. Internationalisation: Key concepts and elements. In: EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. *Internationalisation of European Higher Education*. Berlin: Raabe, 2010.

KNIGHT, J. International universities: misunderstandings and emerging models? *Journal of Studies in International Education*, v. 19, n. 2, p. 107-121, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1028315315572899>. Acesso em: 20 maio 2025.

KNIGHT, J. *Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios*. São Leopoldo: Oikos, 2020.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Internationalization of higher education: where have we come from and where are we going? In: PROCTOR, D.; RUMBLEY, L. (ed.). *The future agenda for internationalization in higher education: next generation perspectives into research, policy, and practice*. New York; London: Routledge, 2018. p. 7-10.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da educação superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 87, p. 1-29, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3026/2093>. Acesso em: 5 ago. 2022.

LEAL, F. G.; OREGIONI, M. S. Contributions to analyze internationalization of higher education in Latin America: a critical, reflexive, and decolonial approach. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 5, p. 1-18, 2019.

LEFFA, V. J. (org.). *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. 120 p.

MACEDO, M. do S. A. N. Internacionalização do ensino superior: uma perspectiva decolonial. *Laplage Em Revista*, São João del-Rei, v. 6, n. 1, p. 91-103, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339435684_Internacionalizacao_do_ensino_superior_uma_perspectiva_decolonial. Acesso em: 10 jul. 2025.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Cleveland: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. In: MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. (org.). *Globalization and the decolonial option*. Nova York: Routledge, 2009. p. 94-124.

MARTINEZ, J. Z. Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da educação superior. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MARTINEZ, J. Z.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). *Revista X*, v. 14, n. 5, Dossiê Especial FICLLA, p. 5-21, 2019.

MIGNOLO, W. Epistemic disobedience and the decolonial option: a manifesto. *Trans-modernity*, v. 1, n. 2, p. 44-66, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MORAES, M. C. B.; LEAL, F. G. Globalização, (de)colonialidade e (contra)hegemonia no contexto da internacionalização da educação superior: o grito surdo da academia. *REAd. Revista Eletrônica de Administração*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 313-342, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/mXP76RhXZ9sgbzNHM7yY4TM/?lang=pt#>. Acesso em: 5 ago. 2022.

OYĒWŪMÍ, O. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: BUARQUE, H. *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 85-95.

PEREIRA, L. S. M.; SILVA, K. A. da; GUIMARÃES, R. M. Internacionalização da educação como prática translíngue: parâmetros e proposições para a formação crítica de professores de línguas. *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 202-226, maio 2020.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PICCIN, G. F. O.; FINARDI, K. R. Abordagens críticas/decoloniais na educação superior: (in)visibilidades nas/das epistemologias de (des)construção das internacionalizações. *Línguas & Letras*, v. 22, n. 52, 2021.

QUIJANO, A.; ENNIS, M. Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Ne-pantla: Views from South*, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: PALERMO, Z.; QUINTERO, P. (org.). *Anibal Quijano: textos de fundación*. Buenos Aires: Del Siglo, 2014.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 19, n. 48, p. 25-35, 2007.

Internacionalização em casa na Educação Superior brasileira: por um currículo inclusivo no contexto linguístico e digital

Valeska Virgínia Soares Souza (UFU)

José Celso Freire Junior (Unesp)

Introdução

Na contemporaneidade, torna-se fundamental criar, ampliar e qualificar ambientes de internacionalização no âmbito das universidades, de modo que as instituições estejam preparadas para enviar sua comunidade para estudos, pesquisas e ações extensionistas no exterior, e ainda para que competências e procedimentos administrativo-acadêmicos sejam desenvolvidos e aprimorados de modo a naturalizar as práticas de internacionalização. Essa ambiência perpassa o que é denominado de “internacionalização em casa” (IaH), definida por Beelen e Jones (2015) como a integração intencional da internacionalização e da interculturalidade no currículo, tanto formal como informal, para toda a comunidade discente dentro dos ambientes domésticos ou locais de aprendizagem.

Santos Jorge (2018) defende a ampliação do que é concebido como internacionalização e aponta que junto com o multiculturalismo os conceitos se mostram como caminhos apropriados para cumprimento da agenda 2030 da Unesco para o enfrentamento dos desafios do século XXI. Olson, Evans e Shoenberg (2007, p. v) defendem que “são necessárias estratégias que transcendam a divisão histórica entre internacionalização e educação multicultural para garantir que os estudantes possam viver uma vida ética, significativa e produtiva em um

mundo cada vez mais diversificado e complexo”. Já Nussbaum (2002, p. 296) aponta que “a educação para a cidadania mundial tem duas dimensões: a construção de cursos básicos necessários que todos os alunos fazem e a infusão de perspectivas de cidadania mundial em cursos mais avançados nas diferentes disciplinas”. Tais apontamentos convergem para uma compreensão plural de internacionalização que deveria ocupar centralidade em termos de políticas e práticas fomentadas por instituições acadêmicas e governamentais.

Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018) defendem a importância de políticas globais, como da ONU e da Unesco, e revisões periódicas dessas políticas para implantação de uma política institucional, seguindo as premissas da legalidade, legitimidade e eficácia, em um processo de sensibilização de todos os atores para a internacionalização. Nessa mesma linha, é importante conhecer o que já vem sendo feito localmente para compreendermos como essas práticas locais se alinham tanto às políticas institucionais como às políticas internacionais. O conhecimento a partir das perspectivas dos *stakeholders* das instituições locais podem ser de grande valia.

Considerando o contexto apresentado nos parágrafos anteriores, realizamos uma pesquisa com o objetivo de mapear práticas de internacionalização em casa na educação superior brasileira considerando as percepções dos participantes da pesquisa. Neste capítulo, focalizamos os dados relacionados à importância de o currículo considerar questões inclusivas ao refletirmos sobre o contexto linguístico e digital da internacionalização. Para organizar o texto de pesquisa, dividimos nossos apontamentos em quatro seções: fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, discussão e considerações finais.

Fundamentação teórica

Para apresentar os pressupostos teóricos necessários para as discussões a serem apresentadas, dividimos esta seção em três subseções que relacionam o conceito de internacionalização em casa (IaH) com (a) internacionalização do currículo, (b) o contexto digital e (c) questões de inclusão. Questões linguísticas permeiam os apontamentos e os contextos elencados e serão abordadas na discussão e nas considerações finais.

IaH e Internacionalização do currículo (IoC)

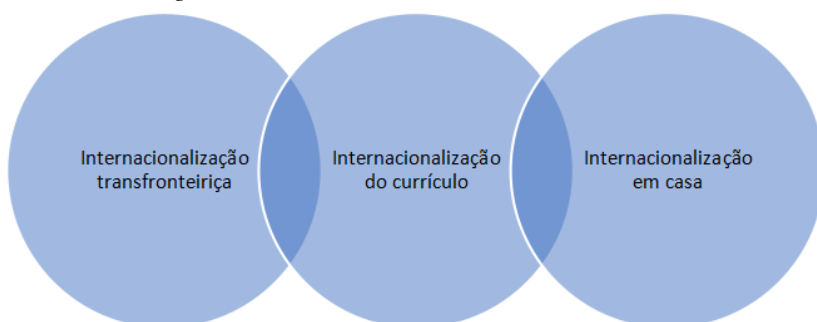
Leask (2009, p. 209) propõe a primeira definição do termo: “a internacionalização do currículo é a incorporação de uma dimensão internacional e intercultural no conteúdo do currículo, assim como processos de ensino e aprendizagem e serviços de apoio a um programa de estudo”. Em obra posterior (Leask, 2015, p. 10), há uma ampliação do escopo para: “a internacionalização do currículo é a incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo, assim como os resultados do aprendizado, tarefas de avaliação, métodos de ensino, e serviços de apoio de um programa de estudo”.

Essa incorporação não se restringe ao currículo formal, mas impacta ainda o currículo informal, as atividades não letivas, no caso da internacionalização, por exemplo, as feiras culturais com estudantes internacionais, e o currículo oculto, atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte do currículo explícito, como questões de aceitação de ou preconceito com a diversidade cultural no que se refere à internacionalização. A abrangência dos diferentes currículos vai ao encontro dos princípios da IaH.

Luna (2016) aponta que a internacionalização do currículo é uma forma de pensar o processo de internacionalização para todos e não apenas para os que fazem mobilidade para uma instituição estrangeira, preparando-os para um mundo marcadamente multicultural e interdependente. Nessa linha de considerar diferentes perspectivas e abranger toda a comunidade, Baumvol (2019) defende que internacionalização em casa (IaH) e internacionalização do currículo (IoC) se sobrepõem, pois ambos beneficiam todos os alunos de uma forma planejada e objetiva. A integração da internacionalização no currículo vai além das atividades e afeta os resultados, quando o foco está em todos os estudantes, e a condução de atividades e seus desdobramentos no ambiente doméstico mostra-se curricular, no sentido mais amplo de currículo.

Arriscamos afirmar que se pensarmos a internacionalização transfronteiriça como aquela que ocorre em um ambiente não doméstico e a IaH como a que acontece no ambiente doméstico, o ponto de convergência parece ser a IoC, como representado na Figura 1, a seguir.

Figura 1: Relação entre termos da internacionalização



Fonte: Elaborada pelos autores.

O conceito de Internacionalização do Currículo, que permite *a priori* a integração da mobilidade internacional, pode se conectar com um conceito como o de “mobilidade virtual”, sem pedir localização física. As questões de como as ações de internacionalização curriculares ou extracurriculares migram para o contexto *on-line* a partir do que é permitido pelas tecnologias digitais serão abordadas na subseção seguinte.

IaH no contexto digital

Desde que se comunicar utilizando uma máquina destinada ao processamento de dados passou a ser factível, após a primeira tentativa de comunicação mediada por computadores, em 1969, várias possibilidades emergem do ambiente *on-line* podem colaborar para a área da Educação. No campo da internacionalização da Educação Superior, não é diferente. Holubinka, Stacke, Forsman e Juutinem (2021, p. 52) defendem que “o formato digital também serve à igualdade, concedendo acesso a ofertas educacionais superiores colaborativas e inovadoras a indivíduos que de outra forma poderiam estar em desvantagem devido a condições econômicas e/ou de saúde, localização geográfica, compromissos familiares e de carreira ou prioridades”.

Embasando-se na definição de internacionalização de Knight (2004), Bruhn (2020) define a internacionalização virtual no âmbito nacional e no nível institucional como “o processo de introdução de uma dimensão internacional, intercultural ou global no ensino supe-

rior com a ajuda das tecnologias da informação e comunicação (TIC). O ambiente *on-line* colabora com a implementação de ações de IaH facilitando o acesso a *Moocs*, a prática de classes espelho, a realização de mobilidade virtual e a prática de intercâmbios virtuais.

Os *Moocs*, do inglês *Massive On-line Open Courses*, são cursos *on-line* abertos e gratuitos, para grupos numerosos de estudantes, disponíveis para pessoas com acesso à *internet*, não exigindo requisitos mínimos para participação. Os *Moocs* são projetados para serem autoinstrucionais, não havendo a mediação de um instrutor, e os estudantes fazem sua própria avaliação a cada módulo do curso, definindo o que foi ou não aprendido e utilizando as ferramentas da plataforma para reforçar os conhecimentos acerca de assuntos que se fizerem necessários.

As classes espelho são uma modalidade de IaH em que docentes e discentes de dois países compartilham um mesmo assunto e realizam suas aulas conjuntamente, dentro de suas respectivas salas de aula. Há a possibilidade de essas salas de aula serem em mais de duas universidades distintas, em países diferentes. No contexto de educação remota emergencial, essas salas de aula passaram a ser virtuais e os participantes compartilharam parte ou todo o curso em plataformas digitais, em atividades síncronas e assíncronas.

Holubinka, Stacke, Forsman e Juutinem (2021, p. 44) definem mobilidade virtual como “um conjunto de atividades apoiadas pela Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), incluindo *e-learning*, que realizam ou facilitam experiências internacionais e colaborativas num contexto de ensino, treinamento ou aprendizagem. Mesmo que haja uma diferença entre mobilidade virtual, compreendida como uma parte do curso realizado em uma instituição estrangeira, de maneira institucionalmente documentada, e o intercâmbio virtual, definido como uma parceria entre docentes de instituições de países diferentes para implementação de uma experiência internacional como parte do curso, alguns autores utilizam os dois termos intercambiavelmente.

Modelos de mobilidade e/ou de intercâmbio virtual, como o *Collaborative On-line International Learning (Coil)* passam a estar acessíveis para as populações que não possuem condições financeiras para a mobilidade internacional ou para aqueles que desejem participar de

modos digitais de aprendizagem no contexto internacional (Wojenski, 2021). O termo *Coil* é genérico e algumas instituições adotam nomenclaturas locais para a metodologia de intercâmbio virtual, como no caso da Unesp, no Brasil, que adotou o nome BraVe (Salomão; Freire Junior, 2020).

IaH e questões de inclusão

O processo de internacionalização da Educação Superior, quando concebido de uma perspectiva mercadológica, visa incrementar o lucro das instituições com o pagamento de anuidades de estudantes advindos de outros países. Contudo, conforme aponta Wächter (2000, p. 10) “há países que não obtêm nenhum benefício financeiro direto da atração de estudantes estrangeiros, mas que, por razões de competitividade e interesses na política cultural externa, consideram menos do que aceitável que sejam deixados para trás por outros países”. Esse é o caso das instituições de Educação Superior públicas no Brasil.

Esse espírito de acompanhar as instituições que se internacionalizam, fora de uma lógica mercadológica, pode ser movida pela competitividade de ser uma instituição de prestígio e, por exemplo, ter uma boa posição nos *rankings* ou pode derivar de um desejo de uma participação efetiva internacional na preparação dos estudantes para a cidadania global. Esse engajamento no processo de internacionalização pode se constituir como ético e inclusivo.

Beck e Ilieva (2019) nos chamam atenção para a importância de práticas de internacionalização norteadas por princípios éticos, como equidade, justiça social e econômica, reciprocidade, sustentabilidade global e conscientização e respeito intercultural. Nessa linha, é necessário nos perguntarmos quais são os valores educacionais que moldam as práticas de internacionalização e que ideologias e discursos influenciam nossas razões para internacionalizar a Educação Superior.

Souza (2022) defende que somente com ações inclusivas tanto de mobilidade internacional e de internacionalização em casa, pensadas de forma conjunta, em um movimento *bottom-up*, poderemos fazer uma prática democrática para que a internacionalização seja para todas e todos. De maneira similar, Guimarães et al. (2019) defendem

que a internacionalização em casa deve ser priorizada na agenda de internacionalização, uma vez que atende a um público maior e, como tal, é mais inclusiva e democrática. Tal defesa também está presente na citação de Green (2021) copiada a seguir.

A internacionalização em casa democratiza a internacionalização, ampliando o acesso a todos os estudantes e não a poucos selecionados que têm os meios financeiros para serem móveis. Representa uma oportunidade de incorporar o aprendizado global no currículo principal, movendo a internacionalização das margens de uma instituição (onde ela geralmente reside) para o centro (Green, 2021, p. 101).

Lee, Soog e Putra (2021) também advogam pelo fomento a competências globais, que costumam ser um privilégio de apenas alguns, os estudantes com oportunidade de mobilidade internacional. Assim defendem a importância da internacionalização em casa e apresentam as propostas de sua universidade para que muitas atividades sejam criadas para uma experiência dialógica no próprio *campus*. O programa *Frugality & Sustainable Living* propicia que estudantes que foram para outros países, ao retornar, conduzam um trabalho com os pares em atividades locais de voluntariado com estudantes com necessidades especiais. Já a *International night/cultural week* é a promoção de atividades lúdicas e de culinária para socialização entre estudantes locais e internacionais.

Em termos de relação entre IaH e internacionalização transfronteiriça, é importante pontuar que as ações de IaH podem fornecer insumos para ampliar as condições de participação de estudantes em situação de vulnerabilidade em mobilidade internacional, por exemplo, a preparação linguística e cultural pode ser feita em ambiente doméstico de forma democrática e inclusiva. Boonen *et al.* (2021, p. 1439) defendem que “a preparação em casa pode efetivamente impulsionar esta curva de aprendizagem, particularmente no que diz respeito às dimensões cognitivas e atitudinais da inteligência cultural e às dimensões da personalidade multicultural, empatia, abertura de espírito e iniciativa social”.

Nesse sentido, faz-se necessário o engajamento do corpo administrativo e, principalmente, do corpo docente das instituições; os pro-

fessores precisam entender a relevância do processo de internacionalização. Beelen e Leask (2010) indicam que o engajamento do pessoal acadêmico na educação internacional é fundamental para seu sucesso e, portanto, é urgente encontrar formas novas e eficazes de engajá-los propositadamente em sua promoção.

A importância desse engajamento também é pontuada por Zhao e Liao (2021, p. 2280), que advogam que “se educadores e alunos aderirem aos princípios e objetivos da internacionalização em seu ensino, aprendizado, pesquisa e prestação de serviços, eles podem criar uma atmosfera internacional em casa. Os pesquisadores apontam para a importância de como a própria instituição percebe a IaH. “A estrutura da IaH no ensino superior deve, portanto, consistir em planejamento de cursos, ensino e currículo, pesquisa pluralista, e serviços sociais e pessoal relacionado. Deve visar uma maior integração das atuais TICs para melhorar seu desempenho e realizações” (Zhao; Liao, 2021, p. 2282). Apenas com um engajamento abrangente as instituições caminharão para a internacionalização cada vez mais inclusiva.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa conduzida, de natureza aplicada, objetivou gerar conhecimento acerca do processo de internacionalização e incluiu coleta de dados de cunho majoritariamente qualitativo para o levantamento das ações de internacionalização. Esse levantamento de dados foi feito por meio de questionário semiestruturado, abrangendo tanto questões fatuais (características das instituições respondentes), como atitudinais (no sentido de incluírem como os respondentes, responsáveis pela internacionalização de suas instituições, compreendem as ações de internacionalização desenvolvidas localmente).

O questionário contou com questões fechadas e abertas, sendo as primeiras sobre internacionalização da educação superior, estrutura conceitual de inovação em casa, atividades de internacionalização em casa e estrutura conceitual de inovação. Já as questões abertas, listadas a seguir, permitiram informações e posicionamentos que serão mobilizados na discussão deste texto de pesquisa:

- Como você definiria como a sua instituição concebe a internacionalização em casa?
- Como você explicaria o perfil da sua instituição no que se refere à inovação em termos de internacionalização em casa?
- Selecione até três práticas de “internacionalização em casa” da sua instituição que podem ser compreendidas como práticas inovadoras e conte-nos um pouco sobre elas. Escreva sobre o tipo de atividade e seu objetivo. Por que pode ser considerada uma prática de “internacionalização em casa”? Por que pode ser considerada uma prática inovadora?

O contexto da pesquisa é a Educação Superior brasileira na contemporaneidade, no recorte da internacionalização, mais especificamente as instituições públicas federais, estaduais e municipais. Dentre os 81 respondentes, 49 participantes estão lotados em instituições federais vinculadas à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes¹), e 32 respondentes em instituições municipais e estaduais à Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem²). Essas associações foram parceiras nesta pesquisa, abrindo suas portas para que seus associados fossem convidados a responder o questionário aplicado.

Para uma visualização panorâmica das instituições participantes e sua localização, a Figura 2, a seguir, mostra o mapa do Brasil e as siglas das instituições dentro de seus respectivos estados. Não houve a intenção de colocar a sigla no local específico onde fica o *campus*, até porque muitas dessas instituições são multicampi e estão espalhadas por todo o estado. Foram 24 instituições participantes da região nordeste, 22 da região sudeste, 11 da região sul, 9 da região centro-oeste e 4 da região norte.

¹ Para mais informações, acesse: <https://www.andifes.org.br/>.

² Para mais informações, acesse: <http://abruem.org.br/>.

Como procedimento de análise, procedemos à sistematização de dados a partir das respostas aos questionários aplicados. Fizemos a leitura dos dados, buscando evidências de similaridades e de diferenças no que se refere às ações de internacionalização relatadas. Para a análise e interpretação, recorremos a Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997), que defendem que a pesquisa qualitativa é um empreendimento profundamente interpretativo e a análise deve ser conduzida ao longo do processo de compor sentidos a partir dos dados analisados, relacionando-os com o contexto mais amplo. Assumimos que os temas mobilizados não residem exclusivamente nos dados, mas emergem do nosso olhar ao refletir sobre eles.

Discussão

Na seção de discussão, iniciamos elencando os temas emergentes e recorrentes nas respostas relacionadas às práticas de “internacionalização em casa” da instituição que os respondentes compreendem como práticas inovadoras, seguidos de excertos que ilustram tais temas. Na sequência, lançamos luz sobre o contexto digital e como ele influencia as práticas de “internacionalização em casa” segundo os participantes da pesquisa. Por fim, mobilizamos questões de inclusão que podem ser evidenciadas como práticas inovadoras de “internacionalização em casa” nos termos apresentados pelos respondentes.

Temas emergentes e recorrentes

A partir das ações de internacionalização em casa consideradas inovadoras, foi possível categorizar as práticas socializadas em cinco temas recorrentes. Na sequência, serão apresentados os cinco temas e excertos de respostas dos participantes que ilustram os temas recorrentes que emergiram na análise dos dados. As referências às instituições foram eliminadas para manter o anonimato dos participantes.

1) Utilização de ferramentas do ambiente virtual para atividades de IaH:

Realização de *webinars* mensais no canal *Youtube* da instituição com o objetivo de dar visibilidade a ações e temáticas concernentes à internacionalização.

Envolvimento de alunos em pesquisas realizadas em parceria com instituições internacionais. Existem docentes que conduzem pesquisas dentro da Universidade, que têm a colaboração de parceiros de instituições Internacionais, inclusive com ex-alunos da instituição, que hoje cursam doutorado nessas instituições estrangeiras. Os alunos têm, então, a oportunidade de conhecer o funcionamento das Universidades estrangeiras, através das reuniões realizadas de forma remota, além de interagirem com os pesquisadores dessas instituições, possibilitando, inclusive a abertura de portas futuras para esses alunos

que eventualmente tenham o interesse de cursar um mestrado fora do Brasil.

Parceria institucional com a Plataforma Coursera em que a comunidade acadêmica pode realizar cursos de forma gratuita com certificado.

Realização de processos seletivos, de ingresso aos programas de pós-graduação, com abrangência internacional, onde o interessado pode realizar o exame, em sua universidade de origem.

Criação de um perfil do *Instagram* para facilitar o contato virtual com a comunidade.

Ampliação da divulgação de experiências de internacionalização exitosas de docentes e discentes, através de Rodas de conversas e “LIVES” nas redes sociais, incentivando e aproximando os alunos das realidades dos processos envolvidos na internacionalização.

Living Lab Biobased Battle: competição internacional *on-line* de bioeconomia por meio da qual estudantes de instituições brasileiras e holandesas trabalham para desenvolverem propostas inovadoras de solução para um desafio relacionado à destinação de resíduos. A competição é uma das atividades do Programa *Living Lab Biobased Brazil*, do qual a instituição e outras instituições mineiras fazem parte, além de instituições holandesas. Os estudantes são divididos em grupos e recebem orientação durante quatro dias para a apresentação (*pitch*) da solução desenvolvida. No quarto dia as propostas são avaliadas por um júri composto por profissionais do Brasil e da Holanda. Essa pode ser considerada uma prática de internacionalização em casa, pois os estudantes interagem estando em seus respectivos países, compartilhando conhecimento e comunicando-se em língua estrangeira. Também é considerada inovadora pelos motivos anteriormente apresentados e por permitir que os estudantes conheçam a temática trabalhada pelo programa, mesmo que não tenham a oportunidade de realizar o estágio presencialmente.

2) Preparação linguística da comunidade acadêmica para uso de línguas estrangeiras:

Investimento realmente significativo em oferta de disciplinas em inglês.

Realização da capacitação de servidores para os idiomas inglês e espanhol. Considera-se uma atividade inovadora, já que poucos servidores da instituição, entre docentes e técnicos, são capazes de se comunicar nesses idiomas. Com a atividade, espera-se que a comunicação entre a instituição e outras instituições internacionais possa ser aprimorado.

Contratação de docentes visitantes para atuarem exclusivamente no ensino de conteúdos acadêmicos em inglês. Sempre tivemos dificuldades em conseguir que docentes da casa topassem o desafio de ensinar em inglês, seja pelo esforço do docente de preparar suas aulas em outra língua, seja pela dificuldade de separar uma das turmas de determinada disciplina para ser ofertada em inglês (muitas vezes havia pouca procura dos alunos e essa turma se dissolvia e passava a integrar turmas em português). Dessa vez, tendo professores visitantes para ensinar exclusivamente em inglês, as turmas que serão abertas para eles não serão fechadas (mesmo que tenham poucos alunos) e não seguirão a lógica de turmas extras (que de outro modo seriam conduzidas por docentes da casa, sobrecarregando sua carga didática). A ideia é que esses docentes visitantes nos ajudem a implementar a CULTURA DO EMI na instituição, e mesmo após o término de seus contratos, que possam deixar seus *slides* e materiais elaborados para as aulas para que outros docentes (da casa) assumam suas tarefas, dando continuidade ao ensino em inglês.

Projeto Diálogos em outras línguas. O projeto Diálogos em outras línguas objetiva debater com a comunidade acadêmica temas relevantes, de acordo com a área de cada professor, e se utilizando de uma língua estrangeira. A dinâmica seria a seguinte: cada colaborador apresenta um pouco de sua história pessoal e profissional, incluindo, principalmente, suas experiências internacionais e como contribuíram para a sua vida. Pontuar ainda como foi o processo de aprendizagem de uma

língua estrangeira e a importância dela durante uma vivência no exterior. Em um segundo momento, o colaborador apresentará seu Tema Central (área específica de cada um) em uma língua estrangeira. Após a apresentação, abre-se espaço para dúvidas, exposição de opiniões e demais contribuições, também em língua estrangeira.

Capacitação linguística da comunidade universitária para interações presenciais ou virtuais com parceiros estrangeiros

Internacionalização dos Programas de Pós-graduação (Mestrados e Doutorados) da instituição, por meio da adoção de literatura estrangeira nos currículos, incentivo a leituras de textos em outras línguas, participação de docentes estrangeiros em bancas de qualificação e defesa de dissertações e teses, publicação em revistas estrangeiras qualificadas e realização de pesquisas em rede.

3) Melhoria da estrutura organizacional interna da instituição para apoio de atividades de internacionalização:

Disponibilização de todas as ementas da graduação e da pós-graduação em língua estrangeira (inglês e espanhol). Esse trabalho vem sendo desenvolvido ao longo dos últimos três anos, e deve ser concluído ao longo de 2022. Com isso, os estudantes poderão requerer o histórico escolar com as ementas nos dois idiomas, além do português.

Registro sistemático de visitantes internacionais nos sistemas oficiais da universidade. Essa é uma prática de internacionalização em casa, pois integra os visitantes internacionais ao corpo discente, docente e técnico da universidade de forma sistêmica, concedendo automaticamente o mesmo *status* dos integrantes locais. É uma prática considerada inovadora tendo em vista que muitas universidades não possuem a preocupação, os recursos ou as condições necessárias para esse registro sistemático.

A regulamentação interna definiu que todas as novas disciplinas a serem aprovadas nos cursos devem conter versões em inglês e espanhol do nome da disciplina e também da ementa. Tal medida garantirá que

não haverá, no futuro, componentes curriculares sem informações nos dois idiomas estrangeiros, além do português.

Indicação de Representantes para internacionalização em cada unidade acadêmica. Trata-se de uma prática de internacionalização em casa pois descentraliza algumas responsabilidades da internacionalização e aumenta a consciência sobre o processo de internacionalização de forma ramificada. É uma prática inovadora, pois transcende a visão anterior de gestão na qual cada órgão da universidade tem uma responsabilidade isolada, auxiliando a transformar a internacionalização em um processo intersetorial.

Implantamos internamente com a ajuda de bolsistas e estagiários e a DTI o módulo de relações internacionais do Sigaa para acompanhar os acordos e mobilidade internacional

Publicações com egressos de programas de mobilidade, *inbound* e *outbound*, porque tanto permite *follow-up* dos egressos, como socializa a experiência de mobilidade, para além da participação síncrona nas atividades curriculares.

Utilizamos o *PowerApps*, do pacote do *Microsoft Office Educational 365*, para registro e controle dos acordos internacionais. Essa ação possibilita automação de alguns procedimentos, como lembretes próximos de datas de expiração, por exemplo. Também é possível, através da mesma plataforma, disponibilizar um aplicativo com dados sobre os acordos internacionais da instituição, com gráficos e tabelas, para toda a comunidade acadêmica - com isso gestores poderão, em tempo real, acompanhar o número de acordos com determinado país, ou o número de cotutelas em vigência, por exemplo.

4) Ações de acolhimento de população estrangeira:

Programa de extensão de padrinhos de intercâmbio, funcionando há mais de 10 anos, no qual um aluno brasileiro acolhe um aluno estrangeiro, auxiliando-o em sua adaptação na universidade.

Atividades realizadas por estudantes recém-chegados de mobilidade internacional. É claro o potencial de mobilização quando os próprios estudantes compartilham suas experiências.

International Day: evento de apresentação dos países e culturas representados pelos estudantes da UFOP por meio de palestras, apresentações artísticas, exposição de imagens e objetos, culinária etc. Pode ser considerada uma prática de internacionalização em casa pois o evento é realizado no *campus* da Universidade, é aberto a toda a comunidade e é uma forma de aproximar a comunidade de diferentes culturas e perspectivas e de promover a integração do público internacional. O evento foi considerado uma prática inovadora na instituição, pois não havia registro de realização de eventos desse tipo, o qual ocorreu pela primeira vez em 2018. Em 2021, fizemos uma versão do evento *on-line*.

Oferta gratuita do ensino de língua portuguesa para estrangeiros a todos os alunos de mobilidade, professores visitantes ou pesquisadores estrangeiros que estejam de passagem pela universidade, qualquer que seja o período de permanência. Essa oferta acontece há, pelo menos, 11 anos.

Realização da Semana de Internacionalização. Trata-se de um evento cuja primeira edição foi em 2021 e organizada com o objetivo de apresentar os caminhos e possibilidades para a internacionalização e compartilhar experiências de intercâmbio internacional de membros da comunidade acadêmica da instituição.

5) Fomento de ações inclusivas e decoloniais:

Oferta institucionalizada de metade das vagas dos cursos de graduação a candidatos dos países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa). A inovação está, entre outros aspectos, do grande quantitativo de vagas ofertadas, o que muito supera as práticas convencionais de intercâmbio acadêmico; e o fato de ter como horizonte a cooperação solidária Sul-Sul, notadamente com países africanos, o que vai além da lógica tradicionalmente adotada de cooperação Norte-Sul.

Criação de uma escola de negócios da Amazônia com a participação e apoio da comunidade internacional.

Edital bolsa PAC - Programa de Apoio à Capacitação, voltado para formação em serviço de docentes e técnicos da Universidade.

Uma divulgação sistemática é realizada nos períodos de inscrições. Uma penetração realmente significativa ocorre na África, com auxílio de parceiros da instituição para uma divulgação intensa, especialmente o *Fara (Forum for Agricultural Research in Africa)*.

Intercâmbios curtos de alunos estrangeiros no curso de Medicina Tropical abordando as doenças que são endêmicas na região amazônica.

Oferta da disciplina “Estratégias de Ensino e Aprendizagem” (pós-graduação) oferecida pela instituição e pela Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), no formato *on-line*, no segundo semestre de 2020. A oferta da disciplina foi construída por professores do Mestrado em Educação Matemática da instituição e do Mestrado em Educação da UNA e foi ministrada parte em português e parte em espanhol. A disciplina contou com a participação de 26 estudantes, sendo 13 da UNA, do Mestrado em Educação, e 13 da instituição, de diferentes programas de pós-graduação. Os estudantes da instituição também tiveram três aulas de cultura da Costa Rica e os estudantes da UNA, três aulas de cultura brasileira, com o objetivo de promover o conhecimento sobre os dois países e incentivar a integração entre os participantes. A oferta da disciplina pode ser considerada uma prática de internacionalização em casa, pois estudantes e professores tiveram a oportunidade de interagir em um ambiente multicultural sem a necessidade de deslocamento e, no caso da instituição, foi inovadora, pois até então não possuíamos registros de disciplinas oferecidas em parceria com instituições estrangeiras, em formato *on-line*.

Influência do contexto digital

O contexto digital com suas possibilidades de interação virtual, no ensino, na pesquisa e na extensão ganha maior evidência na área

de IaH ao possibilitar a concepção do processo de internacionalização para além da mobilidade física, ou seja, para além da internacionalização transfronteiriça. Retomamos as palavras de Holubinka, Stacke, Forsman e Juutinem (2021, p. 52) de que “o formato digital também serve à igualdade, concedendo acesso a ofertas educacionais superiores colaborativas e inovadoras a indivíduos que de outra forma poderiam estar em desvantagem devido a condições econômicas e/ou de saúde, localização geográfica, compromissos familiares e de carreira ou prioridades”. Nesse sentido, o movimento do processo de IaH se assemelha ao da Educação a distância, beneficiando-se das possibilidades do contexto digital.

Um dado que aponta para o alinhamento dos participantes da pesquisa com uma postura aberta aos caminhos alternativos está nas respostas sobre como concebiam IaH. Dos 81 respondentes, 26 selecionaram apenas a definição de “caminhos alternativos para superar as limitações da mobilidade internacional no exterior”, 12 respondentes selecionaram tanto a definição dos caminhos como a de forma de preparação e cinco respondentes selecionaram tanto a definição dos caminhos como a de integração. Se as respostas forem somadas, são 43, ou seja, mais de 50% dos respondentes que entendem a IaH como um caminho alternativo, que pode se beneficiar das possibilidades do contexto digital.

Dos 11 tipos de ação de IaH colocadas para avaliação dos respondentes sobre como as instituições as promovem e qual a importância de promovê-las, quatro estavam diretamente relacionadas ao contexto digital. Para todos esses tipos de ação, os respondentes atribuíram alta pertinência. A grande maioria, ou seja, 67 respondentes, apontam a alta importância da mobilidade virtual, 56 apontam a alta importância e 19 apontam a importância de oferta de *Moocs*. Outros 62 respondentes apontam a alta importância da colaboração *on-line* entre pesquisadores de suas instituições e pesquisadores internacionais. E outros 66 respondentes apontam a grande importância do intercâmbio virtual.

Essa visão positiva não foi evidenciada apenas em resposta a perguntas fechadas. Na oportunidade de posicionamento não direcionado, ao serem perguntados como percebiam a IaH, os respondentes recorrentemente se referiram ao contexto digital e suas possibilidades. As respostas transcritas a seguir ilustram esse tema emergente:

Estratégia de promoção da internacionalização em casa ou nas dependências da instituição de origem, sem necessidade de deslocamento ao exterior, para participar de programas de mobilidade acadêmica virtual, pesquisas em rede, eventos internacionais e outras formas de integração com universidades e institutos de pesquisa estrangeiros.

Além desta região, estamos estabelecendo parcerias com universidades de outros continentes para promover a mobilidade virtual e outras formas de internacionalização em casa. Embora essa inovação seja bem-vista pela instituição e pela comunidade acadêmica, fez-se e faz-se necessário algumas adaptações em normativas institucionais, adoção de novas estratégias de acompanhamento da mobilidade e suporte e aprimoramento tecnológico

Aprovação de Resolução sobre intercâmbio virtual na última reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. O próximo passo será a no Conselho Universitário Resolução sobre o oferecimento de bolsas para os professores da instituição que ofertarão os componentes curriculares com professores estrangeiros.

Mobilidade virtual. Essa ação começa a ser implementada e tem gerado reflexões sobre a mobilidade acadêmica e produção de regulamentos específicos.

Como pode ser lido nos trechos acima, é frequente que os respondentes mencionem as questões burocráticas. Parece que a estrutura organizacional, por vezes engessada, das instituições públicas brasileiras de Educação Superior, apresenta limitações quando os gestores querem implementar práticas consideradas inovadoras. Pelos comentários, há todo um processo de trâmites para que as ações no ambiente virtual sejam aprovadas para serem posteriormente implementadas. Como aponta um dos respondentes, é importante que as instituições reflitam sobre o contexto e já iniciem a tramitação de regulamentos específicos para facilitar a IaH.

Dentre as ações de internacionalização que se tornam possíveis com o ambiente virtual, é importante destacar o intercâmbio virtual.

Modelos de mobilidade e/ou de intercâmbio virtual, como o *Collaborative On-line International Learning (Coil)* passam a estar acessíveis para as populações que não possuem condições financeiras para a mobilidade internacional ou para aqueles que desejem participar de modos digitais de aprendizagem no contexto internacional (Wojenski, 2021). Essa ação de IaH se torna mais atrativa quando há limitações para a internacionalização transfronteiriça, o que ocorreu de maneira disruptiva e contundente durante o período de distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19.

Retomando o apontamento de Minocha (2021), a adversidade é, por vezes, um pré-requisito para as inovações, como aconteceu no contexto da pandemia da Covid-19, quando o setor educacional vivenciou a demanda, e a oportunidade, de imaginar novos caminhos estratégicos de ação. Dentre esses caminhos possíveis, a continuidade de ações que já vinham ocorrendo no contexto presencial, a mobilidade e o intercâmbio geográfico, e mais timidamente no ambiente virtual, como a mobilidade e o intercâmbio virtual, foi direcionada apenas para o virtual. Além disso, possibilidades como os *Moocs* e a colaboração *on-line* entre pesquisadores ganharam mais espaço e maior valorização.

No contexto brasileiro, Santos e Reis (2020) apresentam uma reflexão sobre as potencialidades da IaH para o processo de ensino-aprendizagem na educação superior em tempos de pandemia da Covid-19:

A IaH precisa, pouco a pouco, ir se incorporando no repertório de conhecimento dos professores e das instituições para que as suas práticas pedagógicas possam ir construindo uma identidade internacionalizada e que sua ação docente seja voltada à formação de um estudante local, com reconhecimento das possibilidades e potencialidades do internacional e global, para a sua formação humana e principalmente para o seu pleno exercício da cidadania (Santos; Reis, 2020, p. 26).

Os participantes da pesquisa sublinharam em suas respostas que o formato virtual de ações de IaH foi beneficiado pelo contexto da pandemia. Dentre as respostas espontâneas, emergiram comentários de como o contexto pandêmico forçou as instituições públicas brasi-

leiras de Educação Superior a repensarem seus conceitos e preconceitos acerca das possibilidades virtuais. As respostas transcritas a seguir ilustram o tema emergente:

A novidade nesse processo de mobilidade é que durante a pandemia foi fomentado o formato virtual. Atualmente, a instituição tem 56 alunos aceitos em universidades do Pila, para cursar disciplinas da graduação e da pós-graduação nesse formato.

Infelizmente viemos de gestões anteriores que acreditavam que a internacionalização era fazer viagens para outros países e contatos, no entanto sem êxito em fechar acordos de cooperação. A nova gestão entrou em um momento crítico (início com a pandemia), sendo assim, estamos buscando alternativas para proporcionar aos nossos alunos experiências com pessoas do exterior, para despertar o interesse do aluno e depois pensar nas políticas institucionais para viabilizar o estágio, visto a escassez de recursos governamentais para custear a ida do aluno ao exterior.

Atualmente, especialmente após a pandemia, acredito que a internacionalização em casa foi um modo de continuarmos a fazer internacionalização, mas acredito que essa perspectiva pode e deve ser expandida para abranger conceitos de cidadania global e internacionalização dos currículos.

É uma modalidade que começa a ganhar destaque e importância, sobretudo no contexto da pandemia e pós-pandemia, levando ainda em consideração os custos da interação presencial por causa da variação cambial.

Oferta remota de disciplinas foi algo corriqueiro para as IES brasileiras no período da pandemia. O diferencial que propomos na instituição é a manutenção dessa oferta *on-line*, em língua inglesa, mesmo após o período em que a pandemia esteja controlada.

A modalidade virtual ganha destaque e já o desejo, como lido nos trechos anteriores, que haja a manutenção desse tipo de ação no

período pós-pandêmico, sobretudo considerando a possibilidade de abranger a formação de todos os estudantes para a cidadania global.

Práticas inovadoras de IaH: questões relacionadas à inclusão

As práticas inovadoras de IaH se distanciam do que é concebido como padrão em inovação e internacionalização, que são termos empregados no meio mercadológico e geralmente atrelados a ganho financeiro e desenvolvimento econômico com fins de lucro. Considerando o campo de inovação, retomamos Burquel (2021), que explica que inovações com propósito social se embasam em novas práticas sociais, processos e novas formas de colaboração para atender às necessidades da sociedade e gerar valor além do financeiro. Já no que se refere à internacionalização, retomamos a Wächter (2000, p. 10) que explica que “há países que não obtêm nenhum benefício financeiro direto da atração de estudantes estrangeiros, mas que, por razões de competitividade e interesses na política cultural externa, consideram menos do que aceitável que sejam deixados para trás por outros países”.

A IaH, com suas possibilidades de inovação, oferece às instituições públicas brasileiras de Educação Superior a oportunidade de incluir e democratizar as ações de internacionalização. Talvez por não terem fins lucrativos, há um espaço mais propício para atividades que se pautem pela ética, pela inclusão e pela possibilidade de ampliar o conhecimento cultural, antes de se considerar os benefícios mais imediatos desse processo. Além disso, as práticas inovadoras de IaH ampliam a oportunidade de participação e de integração dos diversos *stakeholders* do processo de internacionalização.

Beck e Ilieva (2019) nos chamam atenção para a importância de práticas de internacionalização norteadas por princípios éticos, como equidade, justiça social e econômica, reciprocidade, sustentabilidade global e conscientização e respeito intercultural. Os participantes da pesquisa demonstram compreender a importância das questões inclusivas no processo de internacionalização da Educação Superior brasileira. Algumas menções espontâneas, que mobilizam as concepções de inclusão, de interculturalidade, de decolonialidade e de valorização da diversidade, estão transcritas a seguir:

Adicionaria como uma ferramenta de inclusão.

Há pouco conhecimento difundido à universidade, de modo geral. Grosso modo, a comunidade entende como oferta de disciplinas internacionais. Mas há um esforço da coordenação de relações internacionais para criar uma cultura de interculturalidade impressa em currículos e valores institucionais.

Oferta em todos os cursos de disciplinas introdutórias acerca dos espaços lusófonos, notadamente em África, e de temas relacionados a direitos humanos, numa perspectiva internacional e decolonial. A inovação está em levar essa abordagem, que talvez ficasse circunscrita a cursos das Ciências Humanas, a outras áreas, em cursos como Enfermagem, Engenharia de Energias, Agronomia, Matemática, entre outros.

A instituição tem uma equipe encarregada do desenvolvimento e divulgação das diversas ações de internacionalização em casa. A instituição valoriza a internacionalização abrangente e inclusiva.

Fomentar práticas inovadoras inclusivas de IaH parece ser um desejo genuíno de participantes da pesquisa, mas não parece ser um processo simples. Por um lado, a visão *mainstream* de internacionalização circunscrita à mobilidade física de discentes e docentes tem que ser desconstruída para dar espaço a outras ações de internacionalização. Alguns membros da comunidade acadêmica estão convencidos da pertinência das ações de IaH; outros não. Além disso, a estrutura vigente da Educação Superior brasileira ainda em campos bem delimitados, limita que vejamos para fora desses limites. Ações de IaH que ultrapassam esses limites são inovações necessárias para rompermos as barreiras impostas pelo que é aceito ou não pela maioria daqueles que estão em uma área do conhecimento.

Valorizar a internacionalização abrangente e inclusiva perpassa fomentar a IaH. Retomando o apontamento de Green (2021), a IaH democratiza a internacionalização, ampliando o acesso a todos os estudantes e não a poucos selecionados que têm os meios financeiros para se-

rem móveis. Representa uma oportunidade de incorporar o aprendizado global no currículo principal, movendo a internacionalização das margens de uma instituição (onde ela se localiza) para o centro. Ao serem indagados sobre qual a concepção de IaH era adotada por suas instituições, 11 respondentes selecionaram apenas a definição de “integração de perspectivas de cidadania global nos currículos formal e informal”, cinco respondentes selecionaram tanto a definição dos caminhos como a de integração, seis respondentes selecionaram tanto a definição de forma de preparação como a de integração e 17 respondentes selecionaram todas as três definições. Somando as respostas, 39 respondentes ressaltam a importância de mover a internacionalização da margem para o centro, em uma iniciativa de integrar todos os membros da comunidade acadêmica em uma formação para a cidadania global.

Em suas respostas a perguntas abertas, a concepção de cidadania global, estreitamente relacionada à formação internacionalizada de todos, foi abordada espontaneamente nos trechos transcritos a seguir:

Acredito que essa perspectiva pode e deve ser expandida para abranger conceitos de cidadania global e internacionalização dos currículos.

Racionalizar recursos e potencializar oportunidades de interação para a troca de experiências e a construção de um cidadão e de uma cidadania global.

Internacionalização em casa amplia e colabora na estruturação para integrar as possibilidades de cidadania global nos currículos formal e informal e supera as limitações internas para mobilidades *IN* e *OUT*, além de ser incremento na preparação de estudantes para as demandas da sociedade do conhecimento.

É importante reforçar a necessidade de abrangência da participação de toda a comunidade acadêmica e ainda da comunidade não acadêmica. Beelen e Leask (2010) indicam que o engajamento do pessoal acadêmico na educação internacional é fundamental para seu sucesso e, portanto, é urgente encontrar formas novas e eficazes de engajá-los propositadamente em sua promoção:

Nenhuma instituição se move sozinha ou por decreto e não avança de todo se não forem as pessoas a fazê-la mover-se com a energia do seu trabalho e com o seu esforço. O rumo da internacionalização de qualquer escola depende também, por isso, do esforço de cada um dos seus professores para se internacionalizarem a si mesmos e para oferecerem um ensino de qualidade internacional aos seus estudantes (Gonçalves, 2009, p. 157-158).

Algumas respostas espontâneas dos participantes de pesquisa demonstram sua percepção do engajamento de discentes, docentes, técnicos administrativos, ou seja, de toda a comunidade acadêmica no processo de internacionalização. O primeiro excerto transcrito aponta para a importância de ampliar a interação entre comunidades local e estrangeira e o segundo excerto transcrito menciona os egressos como parte importante da comunidade acadêmica a ser convidada a participar das ações de IaH:

Anualmente há a realização do Fórum de Internacionalização. Inicialmente era destinado há poucos professores, nas duas últimas edições, de 2020 e 2021, ampliamos para toda a comunidade acadêmica, de forma virtual. Nesse evento, há participação de palestrantes nacionais e estrangeiros e os temas são sobre internacionalização.

Publicações com egressos de programas de mobilidade, *inbound* e *outbound*, porque tanto permite *follow-up* dos egressos, como socializa a experiência de mobilidade, para além da participação síncrona nas atividades curriculares.

Por fim, é necessário garantir a participação da comunidade não acadêmica nas ações de IaH. Dos 11 tipos de ação de IaH colocadas para avaliação dos respondentes sobre como as instituições as promovem e qual a importância de promovê-las, dois estavam diretamente relacionados à comunidade local. Em relação às oportunidades de aprendizagem internacional na comunidade local, 14 respondentes apontaram que esse tipo de ação é importante enquanto 58 indicaram que é muito importante. Já no que se refere à

relação com grupos comunitários locais visando a interculturalidade, 57 apontam a extrema importância e 16 apontam a importância dessa relação.

A atribuição de importância a esses dois tipos de ação de IaH não foi tão alta quanto o valor dado a propostas de mobilidade e intercâmbio virtual, por exemplo, ao que 67 e 66 respondentes, respectivamente, atribuíram alta importância. Também não chegaram ao nível de importância da visita de professores internacionais, da presença da população estudantil no *campus* e da integração da comunidade estrangeira às atividades e à vida no *campus*, também com 66 respostas de alta importância para cada. Parece-nos que as ações que se aproximam mais do *mainstream* de mobilidade física estão mais naturalizadas para os participantes do processo de internacionalização da Educação Superior e, conseqüentemente, têm mais visibilidade.

A valorização do contexto local e do que podemos aprender sobre interculturalidade dentro do nosso espaço geográfico nacional, por exemplo, com as comunidades indígenas e quilombolas, ainda é recente e deve ser mais amplamente explorado nas pesquisas do ambiente acadêmico no tema da internacionalização. Para alguns, pode parecer estranho internacionalização sem o contato com membros de outros países, mas ao refletirmos sobre a diversidade do contexto local, as questões de interculturalidade ganham novo contorno. Os trechos de respostas espontâneas transcritos a seguir ilustram bem a relevância do contexto local:

Criação de uma escola de negócios da Amazônia com a participação e apoio da comunidade internacional.

Intercâmbios curtos de alunos estrangeiros no curso de Medicina Tropical abordando as doenças que são endêmicas na região amazônica.

As ações de IaH conduzidas na região amazônica são um bom exemplo de como o contexto local pode ser valorizado internacionalmente e como podemos mobilizar as ações locais para incluir e para compreendermos a diversidade.

Considerações finais

No título deste capítulo, atribuímos valor e marcamos a importância de o currículo considerar questões inclusivas no contexto linguístico e digital da internacionalização da Educação Superior Brasileira. Ao explorarmos os dados de nossa pesquisa sobre internacionalização em casa, compreendemos que nosso convite por um currículo que inclua linguística, digital e individualmente todos os membros da comunidade acadêmica e aqueles que a circundam mostra-se um desafio que devemos enfrentar. Um ponto que salta aos olhos é que essa inclusão deve considerar questões de línguas estrangeiras e da língua local.

Os dados nos mostram que línguas estrangeiras estão no cerne das atividades que acontecem no ambiente *on-line*, seja o conhecimento linguístico necessário para compreender o material disponibilizados em cursos no formato *Mooc*, seja para a interação em competições, como o *Living Lab Biobased Battle*. Um dos desafios que membros da comunidade acadêmica enfrentam para participar das oportunidades, cada vez mais frequentes, de construir conhecimento interagindo com pessoas de outros países, é a falta de conhecimento de línguas majoritárias, como o inglês e o espanhol.

Em termos de formação linguística da comunidade acadêmica, discentes e servidores (docentes e técnicos), há um foco principal na formação em língua inglesa e, em segundo lugar, na língua espanhola. No que se refere à melhoria da estrutura organizacional interna da instituição para apoio de atividades de internacionalização, o inglês e o espanhol aparecem novamente ao se mencionar a tradução de documentos para o acesso a informações institucionais, como as ementas das disciplinas. Contudo, há ainda menção a outras línguas estrangeiras para a comunicação feita de maneira contextualizada, por exemplo no projeto Diálogos em língua estrangeira.

Essa menção mais plural de línguas estrangeiras também aparece no que se refere ao acolhimento dos membros da comunidade internacional em eventos que acomodam questões culturais e experiências de vida e de pesquisa. As vivências são socializadas em línguas adicionais e ainda há um incentivo para que membros da comunidade

internacional socializem tais experiências em língua portuguesa. Os cursos de português como língua adicional e/ou língua de acolhimento estão entre as ações que propiciam a adaptação da comunidade internacional.

Para modificar o fluxo predominantemente norte-sul, no qual países de línguas majoritárias, como o inglês, lideram a construção de conhecimento, percebemos uma demanda por uma relação menos assimétrica, de ampliação de interação com países do sul global. O contato com outros países de língua portuguesa, para além de Portugal, é mencionado como uma ação que fomenta a colaboração sul-sul, no âmbito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

Especificamente no caso da mobilidade virtual, o diferencial proposto é a manutenção de ofertas *on-line*, frequentemente em língua inglesa. Tal cenário que prioriza o inglês como língua franca ainda se mantém e precisamos encontrar formas de dar mais visibilidade às diferentes línguas locais, inclusive a língua portuguesa, aqui no Brasil. Ampliar nossa percepção de interculturalidade talvez seja um bom começo e algumas propostas de internacionalização em casa socializadas destacam a importância de se considerar o contexto local e global de cidadania, rumo a uma perspectiva de inclusão, de decolonialidade, de plurilinguismo e de multiculturalidade.

Referências

- BAUMVOL, L. Advancing internationalization at home from different roles: an interview with Dr. Jos Beelen. *SFU Educational Review*, v. 13, n. 3, 2019. p. 48-53.
- BECK, K.; ILIEVA, R. “Doing” internationalization: principles to practice. *Simon Fraser University Educational Review*, v. 12, n. 3, 2019. p. 18-39.
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (Eds.). *The European Higher Education Area*. Springer, 2015. p. 59-73.
- BEELEN, J.; LEASK, B. Enhancing the engagement of academic staff in international education. *Proceedings of a Joint IEAA-EAIE Symposium*, 2010. p. 1-16.
- BOONEN, J.; HOEFNAGELS, A.; PLUYMAEKERS, M.; ODEKERKEN, A. Promoting international learning outcomes during a study abroad: the moderating role of IaH. *International Journal of Educational Management*, v. 35, n. 7, 2021. p. 1431-1444.
- BRUHN, E. *Virtual internationalization in Higher Education*. Germany: Wbv, 2020.

BURQUEL, N. University business cooperation unlocking excellence and innovation. *University World News*, 2021.

ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. *On writing qualitative research: living by words*. London, Reino Unido e Filadélfia, EUA: Routledge Falmer, [1997] 2001.

GACEL-ÁVILA, J.; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, S. *IES en América Latina y el Caribe: un balance*. Mexico: UNESCO/IESALC, 2018.

GONÇALVES, S. *Internacionalização em casa: a experiência da ESEC*. 2009.

GREEN, M. Getting unstuck with internationalization at home: seizing the post-pandemic moment. In: LAND, H. V.; CORCORAN, A.; IANCU, D. C. (Eds.). *The promise of higher education: essays in honour of 70 years of IAU*. 2021. p. 99-105.

GUIMARÃES, F. F.; MENDES, A. R. M.; RODRIGUES, L. M.; PAIVA, R. S. S.; FINARDI, K. R. Internationalization at home, COIL and intercomprehension: for more inclusive activities in the global south. *Simon Fraser University Educational Review*, v. 12, n. 3, fall 2019. p. 90-109.

HOLUBINKA, K.; STACHE, C.; FORSMAN, P.; JUUTINEN, S. International virtual mobility in higher education: design reflections and lessons learned. *ZFHE*, v. 16, n. 2, 2021. p. 43-56.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 2004.

LEASK, B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, v. 13, n. 2, 2009.

LEASK, B. *Internationalizing the curriculum*. New York: Routledge, 2015.

LEE, K. C.; SOOG, S. K. A.; PUTRA, A. S. Internationalization at home (IaH) in living-learning context. *SOTL in the South*, v. 5, n. 1, 2021.

LUNA, J. M. F. (Org.). *Internacionalização do currículo: educação – interculturalidade – cidadania global*. Campinas, SP: Pontes, 2016. 332 p.

MINOCHA, S. *Towards imaginative universities of the future*. University World News, 2021.

NUSSBAUM, M. Education for citizenship in an era of global connections. *Studies in Philosophy and Education*, v. 21, 2002. p. 289-309.

OLSON, C. L.; EVANS, R.; SHOENBERG, R. F. *At home in the world: bridging the gap between internationalization and multicultural education*. Washington: ACE, 2007.

SALOMÃO, A. C. B.; FREIRE JUNIOR, J. C. *Perspectivas de Internacionalização em Casa: intercâmbio virtual por meio do programa BRAVE/UNESP*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

SANTOS, G. M. T.; REIS, J. P. C. COVID-19 e internacionalização em casa: potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Superior. *Boletim de Conjunturas*, v. 4, n. 11, 2020. p. 19-27.

SANTOS JORGE, M. L. Internacionalização em casa e educação para a cidadania global: primeiras aproximações. In: VIANA, R. S.; LARANJEIRA, D. A. (Orgs.). *Internacionalização do Ensino Superior: concepções e experiências*. BH: Editora UEMG, 2018.

SOUZA, V. V. S. Internacionalização ‘em casa’ e bottom-up na Educação Superior: práticas locais para todas e todos. In: BENGZEEN, V. C.; BARZOTTO, V. H.; SAKATA, M. M. *Ciclo de Colóquios sobre Ensino de Línguas e Violência*. (no prelo, 2022).

WÄCHTER, B. Internationalization at home: the context. In: CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. *Internationalisation at home: a position paper*. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE), 2000.

WOJENSKI, C. P. Internationalization disrupted: collaborative *on-line* international learning as a stop-gap and a solution. *Academia Letters*, article 1503, 2021. p. 1-4.

ZHAO, N.; LIAO, C. The development of Internationalization at Home in Higher Education. *Psychology and Education*, v. 58, n. 4, 2021. p. 2278-2287.

Internacionalização e validação de diplomas de refugiados: uma breve análise do Portal

Carolina Bori

Kelly Karoline Ferreira Moraes de Sá (UFU)

Rafaela Silva de Souza (UFSCar)

Rejane Maria Gonçalves Maia (UFG)

Monithelli Aparecida Estevão de Moura (UFU)

Considerações iniciais

Neste capítulo, discute-se sobre os impactos da globalização inevitável (Bauman, 1999) e da internacionalização necessária (Beelen; Jones, 2015; Brito, 2020; De Wit, 2019; Gplies, 2021; Hudzik, 2011; Knight, 2020) com ênfase nos fluxos migratórios com destino ao Brasil.

Segundo o relatório de Tendências Globais divulgado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur, 2022)¹, ao final de 2021 o número de pessoas deslocadas no mundo chegou a um novo recorde: 89,3 bilhões de refugiados e migrantes internacionais, um crescimento de 8% em relação ao ano anterior. Nesse cenário, o Brasil tem ocupado um lugar de destaque, tendo recebido mais de 290 mil solicitações de refúgio desde 2011 (Junger *et al*, 2022).

As causas das migrações são múltiplas e podem ser caracterizadas, de acordo com o Instituto Migração e Direitos Humanos (IMDH),

¹ Em inglês, *United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR)*. Esta agência da ONU foi criada em 1950 com o intuito de auxiliar milhões de pessoas que haviam perdido suas casas após a Segunda Guerra Mundial. Para maiores informações, acessar o site: <https://www.unhcr.org/>.

como sendo consequência de diferentes fatores: globalização, questões demográficas, violação de direitos, desemprego, crises econômicas, perseguições, discriminação, xenofobia, desigualdade econômica, entre outros. Independentemente da razão do deslocamento (política, econômica, familiar ou outra), é importante salientar que raramente uma pessoa deixa seu espaço de afetos, sua terra natal, se não tiver uma forte motivação, uma vez que a mobilidade afeta todas as áreas da vida do indivíduo, inclusive a laboral (Grosso, 2010). Vale salientar o fato de que, no contexto profissional, a formação acadêmica exigida nem sempre é diretamente compatível entre os países de origem e destino e, por essa razão, a validação de diplomas se faz necessária.

Desse modo, interessa-nos destacar como o processo de internacionalização universitária pode contribuir na acolhida e na integração social de imigrantes de diferentes países por meio da validação de diplomas (Gallietta, 2020). Faz-se importante esclarecer que, de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a revalidação de diplomas refere-se aos pedidos vinculados à graduação, ao passo que o reconhecimento de diplomas se refere aos pedidos de pós-graduação. No entanto, a fim de evitar possíveis confusões terminológicas, neste capítulo, adota-se o termo “validação de diplomas” para nos referirmos indistintamente aos dois processos.

Segundo o Acnur (2020), a partir da oportunidade de validação de diplomas e acesso a empregos formais, refugiados podem alcançar a autossuficiência e, conseqüentemente, dar continuidade a seus projetos de vida, contribuindo também com o desenvolvimento de sua comunidade de acolhida.

A pertinência do tema justifica-se uma vez que o fluxo migratório com destino ao Brasil tem se intensificado nos últimos cinco anos e, apesar de a validação de diplomas ser essencial para a integração social de imigrantes, nem sempre se trata de um processo acessível devido a aspectos burocráticos e dispendiosos. Assim, trazer o tema à luz de discussões teóricas pode contribuir com reflexões por meio das quais se repense a acessibilidade para quem necessita do serviço de validação.

A partir do panorama apresentado, propomo-nos a responder as perguntas seguintes que motivaram a realização deste estudo:

- 1) Quais são as nacionalidades que mais validaram diplomas no Brasil? Há refugiados entre elas?
- 2) Quais são as Instituições de Ensino Superior (IES) federais cadastradas no Portal Carolina Bori que mais validaram diplomas?
- 3) De que maneira as IES cadastradas poderiam, juntamente com o Portal Carolina Bori, contribuir ainda mais para a inserção de refugiados na sociedade brasileira?

Para melhor apresentação, este capítulo está organizado em cinco seções: na primeira, temos a parte introdutória; na segunda, discutimos os aspectos teóricos que o embasam; na terceira, apresentamos a metodologia empregada na análise dos dados; na quarta, apresentamos e analisamos os dados a partir das perguntas direcionadoras; e, por fim, na quinta e última seção finalizamos nosso estudo tecendo as considerações finais.

Compreendendo esse panorama das migrações, a distinção dos termos e as perguntas que norteiam este capítulo, dar-se-á início à discussão teórica que embasa o trabalho.

Validação de diplomas de imigrantes: da globalização inevitável à internacionalização necessária

Nesta seção discutimos, de forma breve, acerca de como a globalização se configura como um movimento internacional cujos reflexos são perceptíveis nas atividades mais corriqueiras do cotidiano. Em seguida, tratamos da internacionalização, processo impulsionado pela globalização e caracterizado por trocas e compartilhamentos de informações, tecnologias e saberes. Posteriormente, focamos nosso olhar no movimento migratório de refugiados no Brasil e nas ações de internacionalização que podem contribuir para a reconstrução da história de inúmeras famílias por meio do processo de validação de diplomas.

Globalização inevitável

O processo de globalização nos alcança sem que, necessariamente, o desejemos. Está nas atividades mais corriqueiras do cotidiano, nas marcas de roupas que vestimos, nos aparelhos celulares que

utilizamos, nos alimentos e nas bebidas que consumimos, nas relações *on-line* que mantemos com pessoas que conhecemos e com aquelas que não conhecemos, mas com as quais também nos conectamos, seja por trabalho, entretenimento ou outro motivo. Estamos cercados pela globalização física e virtual e, ainda que quiséssemos, não poderíamos ser uma ilha. Segundo Bauman (1999, p.7),

[a] “globalização” está na ordem do dia; uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns, “globalização” é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo “globalizados” — e isso significa basicamente o mesmo para todos.

A colocação de Bauman (1999) reafirma a ideia de que a globalização é inevitável. Mas, apesar de suas palavras iniciais indicarem um processo que afeta a todos da mesma forma, entende-se que o autor se refere à maneira como algo alcança a todos e não sobre as consequências que são geradas a cada um dos indivíduos.

Todos nós estamos, a contragosto, por desígnio ou à revelia, em movimento. Estamos em movimento mesmo que fisicamente estejamos imóveis: a imobilidade não é uma opção realista num mundo em permanente mudança. E no entanto os efeitos dessa nova condição são radicalmente desiguais. Alguns de nós tornam-se plena e verdadeiramente “globais”; alguns se fixam na sua “localidade” — transe que não é nem agradável nem suportável num mundo em que os “globais” dão o tom e fazem as regras do jogo da vida (Bauman, 1999, p. 8).

Se, por um lado, a globalização é inevitável e afeta a todos, muitas vezes de maneira desigual, por outro, gostaríamos de pensar a internacionalização como algo necessário e responsável de forma a minimizar desigualdades em curso.

Internacionalização necessária

Internacionalização é um termo que aparece em várias áreas como, por exemplo, economia, ciência política e governo. Apesar de não ser recente, foi somente nas últimas décadas que esse conceito ganhou uma dimensão notória na educação (Brito, 2020; De Wit, 2019; Knight, 2020). A pesquisadora canadense Knight (2004) se refere à internacionalização como um termo caracterizado por mudanças ao longo dos anos. Segundo a autora, o termo internacionalização empregado na área educacional pode ser definido como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária” (Knight, 2004, p. 11).

De Wit *et al.* também propõem uma definição para internacionalização. Segundo os autores, trata-se de um

processo intencional de integração das dimensões internacional, intercultural ou global na proposta, nas funções e na oferta de educação pós-secundária, de forma a promover a qualidade na educação e pesquisa para estudantes e profissionais da educação, além de promover uma contribuição significativa para a sociedade (2015, p. 29, tradução nossa)².

Diante disso, em comparação com a definição dada anteriormente por Knight (2004), nota-se a presença de duas ideias acrescidas por De Wit *et al.* (2015), quanto à natureza e ao propósito da internacionalização: intencionalidade e resultado.

Ao observarmos o conceito proposto por Knight (2004) e também por De Wit *et al.* (2015), percebemos que a dimensão internacional na educação se caracterizava por ser “estática e fragmentada” no final do século XX e passou a ser compreendida como “um processo abrangente e estratégico” nas últimas décadas (Neves; Lavarda; Martins; 2019, p. 1).

² No original: “The intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society”. (De Wit *et al.*, 2015, p. 29)

Hudzik também já vislumbrava essa dimensão abrangente do termo e, para isso, propõe o conceito de Internacionalização Abrangente. Para o autor,

[a] Internacionalização Abrangente é um compromisso, confirmado pela ação, de infundir perspectivas internacionais e comparativas em todo o ensino, pesquisa e missões de serviço do ensino superior. Ele molda o *ethos* e os valores institucionais e atinge todo o empreendimento de ensino superior. É essencial que seja abraçado pela liderança institucional, governança, corpo docente, alunos e todas as unidades acadêmicas de serviço e apoio. É um imperativo institucional, não apenas uma possibilidade desejável. A internacionalização abrangente não afeta apenas toda a vida do *campus*, mas também os quadros de referência, parcerias e relações externas da instituição. A reconfiguração global das economias, sistemas de comércio, pesquisa e comunicação, e o impacto das forças globais na vida local, expandem drasticamente a necessidade de internacionalização abrangente e as motivações e propósitos que a impulsionam (Hudzik, 2011, p. 6, tradução nossa)³.

Na citação supracitada, o uso do termo “abrangente”, pelo autor, indica a inclusão ao termo “internacionalização” de atividades e elementos diversos relativos à área. Vale considerar ainda que a Internacionalização Abrangente toca não apenas a vida dentro da instituição acadêmica, mas também inúmeras relações externas a ela, em outras palavras, mesmo se tratando de um elemento chave para o currículo, vai muito além dele (Beelen; Jones, 2015). Dessa maneira, para o autor, a aplicação da Internacionalização Abrangente se apresenta como um dever e uma necessidade para as instituições.

³ No original: “Comprehensive internationalization is a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education. It shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise. It is essential that it be embraced by institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units. It is an institutional imperative, not just a desirable possibility. Comprehensive internationalization not only impacts all of campus life but the institution’s external frames of reference, partnerships, and relations. The global reconfiguration of economies, systems of trade, research, and communication, and the impact of global forces on local life, dramatically expand the need for comprehensive internationalization and the motivations and purposes driving it.” (Hudzik, 2011, p. 6)

No Brasil, Moraes Filho e Abreu e Lima (2021)⁴ são os coordenadores do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior (Gplies). Esse grupo, que conta com vários pesquisadores, propôs um conceito também abrangente para a internacionalização. Segundo esses estudiosos brasileiros,

internacionalização na Educação é um movimento articulado pelas comunidades acadêmicas e não-acadêmicas que busca promover o compartilhamento de ideias, de culturas, de práticas inovadoras e de responsabilidades sociais, que se manifestam de forma transversal nos diferentes setores de ensino, pesquisa, extensão e gestão das instituições de ensino. Este movimento envolve a solidariedade e a colaboração entre os parceiros nacionais e internacionais de forma a permitir um posicionamento decolonial e crítico, reposicionando as demandas locais diante da necessidade de inserção em um contexto internacional (Gplies, 2021)⁴

Nesse sentido, esse termo abrangente sugere que a internacionalização vá além dos muros da universidade e alcance a sociedade. A validação de diplomas de imigrantes é uma dessas possibilidades conforme discutiremos a seguir.

Validação de diplomas de refugiados

Bauman (1999, p. 8) afirma que “todos nós estamos, a contragosto, por desígnio ou à revelia, em movimento” e é sobre esse movimento, não necessariamente a contragosto, desígnio, ou revelia, mas necessário, que vamos discutir. Assim, nesta seção, damos ênfase ao movimento migratório de refugiados no Brasil e ações de internacionalização que podem contribuir para a reconstrução da história de inúmeras famílias por meio do processo de validação de diplomas.

Considerando que vivemos em uma época marcada pela intensidade de fluxos migratórios, é importante salientar que existem diferentes formas de mobilidade geográfica, bem como diferentes concei-

⁴ Definição do Gplies - Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de internacionalização da Educação Superior (Grupo de Pesquisa no CNPQ: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogruppo/9572177799231276>) - no prelo.

tos para distinguir cada uma. Diante disso, a Lei nº 13.445, instituída como Lei de Migração (Brasil, 2017), capítulo I, art. 1º, apresenta as seguintes definições:

I - migrante: pessoa que se desloca de país ou região geográfica ao território de outro país ou região geográfica, incluindo o imigrante, o emigrante e o apátrida;

II - imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;

III - emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;

IV - residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;

V - visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;

VI - apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954 [...];

VII - refugiado: indivíduo que tenha recebido proteção especial do Estado Brasileiro, conforme disposto pela Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997.

As definições apresentadas são importantes, pois colaboram para uma melhor compreensão e uso dos conceitos. Como pode-se ver, o migrante é toda pessoa que cruza uma fronteira. Segundo o Acnur (2021), esse deslocamento acontece em razão de um processo voluntário: alguém que busca melhores oportunidades econômicas, por exemplo. No entanto, os refugiados são migrantes em situação de vulnerabilidade, uma vez que não podem retornar às suas casas e países em segurança. Vale mencionar, como se observa nos incisos VI e VII, que há resoluções normativas específicas que regulamentam e definem determinados aspectos migratórios no Brasil. Como exemplo disso, em consonância à Lei 9.474/97, que rege os pedidos de refúgio no Brasil, e espelhada na Convenção Internacional de 1951, relativa ao Estatuto dos Refugiados, Gallieta (2020, p. 2) aponta que

os refugiados são migrantes forçados, que precisaram sair de seu local de origem devido a perseguições por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social, opiniões políticas ou por violência generalizada, conflitos internos, crise humanitária. Ou seja, situações de ameaça a direitos humanos fundamentais.

Enquanto o refúgio é previsto no cenário internacional desde 1951, temos o visto temporário de acolhida humanitária na legislação brasileira, também conhecido como visto humanitário, que apresenta sua previsão legal interna por intermédio da Lei de Migração. O objetivo do visto humanitário é garantir a facilitação de permanência e residência de pessoas no Brasil, vítimas de crise econômica ou ambiental, já que não são amparadas pelo refúgio.

Nesse cenário de fluxos migratórios, o Brasil tem desempenhado um papel importante na acolhida de refugiados. De acordo com Gallieta (2020), entre janeiro de 2017 e janeiro de 2020, o país já tinha reconhecido quase 40 mil solicitações de refúgio. No entanto, é preciso ir além da acolhida e garantir permanência e integração social dos refugiados, principalmente porque, conforme aponta a autora, 84,23% dos refugiados afirmam que pretendem permanecer em território brasileiro, segundo dados do Acnur, em parceria com o Conare (Comitê Nacional para os Refugiados).

Dessa forma, a pesquisadora aponta para a necessidade de políticas públicas que atendam essa demanda, sendo uma delas a validação de diplomas como garantia de reconhecimento social e de uma vida digna. Para a autora,

[um] dos aspectos importantes da integração local é o econômico, que abrange a empregabilidade. Apesar do grande estigma que carregam imigrantes provenientes de países subdesenvolvidos, verifica-se que 34,4% dos refugiados no Brasil possuem nível superior (Acnur, 2019). Assim, poderiam exercer a profissão para a qual são habilitados, com maior possibilidade de contratação formal. Entretanto, não é o que ocorre. Poucos conseguem revalidar o diploma e por isso se veem obrigados a exercer profissões que exigem nível educacional inferior, a tornarem-se trabalhadores informais ou a empreender (Gallieta, 2020, p. 2).

O primeiro documento brasileiro oficial que trata da validação de diplomas estrangeiros é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mais precisamente em seu Capítulo IV, da Educação Superior, art. 48, dispõe em seu § 2º acerca da revalidação de diplomas de graduação de origem estrangeira e no § 3º do mesmo artigo trata do reconhecimento de diplomas de mestrado e doutorado de origem estrangeira. Nos dois casos, a revalidação de diplomas de graduação e o reconhecimento de diplomas de pós-graduação são processos que devem ser feitos por universidades públicas de ensino superior as quais ofereçam cursos do mesmo nível e área, equivalente ou superior, sempre seguindo-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

Muitos outros documentos, tais como Resoluções, Pareceres e Portarias surgiram posteriormente com o intuito de legislar acerca da validação de diplomas⁵. Ainda assim, o processo de validação de diplomas esbarrava em questões burocráticas que não conseguiam lidar com certas particularidades e, por isso, muitos foram os processos que passaram por trâmites de longa duração ou simplesmente foram negados. Essa situação levou a sociedade, juntamente com grupos organizados, a pressionarem o Congresso Nacional para propor uma nova legislação. Assim, o ano de 2016 foi marcado pela publicação da Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016 do Conselho Nacional de Educação (CNE-CES), e, poucos meses depois, da Portaria de 13 de dezembro de 2016, documentos esses que trazem novas normas e procedimentos que possam melhor orientar os processos de validação de diplomas estrangeiros no país.

Nesse contexto, em 2016, é lançado o Portal Carolina Bori com o intuito de facilitar a condução de processos de validação de diplomas estrangeiros. Na seção a seguir, apresentamos a metodologia de pesquisa adotada para descrever e analisar o Portal.

Metodologia

O presente capítulo é caracterizado como pesquisa mista com foco na análise documental. De acordo com Denzin (1970 *apud* Para-

⁵ Verificar o Portal Carolina Bori para consulta de arcabouço jurídico normatizador do processo de revalidação e reconhecimento de diplomas: <https://carolinabori.mec.gov.br/?pagina=legislacao>

nho *et al.*, 2016, p. 386), a combinação de diferentes abordagens, métodos e fontes de dados pode contribuir para o desenvolvimento de pesquisas em diferentes áreas. Neste trabalho, opta-se pela combinação da abordagem qualitativa e quantitativa. Segundo Paranhos *et al.* (2016, p. 390),

cada tipo de dado e/ou técnica de pesquisa vai contribuir com uma parcela específica de conhecimento a respeito de um determinado objeto de estudo. A vantagem fundamental da integração é maximizar a quantidade de informações incorporadas ao desenho de pesquisa, favorecendo o seu aprimoramento e elevando a qualidade das conclusões do trabalho.

A característica documental cabe por sua vez posto que “[d]ocumentação é toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação” (Chizzotti, p. 106).

No caso deste trabalho, o documento a ser analisado será o Portal Carolina Bori e sua plataforma, nos quais se mantêm informações sistemáticas sobre a situação da validação de diplomas de imigrantes no Brasil realizada por Instituições de Ensino Superior.

Por meio dos dados, pretende-se demonstrar quantitativa e qualitativamente o interesse de imigrantes pela validação de diplomas, quais IES atendem essa demanda, bem como fazer uma leitura de importantes aspectos do Portal Carolina Bori que podem influenciar diretamente no processo de validação.

Descrição do documento de análise: Portal e Plataforma Carolina Bori

Caracterizado por uma interface prática e de fácil navegação, o Portal Carolina Bori permite o acesso direto dos interessados a um conjunto de serviços e informações relacionadas à validação de diplomas estrangeiros.

O Portal e a Plataforma receberam este nome em homenagem à Carolina Martuscelli Bori, brasileira e paulistana graduada em Peda-

gogia e especialista em Psicologia Educacional pela Universidade de São Paulo (USP). Suas contribuições no ramo da Ciência são notórias, dando destaque para a política científica.

Até a data de produção deste texto, o portal, que está em língua portuguesa, é assim estruturado: na barra horizontal superior é possível acessar várias páginas, tais como a) *Inicial* - que permite a abertura de processos de revalidação ou reconhecimento de diplomas, bem como acompanhar o andamento de processos; b) *Legislação* - possibilita o acesso ao arcabouço jurídico que normatiza os processos; c) *Como funciona* - por meio de um infográfico, orienta o passo a passo do processo de tramitação normal que dura, geralmente, 180 dias; d) *Tramitação simplificada* - orienta acerca de processos que podem ter seu prazo reduzido pela metade quando se enquadrar em determinados critérios; e) *Tire suas dúvidas* - onde as principais dúvidas dos interessados podem ser sanadas e f) *Contato* - disponibiliza formas de contato ao MEC, Ministério responsável pelo gerenciamento do Portal e da Plataforma Carolina Bori. Já na barra lateral esquerda, a navegação rápida permite acesso a informações referentes ao Portal Carolina Bori (histórico, papéis e responsabilidades, público-alvo), à apresentação da Plataforma Carolina Bori (página destinada à condução de processos de validação de diplomas em si) e ao acesso à Lista e Informações importantes.

Conforme consta em sua própria descrição, o público-alvo do Portal são pessoas que possuem títulos de graduação ou pós-graduação (*stricto sensu*), os quais foram obtidos em instituições de ensino superior estrangeiras, e querem validar tais documentos, seja para fins profissionais ou acadêmicos. Assim, por reunir “informações para facilitar consultas e trocas de experiências entre as instituições revalidadoras/reconhecedoras”, o Portal constitui-se como uma ferramenta que objetiva facilitar “o controle e o fluxo dos processos de revalidação/reconhecimento, ao tempo em que oferecerá um grau maior de interatividade entre as partes interessadas, por meio de uma ferramenta de execução e gestão do processo” (Portal Carolina Bori, 2022).

O Portal possibilita acesso à Plataforma Carolina Bori na qual o processo de validação de diploma será tramitado. Na sua página inicial, há uma nota introdutória apresentando-a, bem como ressaltando a importância da leitura de determinados documentos para um melhor

andamento do processo. A pessoa interessada poderá obter todas as informações necessárias nesta página, tais como:

documentação exigida, cursos e programas ofertados, capacidade de atendimento simultâneo e valores das taxas para prestação de serviços. Desse modo, o requerente pode escolher a instituição na qual solicitará a revalidação de diploma para os cursos de graduação e/ou reconhecimento de diploma de Mestrado ou de Doutorado *stricto sensu* (Plataforma Carolina Bori, 2022).

Para isso, é preciso que a pessoa interessada solicite acesso, na própria plataforma, usando uma conta Gov.br. Caso a pessoa ainda não tenha esse tipo de conta, ela pode criar uma usando seu CPF (Cadastro de Pessoa Física). Se o requerente for imigrante, há uma opção específica para esse público.

Aspectos da Análise

Por se tratar de uma pesquisa de base documental, fizemos nossa investigação a partir das informações disponibilizadas no Portal e na Plataforma Carolina Bori e com apoio de dados fornecidos pelo Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) do Ministério da Educação (MEC) responsável por gerenciar e tornar acessíveis informações e procedimentos relativos aos processos de revalidação e reconhecimento de diplomas estrangeiros a quem tiver interesse.

É importante salientar que, como a Plataforma *on-line* está disponível desde março de 2017, nossa apresentação e análise considerará o seguinte período para a investigação: de março de 2017 a agosto de 2022.

Após a coleta dos dados, as informações obtidas foram categorizadas a partir das perguntas orientadoras do trabalho e serão descritas e analisadas a seguir.

Apresentação e análise dos dados

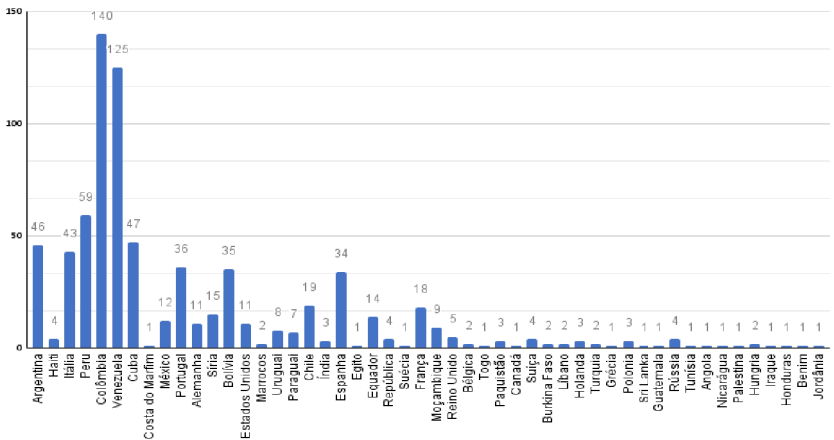
Nesta seção, apresentamos primeiramente os dados da pesquisa e, em seguida, a análise realizada deles.

Apresentação dos dados

a) Nacionalidades e a validação de diplomas

Dentro do período de análise delimitado, a partir dos dados obtidos via SIC (nome das IES federais que validaram diplomas, número de imigrantes que obtiveram suas validações através dessas instituições, ano de validação, nacionalidades dos solicitantes), foi contabilizado o total de 750 imigrantes⁶, oriundos de diferentes países, que fizeram suas solicitações em território brasileiro.

Gráfico 1: Países de origem dos imigrantes que validaram seus diplomas no Brasil (2017 - 2022)



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

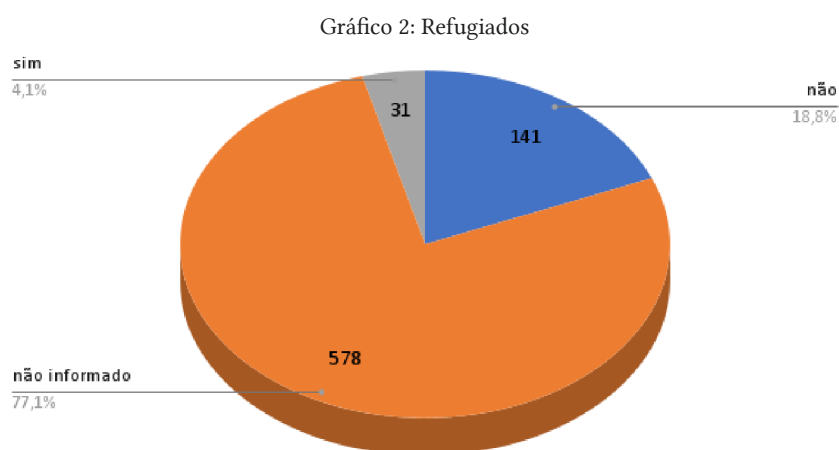
No Gráfico 1, é possível identificar qual é a origem dos imigrantes que solicitaram a validação de seus diplomas no Brasil. Observa-se que há, entre os 750 imigrantes solicitantes, o total de 50 diferentes países que representam a origem de quem fez solicitação. Dentre esses, em 1º lugar de solicitações, encontra-se a Colômbia com 140 pedidos; em 2º lugar, a Venezuela com 125; em 3º lugar, o

⁶ O número de brasileiros que solicitaram validação de seus diplomas, no mesmo período, também está descrito nos dados recebidos do SIC - MEC, totalizando 4.467 solicitações. Porém, esse dado foi retirado da pesquisa, considerando que o objetivo da investigação faz relação às solicitações feitas por imigrantes.

Peru com 59; em 4º lugar, Cuba com 47; em 5º lugar, a Argentina com 46; em 6º lugar, a Itália com 43; em 7º lugar, Portugal com 36; em 8º lugar, a Bolívia com 35; em 9º lugar, a Espanha com 34. Os pedidos dos outros 41 países variam entre números menores, sendo entre 1 e 19 solicitações de cada.

b) Refugiados e a validação de diplomas

O gráfico a seguir nos mostra a quantidade de pessoas no que diz respeito ao *status* de refugiado.



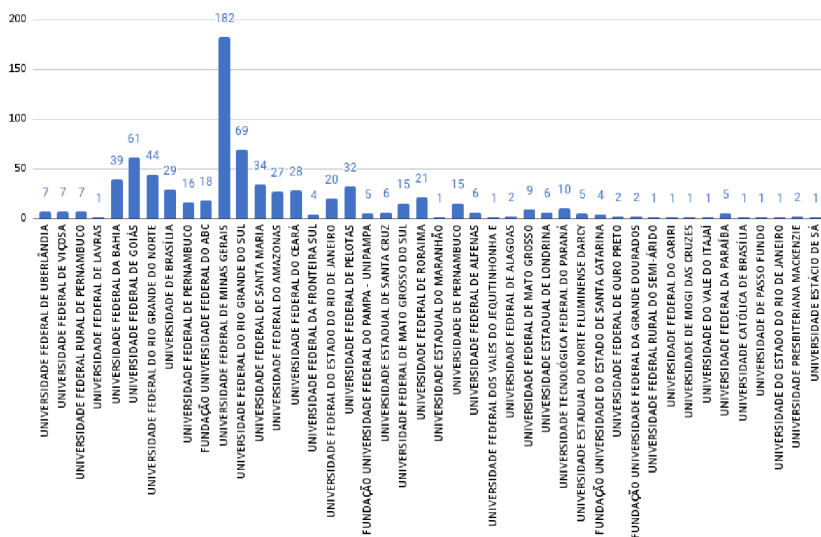
Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Dentre os 750 solicitantes, pode-se observar ainda que, a maioria, somando 578, preferiu não informar se era refugiado; 141 informaram que não eram refugiados e, em menor quantidade, 31 informaram que são refugiados.

c) IES e validação de diplomas

O Gráfico 3 mostra-nos as instituições de ensino superior federais que mais validaram diplomas de imigrantes dentro do período analisado.

Gráfico 3: IES federais que mais validaram diplomas de imigrantes



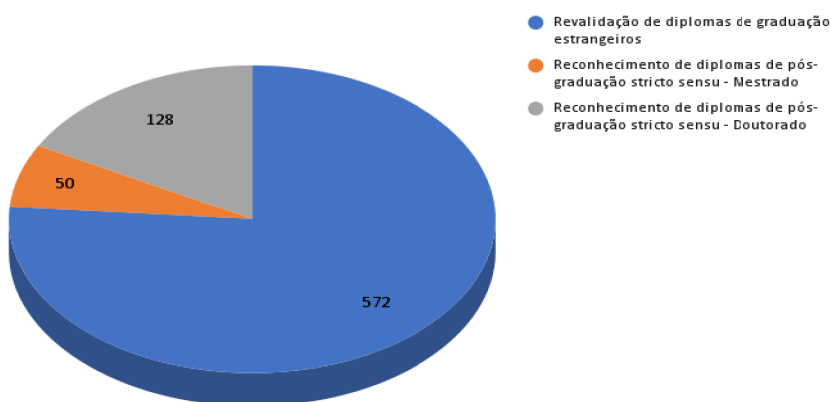
Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Das 44 IES federais que já validaram diplomas de imigrantes no Brasil, gostaríamos de evidenciar as 10 que mais validaram dentro do período delimitado. Em 1º lugar, está a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com 182 validações; em 2º lugar, está a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 69; em 3º lugar, está a Universidade Federal de Goiás (UFG), com 61; em 4º lugar, está a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com 44; em 5º lugar, está a Universidade Federal da Bahia (UFBA), com 39; em 6º lugar, está a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com 34; em 7º lugar, está a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com 32; em 8º lugar, está a Universidade de Brasília (UnB), com 29; em 9º lugar, está a Universidade Federal do Ceará (UFC), com 28; em 10º lugar, está a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com 27.

d) Revalidações e reconhecimentos de diplomas

O gráfico a seguir nos mostra a quantidade de validações de diplomas, levando em consideração a distinção entre revalidação e reconhecimento.

Gráfico 4: Quantidade de revalidações e reconhecimentos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

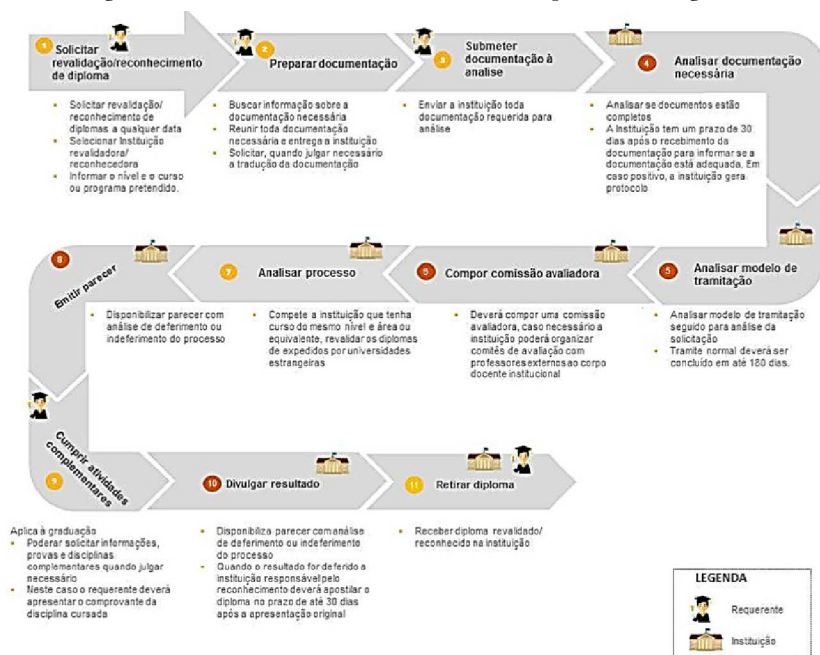
No Gráfico 4 notamos que a maioria dos processos de validação foram de diplomas de graduação, totalizando 572 pedidos. Por outro lado, as validações de diplomas *stricto sensu* solicitadas totalizam 178 pedidos, sendo 128 de doutorado e 50 de mestrado.

e) Tramitação de processos de validação de diplomas no Portal Carolina Bori

Para os interessados em validar diplomas, alguns procedimentos são necessários, conforme a seguinte sequência de tramitação normal: a pessoa interessada deverá a) solicitar revalidação/reconhecimento de diploma; b) preparar documentação e c) submeter documentação à análise. Em seguida, a instituição selecionada pela pessoa interessada para realizar o processo de validação de diploma irá a) analisar a documentação necessária; b) analisar modelo de tramitação; c) compor comissão avaliadora; d) analisar processo e e) emitir parecer. Caso seja julgado necessário, a pessoa interessada deverá cumprir atividades complementares exigidas pela instituição brasileira de ensino escolhida para a validação e, depois disso, será divulgado o resultado e ela poderá retirar seu diploma validado.

A figura a seguir ilustra o fluxo da tramitação de validação de diplomas estrangeiros:

Figura 1: Fluxo de tramitação de validação de diplomas estrangeiros



Fonte: Portal Carolina Bori, 2022.

Além da tramitação normal, que dura em torno de 180 dias, o Portal e a Plataforma Carolina Bori oferecem a possibilidade de reduzir pela metade o tempo de duração do processo, caso a solicitação se enquadre nos critérios de Tramitação Simplificada. Assim, por exemplo, é possível que alguém que tenha terminado algum curso no exterior por meio do Programa Ciências sem Fronteiras ou, ainda, se o diploma a ser validado for oriundo de uma instituição estrangeira cujos cursos e/ou programas já tenham sido submetidos a, no mínimo, três análises feitas por instituições brasileiras validadoras diferentes com deferimento positivo, o requerente poderá solicitar a validação brasileira do seu diploma/certificado com tramitação simplificada.

f) Aspectos linguístico e financeiro do Portal Carolina Bori

Tanto o Portal quanto a Plataforma Carolina Bori são caracterizados por um ambiente digital prático, cujo leiaute é de fácil navegação. Todas as informações aparecem em língua portuguesa e não há recurso de tradução disponível, conforme podemos ver nas figuras 2 e 3 a seguir:

Figura 2: Portal Carolina Bori



Fonte: Portal Carolina Bori (2023).

Figura 3: Plataforma Carolina Bori



Fonte: Plataforma Carolina Bori (2023).

Na Plataforma Carolina Bori, a pessoa interessada poderá fazer um cadastro e solicitar acesso ou acessar usando os dados da conta

Gov.br, caso já tenha uma. Apenas a tela de cadastro da Plataforma, para acesso de requerentes imigrantes sem CPF, disponibiliza o recurso à tradução de línguas estrangeiras: inglês e espanhol⁷, conforme podemos ver na figura a seguir.

Figura 4: Tela de cadastro da Plataforma

Fonte: Plataforma Carolina Bori (2023).

Uma vez logado, o interessado terá acesso ao Manual do Requerente que explica, passo a passo, como iniciar um processo de validação, seja a tramitação normal (180 dias) ou a tramitação simplificada (90 dias). Assim, ao seguir as orientações do Manual, o requerente será guiado no preenchimento de um formulário com informações pessoais e acadêmicas, na escolha da universidade que conduzirá o processo, na orientação de quais documentos devem ser anexados, no pagamento da taxa de validação, até na consulta do andamento do processo, entre outros recursos. Vale ressaltar que o valor da taxa de validação não é único para todas as instituições, ou seja, cada IES tem autonomia para definir o valor que será cobrado.

Após a apresentação dos dados, procedemos à análise a partir das perguntas que motivaram este estudo.

⁷ O acesso pode ser feito na opção *Solicitar Acesso Requerente Estrangeiro (s/ CPF)*, disponível na tela inicial inicial do sistema, disponível em: <https://plataformacarolinabori.mec.gov.br/usuario/solicitarAcessoEstrangeiro>

Análise

Acerca da primeira pergunta de pesquisa, referente à identificação das nacionalidades que mais validaram diplomas no Brasil, e se há entre essas pessoas alguma que seja refugiada, encontramos as informações descritas nos Gráficos 1 e 2.

Quanto às nacionalidades que se sobressaem no Gráfico 1, é interessante observar a quantidade dos que vêm do chamado Sul Global. De acordo com o Tribunal Superior do Trabalho (2022), o Brasil passou por um aumento no volume de trabalhadores imigrantes entre 2011-2020, dado esse que inclui diferentes tipos de imigração. Segundo a matéria por eles publicada, pessoas vindas do Haiti e da Venezuela formam mais da metade dos imigrantes no mercado formal brasileiro, sendo a região Sul e o estado de São Paulo os principais destinos.

Em nossa análise, contudo, apesar de a Venezuela ocupar o 2º lugar no *ranking* de solicitação de validação de diploma, com 125 processos, o Haiti aparece com apenas quatro processos, ocupando um dos últimos lugares do *ranking*, o que demonstra que o número de imigrantes empregados formalmente no país não é proporcional ao número de solicitações para validação de diplomas.

A Colômbia, nação que ocupa o 1º lugar do *ranking* de solicitações com 140 processos, vive, segundo Simões (2020), intensos conflitos armados internos e violações generalizadas dos direitos humanos desde a década de 1960, levando seus nacionais a migrarem de forma voluntária ou forçada, buscando refúgio ou asilo político⁸ em outros países.

Segundo os dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais), levantamento realizado pelo Ministério do Trabalho em 2016⁹, peruanos (em 3º lugar no *ranking*, com 59 processos) e bolivianos (em 8º lugar, com 35 processos) eram as nacionalidades estrangeiras de

⁸ Enquanto o pedido de refúgio se trata de uma medida de caráter humanitário, o pedido de asilo é empregado para casos de perseguição política individualizada e como medida de caráter político, previsto pela Constituição Federal do Brasil avaliado diretamente pela Presidência da República (Ministério da Justiça, 2013).

⁹ G1 AC. Bolivianos e peruanos são maioria entre imigrantes no mercado de trabalho no Acre, aponta levantamento. Rio Branco, Atualizado em 12 fev. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/bolivianos-e-peruanos-sao-maioria-entre-imigrantes-no-mercado-de-trabalho-no-acre-aponta-levantamento.ghtml>. Acesso em: 13 set. 2022.

maioria na região norte brasileira em 2016, devido à proximidade da região de fronteira. Esse fator é também fortalecido devido aos acordos do Mercosul, que facilitam a circulação de trabalhadores que compõem os países membros.

A partir de nossa investigação, infere-se que a razão de pessoas provenientes de países do Mercosul identificados no Gráfico 1 (1º lugar, Colômbia; 2º lugar, Venezuela; 3º lugar, Peru; 5º lugar, Argentina; e 8º lugar, Bolívia) buscarem a validação de seus diplomas no Brasil pode estar relacionada à tentativa de uma melhor inserção no mercado de trabalho.

Cabe salientar que Cuba, que aparece em 4º lugar no *ranking* com 47 processos, não compõe o Mercosul e, portanto, seus nacionais não têm os mesmos direitos de outros imigrantes latino-americanos que chegam ao Brasil. Entende-se que o interesse de cubanos pela nossa nação, para além do mercado laboral, possa ser motivado por algum tipo de perseguição em seu país de origem. Em uma matéria de “O estrangeiro”, *site* de informação promovido pelo grupo de pesquisa *Diaspotics*, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Coelho (2020) comenta sobre a grande quantidade de migrantes cubanos em nosso país, bem como a ausência de trabalhos acadêmicos sobre o assunto.

O interesse pela validação de diploma em território brasileiro por parte de italianos (em 6º lugar, com 43 pedidos), portugueses (em 7º lugar, com 36 pedidos) e espanhóis (em 9º lugar, com 34 pedidos), assim como o de países do Mercosul, também pode visar a inserção laboral em nosso país.

Faz-se importante mencionar ainda que, considerando o contexto de violações generalizadas dos direitos humanos e conflitos armados, observamos a Síria, que não está entre os nove países que mais validaram diplomas no Brasil, mas que conta com 15 processos. O país passa por intensas guerras civis desde 2011, conflitos que levaram à morte de milhares e ao deslocamento de milhões de sírios. Mais de uma década de conflitos que fizeram com que o país se encontre hoje em uma grave crise econômica, em que mais da metade da população passa fome, segundo o *World Food Programme (WFP)* (2022), levando muitos dos seus nacionais a buscarem refúgio no Brasil.

Como apontado, os imigrantes vêm de contextos de crises diversas, configurando-se, muitas vezes, como uma migração forçada,

o que pode levá-los ao temor e constrangimento de se identificarem como refugiados, o que poderia implicar uma possível maior rejeição e discriminação, pois apesar de o Brasil ser constituído por migrações, há inúmeros casos de xenofobia e preconceito no país cotidianamente.

De acordo com Márcia Ponce, secretária da Cáritas Paraná, em entrevista à CNN Brasil (Garcia; Brito; Vidica, 2022), existe uma imagem disseminada pelo mundo de sermos um país acolhedor. No entanto, na prática, o acolhimento acontece de forma seletiva. Ponce enfatiza que o acolhimento depende da percepção de que se trate de uma cultura intelectual e econômica tida como “superior” ou “inferior” a nossa. Assim, quando se considera que o país é inferior ao nosso, a xenofobia pode acontecer de forma mais intensa.

Esse apontamento poderia ser um dado para ajudar a entender o Gráfico 2, uma vez que dos 750 solicitantes de validação de diplomas, a maioria, somando 578 pessoas, preferiu não informar se era refugiado. Segundo o Acnur (2022), mais de dois terços das pessoas refugiadas no mundo provêm de países subdesenvolvidos.

Segundo Galietta, “o processo de integração na sociedade de acolhida exige adaptações de ambas as partes: dos nacionais que recebem os imigrantes e dos imigrantes que passam a viver em uma nova nação” (2020, p. 12). Os dados apresentados até agora apontam para o fato de que, ao solicitar a validação de seu diploma, o imigrante está tentando vencer os desafios e se integrar à nova sociedade e, nesse sentido, ao se dispor a validar diplomas estrangeiros, que as instituições de ensino superior se movem na direção de receber e contribuir para a inserção de imigrantes no cenário brasileiro.

Assim sendo, passamos a discutir acerca da segunda pergunta de pesquisa, relacionada à quantidade e ao papel de universidades federais cadastradas na plataforma que mais validaram diplomas, os dados quantitativos disponibilizados por essas instituições aparecem descritos nos Gráficos 3 e 4.

De acordo com o *ranking* das melhores universidades do Brasil em 2022, publicado pela organização *Center for World University Rankings* (CWUR)¹⁰, observamos a seguinte ordem crescente das dez

¹⁰ O *ranking* acadêmico global das universidades, criado pela organização CWUR, leva em consideração os seguintes aspectos: a qualidade da educação, do corpo docente e da pesquisa.

melhores universidades federais do país: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do ABC (UFABC) e Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Com base no Gráfico 3, percebemos que, entre as 10 IES federais que mais validaram diplomas estrangeiros no Brasil, apenas duas delas aparecem no *ranking* das melhores universidades: a UFMG e a UFRGS.

Segundo De Wit (2019), há um notável interesse das universidades em ocuparem lugares cada vez mais importantes no *ranking* da internacionalização. Assim, quanto mais envolvidas em ações de internacionalização, melhor pontuadas e bem vistas elas são. A validação de diplomas estrangeiros configura-se, portanto, como uma ação de internacionalização que tem contribuído para que as IES estejam nesse *ranking*.

Por outro lado, além do papel de destaque por fazerem parte do *ranking* das 10 melhores universidades brasileiras, essas duas instituições se destacam ainda mais em seu papel nacional, considerando que têm sido importantes agentes de internacionalização, por meio da validação de diplomas, contribuindo para a garantia de reconhecimento social e dignidade de muitos imigrantes, independentemente de seu *status* migratório.

Por fim, no Gráfico 4, que apresenta a quantidade de validações de diplomas, observamos que a maior parte das 750 solicitações foi de diplomas de graduação: somando 572 validações. Esses dados confirmam informações de Gallieta (2020), mostrando a existência de uma migração com formação superior para o Brasil com o desejo de exercer sua formação inicial. Assim, acreditamos que, ao comprovar sua formação por meio da validação de diploma, o imigrante estará dando o primeiro passo para se considerar integrado à sociedade brasileira, o que reforça a importância de envolvimento das IES no processo de validação de diplomas.

Prosseguimos nosso estudo com a terceira pergunta de pesquisa, buscando compreender como se dá o processo de validação pelas

IES e de que maneira elas, juntamente com o Portal Carolina Bori, poderiam contribuir ainda mais para a inserção de refugiados na sociedade brasileira.

Diante das descrições documentais do Portal e da Plataforma Carolina Bori, bem como dos dados obtidos via SIC-MEC, constata-se que há uma considerável demanda e busca, por parte de imigrantes de diferentes nacionalidades, pela validação de seus diplomas em território brasileiro.

Observando inicialmente o Portal e a Plataforma, mesmo que possuam uma interface prática e de fácil navegação, identificamos uma limitação quanto à disponibilidade de uma ferramenta de tradução em línguas estrangeiras, para além da tela de cadastro da Plataforma, visando clareza na obtenção de informações e serviços por parte dos imigrantes, e valores aleatoriamente estipulados pelas IES referentes às taxas cobradas pelo processo de validação.

Sobre a língua de acesso ao Portal e à Plataforma Carolina Bori, o português, entendemos a importância de que quem procura pelo serviço de validação de diplomas saiba o idioma do país destino. No entanto, nem sempre essa é realidade materializada, posto que, como discutido durante este capítulo, muitos imigrantes chegam ao Brasil de forma abrupta, fugindo, por diferentes motivos, de seu país de origem. Ou seja, é preciso considerar que, talvez, aqueles que tenham tido tempo de se preparar para vir ao Brasil sejam a minoria, o que impacta no conhecer ou não o português. Nesse sentido, não estamos negando a importância da língua portuguesa na Plataforma, mas acreditamos ser interessante que outras línguas também estejam disponíveis para o acesso dos imigrantes que procuram pelo serviço de validação. Para ampliar o número de línguas de acesso à plataforma, poder-se-ia considerar o Gráfico 1 daqueles países que mais buscam pelo serviço de validação e, assim, as nacionalidades que mais solicitam validação de diplomas tenham seu idioma contemplado ou, ainda, que uma ferramenta de tradução automática, vinculada ao *Google*, seja disponibilizada na página do Portal.

Ressalta-se, ainda que, para além do contato físico e humano, a língua em si é uma das mais objetivas formas de acolhimento, uma vez que sem ela a comunicação é comprometida e, conseqüentemente, o sentimento de integração também.

Outra dificuldade surge com relação à taxa administrativa a ser paga para que se inicie o processo de validação. Considerando a vulnerabilidade de muitos imigrantes no Brasil, o valor da taxa excede, muitas vezes, um salário mínimo: podendo chegar até sete mil reais para diplomas de graduação e até 14 mil reais para diplomas de mestrado e doutorado (Tardin, 2022). Segundo Camila Tardin (2022), coordenadora do projeto de revalidação de diplomas da ONG Compassiva, essa situação provocou ações de incidência da sociedade civil e também de imigrantes para conseguir isenção de taxas de revalidação, o que permitiu três estados criarem legislações específicas nesse sentido (São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro).

De acordo com Tardin (2022), a burocracia relacionada aos documentos necessários é outra questão que apresenta obstáculos, já que muitos não são normalmente entregues aos alunos na conclusão de seus cursos como, por exemplo, a nominata e a titulação do corpo docente. Para os imigrantes essa situação se torna um tanto complexa e dispendiosa, considerando que muitas vezes eles não conseguem trazer consigo esses documentos (a depender da urgência e razão que os levou a deixarem seus países, por exemplo), e a obtenção deles, uma vez no Brasil, torna-se quase impossível. Estando com os documentos, é necessário que sejam autenticados no país expedidor (Apostila ou Consularização¹¹) e traduzidos, normalmente de forma juramentada, para a língua do país destino. Todos esses processos são pagos e costumam ser caros para o imigrante. Vale considerar que, uma vez que o imigrante possua o reconhecimento do Conare como refugiado, de acordo com a Lei nº 9.474/1997 art. 43 e 44, ele fica dispensado de apresentar a autenticação dos documentos para a revalidação de seus diplomas.

No que diz respeito ao valor da taxa de inscrição, seria importante oferecer uma possibilidade de isenção para aqueles que chegam ao Brasil sem condições financeiras para se estabelecerem e têm a vida ainda mais dificultada por não conseguirem a validação de diplomas. Isso pode gerar um efeito cascata uma vez que, para conseguir emprego, o interessado precisa da validação de diplomas e, para a validação de diplomas, ele precisa de um emprego que o ajude a arcar com as

¹¹ Os processos de autenticação possuem valores e formas de pagamento definidos pelos próprios consulados ou órgãos prestadores do serviço de apostilamento.

despesas. Sabe-se que algumas instituições possuem ações afirmativas, ou seja, oferecem bolsas e descontos. Contudo, isso poderia ser um padrão para todas as IES, inclusive, através da divulgação de edital dentro da plataforma.

Após discutir nossas perguntas de pesquisa, tecemos a seguir nossas considerações finais acerca da validação de diplomas estrangeiros de refugiados por meio de ações de internacionalização de IES que contribuem para a inserção desses indivíduos na sociedade brasileira.

Considerações finais

Nas últimas décadas, o mundo tem experimentado o fenômeno da globalização inevitável em todas as áreas da sociedade, cujos efeitos nem sempre são iguais para as pessoas (Bauman, 1999). Nesse cenário, a internacionalização surge como movimento necessário para aproximar os povos, oferecendo-lhes possibilidades de diminuir essas desigualdades e amenizar os efeitos negativos. Na área educacional, por exemplo, nota-se o esforço das IES para estreitar relações com instituições estrangeiras e, assim, promover ações que buscam criar elos entre grupos científicos de diferentes partes do globo, facilitar o compartilhamento de conhecimentos e inserir a comunidade acadêmica no cenário internacional (Knight, 2004, 2020).

A pesquisa documental por nós realizada teve o intuito de investigar quais nacionalidades mais solicitaram validação de diplomas no Brasil nos últimos anos e, se dentre elas, houve pedidos de refugiados. Também buscamos identificar as universidades federais cadastradas no Portal Carolina Bori que mais validaram diplomas nesse período e como esse envolvimento pôde contribuir com a própria instituição que oferece o serviço além da contribuição para a inserção de refugiados no mercado de trabalho oferecendo-lhes possibilidades de ascensão social e integração em nossa sociedade.

Apesar de alguns avanços já alcançados no que se refere à validação de diplomas, conforme podemos ver nos dados informados nos gráficos deste estudo, percebe-se ainda a necessidade de que a temática seja mantida na agenda política brasileira nos próximos anos a fim de viabilizar e desburocratizar os processos (Tardin, 2022).

Sugere-se, portanto, que novos estudos sejam conduzidos, bem como ações de internacionalização sejam planejadas com o intuito de favorecer a inclusão de imigrantes em nossa sociedade. No que diz respeito, especificamente, às solicitações de pedidos de validação via Portal Carolina Bori, poder-se-ia, por exemplo, disponibilizar uma ferramenta de tradução para facilitar o acesso de imigrantes. Também se percebe a necessidade de incentivo à criação de ações afirmativas no campo da internacionalização, proporcionando valores mais acessíveis aos solicitantes, os quais, segundo Tardin (2022), encontram-se geralmente em situações de vulnerabilidade.

Além disso, faz-se importante repensar a burocracia documental uma vez que, ainda de acordo com essa autora, muitos imigrantes deixam seus países de origem em situação de urgência devido a crises generalizadas, perseguições e guerras. Nesse sentido, futuras políticas públicas poderiam ser criadas com o intuito de fomentar a criação de novas oportunidades laborais destinadas aos imigrantes e auxiliá-los na obtenção do seu primeiro emprego formal quando de posse do diploma validado.

Dessa forma, pode-se possibilitar o reconhecimento social e a integração local daqueles que necessitam reconstruir sua história de vida, contribuindo, assim, para o resgate da dignidade humana.

Referências

ACNUR - AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. *ACNUR: deslocamento global atinge novo recorde e reforça tendência de crescimento da última década*. 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/noticias/comunicados-imprensa/acnur-deslocamento-global-atinge-novo-recorde-e-reforca-tendencia-de>. Acesso em: 10 jul. 2025.

ACNUR - AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. *Convenção de 1951 Relativa ao Estatuto dos Refugiados*. 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 02 set. 2022.

ACNUR - AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. *“Refugiados” e “Migrantes”: Perguntas Frequentes*. 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/noticias/comunicados-imprensa/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes>. Acesso em: 10 jul. 2025.

ACNUR - AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. *Relatório das Cátedras Sérgio Vieira de Mello*. 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/publicacoes/catedra-sergio-vieira-de-mello>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BEELEN, Jos; JONES, Elspeth. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, Adrian et. al. (Ed.) *The European Higher Education Area*, 2015. p. 59-73.

BRASIL. Lei 13.445, de 24 de maio de 2017. *Institui a Lei de Imigração*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em 02 de set. de 2022.

BRITO, Renato de Oliveira. *Internacionalização da educação básica e superior: desafios, perspectivas, experiências*. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020.

CENTER FOR WORLD UNIVERSITY RANKING. *Top Universities in Brazil in 2021-2022*. CWUR. Disponível em: <https://cwur.org/2021-22/country/brazil.php>. Acesso em: 15 set. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 164.

COELHO, João Paulo Rossini. *Especificidades da imigração cubana para o Brasil*. O Estrangeiro. 2020. Disponível em: <https://oestrangeiro.org/2020/07/13/especificidades-da-imigracao-cubana-para-o-brasil/>. Acesso em: 14 set. 2022.

DE WIT, Hans; HUNTER, Fiona; EGRON-POLAK, Eva; HOWARD, Laura. (Eds). *Internationalization of higher education: A study*. European Parliament, 2015.

DE WIT, Hans. *Internationalization in higher education, a critical review*. Simon Fraser University Educational Review, v. 12, n. 3, Fall 2019. p. 9-17.

G1 AC. *Bolivianos e peruanos são maioria entre imigrantes no mercado de trabalho no Acre, aponta levantamento*. Rio Branco, Atualizado em 12 fev. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/bolivianos-e-peruanos-sao-maioria-entre-imigrantes-no-mercado-de-trabalho-no-acre-aponta-levantamento.ghtml>. Acesso em: 13 set. 2022.

GALLIETA, Gabriela Fernandes. A Revalidação De Diplomas Estrangeiros Como Ferramenta Para O Reconhecimento Social E A Integração Local De Refugiados. In: III Seminário Nacional de Sociologia da UFS: Distopias dos Extremos, Sociologias Necessárias, 2020, Aracaju. *Anais do III Seminário Nacional de Sociologia da UFS: Distopias dos Extremos, Sociologias Necessárias*, 2020.

GARCIA, Amanda; BRITO, Letícia; VIDICA, Letícia. *Brasil vende imagem de país acolhedor, mas há xenofobia, diz especialista*. CNN Brasil. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-vende-imagem-de-pais-acolhedor-mas-ha-xenofobia-diz-especialista/>. Acesso em: 15 set. 2022.

GLOSSÁRIO DO INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/imdh/glossario/>. Acesso em: 01 set. 2022.

GROSSO, Maria José dos Reis. *Língua de acolhimento, língua de integração*. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.2, p. 61-77. 2010.

HUDZIK, John. *Comprehensive Internationalization: From concept to action*. Washington, DC, USA: NAFSA, Association of International Educators, 2011.

JUNGER, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G. *Refúgio em Números*. 7. ed. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública / Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: Definitions, rationales, and approaches. *Journal for Studies in International Education*, v. 8, n. 1, 2004, p. 5-31.

KNIGHT, Jane. *Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios*. 2 ed. E-book. São Leopoldo: Oikos Editora, 2020.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Entenda as diferenças entre refúgio e asilo*. Jusbrasil. 2013. Disponível em: <https://mj.jusbrasil.com.br/noticias/301277892/entenda-as-diferencas-entre-refugio-e-asilo>. Acesso em: 12 set. 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NEVES, Thayse Kiatkoski; LAVARDA, Rosalia Aldraci Barbosa; MARTINS, Cibele Barsalini. Práticas Estratégicas de Internacionalização de Programas de Pós-Graduação: Estudo de Caso em uma Universidade Pública do Sul do Brasil. *Revista Eletrônica de Negócios Internacionais*, v. 14, n. 2, 2019, p. 93-110.

PARANHOS, Ranulfo; FIGUEIREDO FILHO, Dalson Brito; ROCHA, Enivaldo Carvalho da; SILVA JÚNIOR, José Alexandre; FREITAS, Diego. Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 18, nº 42, mai/ago, 2016, p. 384-411.

SIMÕES, Gustavo da Frota. *O fluxo migratório colombiano nos últimos anos: breve análise*. Observatório Militar da Praia Vermelha. Rio de Janeiro: ECEME. 2020. Disponível em: http://ompv.eceme.eb.mil.br/images/movmig/movpop/mov-pop_analise-5.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

TARDIN, Camila Suemi. *Manual de atendimento jurídico a migrantes e refugiados: revalidação de diplomas emitidos no exterior*. Organização Internacional para as Migrações (OIM), 2022. Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd11496/files/documents/manuais_cap07_dig.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO. *Brasil tem mais de 180 mil imigrantes no mercado de trabalho formal*. 2022. Disponível em: <https://www.tst.jus.br/-/brasil-tem-mais-de-180-mil-imigrantes-no-mercado-de-trabalho-formal>. Acesso em: 13 set. 2022.

WORLD FOOD PROGRAMME (WFP). *Situation Reports - Syrian Arab Republic*. 2022. Disponível em: <https://www.wfp.org/publications/syria>. Acesso em: 17 set. 2022.

Brasil e Cuba: narrativas de dois médicos cubanos em cooperação internacional por meio do Programa Mais Médicos para o Brasil

Suiane Bezerra da Silva (IFB)

Introdução

Começo este capítulo¹ contando duas histórias vividas por mim e que entendo que me guiaram para o tema pesquisado. Essas histórias ainda não se configuram como as histórias dos participantes; são narrativas iniciais (Clandinin, 2013) sobre mim, que me auxiliaram a encontrar o caminho para a investigação do fenômeno. Na perspectiva narrativa adotada no trabalho (Clandinin; Connelly, 2000; 2015), as pesquisas que fazemos têm relação com as experiências vividas por seus pesquisadores. Clandinin e Connelly (2000; 2015, p. 165) afirmam que “pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos”. A partir das histórias que vivemos, situações acontecem para nos colocar em posição de curiosidade, questionamentos e indagações. Assim, as histórias que conto se relacionam com as razões que me levaram ao tema desta pesquisa.

Convite para dar aula de português em Cuba

Em setembro de 2016, soube que o Ministério da Saúde iria pro-

¹ Este capítulo é uma versão simplificada de minha tese de doutorado, defendida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 26 de maio de 2023, sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Viana.

mover o Módulo de Acolhimento e Avaliação (MAAv), curso oferecido pelo Programa Mais Médicos para o Brasil (PMMB), em que professores de português ministrariam aulas do idioma brasileiro para médicos cubanos atuarem no Brasil. Formada em Letras - Português do Brasil como Segunda Língua, fiquei interessada no projeto. Enviei meu currículo ao setor responsável e fui selecionada. A partir desse momento, precisei resolver muitas questões burocráticas que iam desde a dispensa da escola em que eu dava aula até as exigências feitas pelo Ministério da Saúde para minha ida a Cuba.

Após algumas reuniões de alinhamento, ainda no Brasil, para explicar o funcionamento do curso, o livro didático a ser trabalhado, a dinâmica em sala de aula a ser desenvolvida e até algumas questões de comportamento a ser adotado na missão (afinal, estávamos representando o governo brasileiro, dentro e fora dos horários de trabalho), o grande dia chegou. A comitiva viajou para Cuba.

O fato de dar aula de português para médicos cubanos em outro país me deixava muito animada, mas, ao mesmo tempo, me apavorava. Nunca havia saído do Brasil a trabalho, não falava espanhol fluentemente e, no momento, não atuava na área de ensino de português para falantes de outras línguas. Mesmo assim, assumi o compromisso. Minha graduação tinha sido em Letras - Português do Brasil como Segunda Língua, curso voltado para ensinar falantes de outros idiomas. Eu tinha sido uma boa aluna e sabia que não era preciso falar a língua dos aprendentes para ministrar aulas na língua-alvo. Além disso, so-me-i o fato de o espanhol não ser uma língua distante do português. Feitas essas reflexões, confirmei minha participação como professora de português no Módulo de Avaliação e de Acolhimento em Cuba, que teve início em 17 de outubro de 2016.

Nessa primeira narrativa, conto como surgiu o convite para ministrar aulas para médicos cubanos. Eu tinha pouquíssimas informações sobre Cuba, meu conhecimento baseava-se mais no senso comum que, a depender de quem falava, tinha um viés positivo ou negativo. Talvez isso tenha despertado em mim o desejo de conhecer aquele país e ter minhas próprias impressões. Além disso, trabalhar em outro país era um desejo antigo de quando eu fazia graduação, mas que ainda não

tinha sido realizado. Como comecei a trabalhar cedo para ajudar em casa, o sonho de morar fora, fazer intercâmbio e viajar pelo mundo havia sido adiado por tempo indeterminado. Parecia inacreditável poder ser colaboradora daquele programa. Apesar de querer muito participar, algumas coisas me preocupavam: eu não falava espanhol, nunca havia trabalhado no exterior e estava afastada há um tempo do campo de ensino de português para falantes de outras línguas. Ficava me perguntando: “o que eu faço se os alunos não me entenderem?”, “E se eu não os entender?”, “Como vou tirar suas dúvidas?”. Diante disso, fui lembrando de estratégias aprendidas durante a formação como professora de português como segunda língua, além de ouvir as histórias compartilhadas por colegas mais experientes e com prática de ensino naquele contexto para que me auxiliassem na comunicação com os alunos. Ademais, estudei o material didático a ser utilizado nas aulas. Gostava sempre de lembrar que eu já tinha experiência como professora e que ia saber conduzir uma aula, mesmo que para um público diferente daquele ao qual estava acostumada. Na narrativa a seguir, conto como foi o primeiro dia de aula.

Primeiro dia de aula em Cuba

Figura 1: Fotos minhas com os médicos cubanos na sala de aula da universidade



Fonte: acervo pessoal da autora.

No dia 17 de outubro de 2016, o Módulo de Acolhimento e Avaliação foi iniciado em Cuba. Na primeira atividade da manhã, alunos e professores se reuniram na área externa da universidade para uma pequena cerimônia de boas-vindas. Eram inúmeros médicos trajando jalecos, falando alto e olhando para o palco onde estávamos nós, os professores ou, como eles diziam, “os profes”. Por outro lado, no palco, ninguém usava jaleco (nem mesmo os médicos brasileiros), a maioria estava com uma mochila nas costas e também olhávamos para os alunos. Estávamos todos muito empolgados.

No início da cerimônia, o hino nacional de cada país foi reproduzido: nós cantamos o hino nacional brasileiro e eles o cubano; representantes de ambos os países fizeram um breve discurso e os professores foram convidados a se apresentarem. Em seguida, os alunos foram orientados a se encaminharem para a sala em que foram alocados e aguardarem seus professores.

Aguardei alguns minutos para que os alunos entrassem nas salas e, então, fui também à procura da minha. Ao encontrar a classe (nome dado às salas de aula), entrei. Com a minha entrada, todos os médicos se colocaram de pé. Uma colega professora já havia nos dito sobre esse procedimento de se levantar em sinal de respeito ao professor, mas não deixei de achar diferente; também me senti importante e respeitada na minha profissão ao ser recebida daquela forma. Disse aos alunos que podiam sentar e fiz um gesto descendente com a palma da mão. Depois, peguei um giz, escrevi no quadro “Professora Suiane – Português” e comecei a me apresentar:

“— Bom dia, pessoal. Eu me chamo Suiane e serei a professora de português dessa turma. Antes de começar a nossa aula, gostaria de fazer um acordo com vocês, tudo bem? Queria pedir a todos que tentem, ao máximo, falar em português na sala. Como temos pouco tempo de aula, vamos aproveitar cada minuto para praticar a língua que estamos aprendendo. Outra coisa, eu não falo espanhol, nadinha. Então, de todo modo, teremos de nos esforçar para conseguirmos nos comunicar.”

Percebi que os médicos ficaram muito preocupados com o fato de eu não saber falar espanhol. De repente, da sala que estava silenciosa, comecei a ouvir burburinhos. Vendo aquela cena acrescentei:

“— Pessoal, fiquem calmos. Vai dar tudo certo. Vocês estão entendendo o que estou falando agora? (Alguns médicos acenaram com a cabeça e outros verbalizaram que sim). Então, por que estão preocupados se vocês estão compreendendo tudo o que eu estou falando? Caso alguém não esteja me entendendo, vou repetir quantas vezes forem necessárias; também posso desenhar no quadro, fazer mímica, enfim, tudo para que nos entendamos.”

Após dizer essas palavras, não sei se convenci a todos, mas o silêncio havia retornado. Com isso, perguntei se estavam com o livro e pedi que abrissem na unidade 1. Segundo o cronograma, aquele dia estava programado para conhecer as regiões, os estados brasileiros e como eram chamados os nascidos em cada estado. Fomos fazendo um passeio pelas regiões. Eu falava o nome de um estado e pedia para que eles repetissem. Após falarmos o nome de todos os estados, perguntei quais deles os médicos gostariam de conhecer. Algumas pessoas foram respondendo e, quando ninguém mais falou, passamos para a segunda atividade. Íamos escutar a música “Meu nome é Gal”, interpretada por Gal Costa, e discutir as diferentes pronúncias que a letra “l” pode assumir no português do Brasil, além de responder algumas perguntas sobre interpretação de texto.

A aula foi seguindo de maneira tranquila e eu senti que alguns médicos estavam gostando, pois estavam interagindo cada vez mais. No final da aula, muitos dos que passavam por mim agradeciam pelo dia e, assim, nos despedimos.

As duas fotos que apresentei no início da história foram tiradas por um aluno cubano na sala de aula em que acontecia o MAAv; me encontro de pé, de frente para a turma, com uma blusa de manga curta e de cor esverdeada; os médicos estão sentados, de costas para a foto, com jalecos brancos; no fundo da foto, há um quadro verde preenchido com palavras, mas que não é possível visualizá-las. Atuar no Programa Mais Médicos foi uma oportunidade única e engrandecedora, mas, sobretudo, desafiadora. Em três semanas, precisaríamos ensinar português para pessoas que, em sua maioria, nunca estudaram o idioma. Mesmo com toda a dedicação de alunos e professores, sabíamos que o curso ministrado em Cuba era apenas uma apresentação do português. Após esse breve momento de formação, esses aprendentes precisariam

interagir com os brasileiros em um ambiente que exigiria um alto nível de comunicação. Ao longo das aulas em Cuba, fiquei imaginando as experiências que esses profissionais iriam viver no novo país.

Em março de 2017, tive novamente a oportunidade de voltar a Cuba pelo “Mais Médicos” (nome pelo qual também é conhecido) e atuar como professora. Eu estava mais segura e confiante do que da primeira vez que fui. Conhecia o material didático, a dinâmica das aulas e o público-alvo. No entanto, a equipe de professores e de médicos era diferente daquela com que eu tinha viajado em 2016, mas praticamente todos já tinham participado de outras edições do programa. Dessa forma, pudemos trocar nossas experiências das diferentes missões em que havíamos participado.

Nós, professores de português, ficávamos muito tempo juntos: tomávamos café da manhã, andávamos de van, almoçávamos, fazíamos reunião no final de alguns dias para alinhamento das aulas, dividíamos o quarto com algum colega. Por incrível que pareça, sempre tínhamos o que conversar.

Em uma das idas à universidade, fui conversando sobre o programa com um dos colegas de português e também coordenador da equipe de professores. Estávamos preocupados com os médicos cubanos quando chegassem ao Brasil. Ambos concordávamos que, apesar dos esforços de professores e alunos, a ambientação em português por apenas três semanas poderia não ser suficiente para que os médicos se comunicassem com os pacientes brasileiros, que era necessário um acompanhamento linguístico desses médicos no Brasil. Essa ideia ficou martelando em nossas cabeças e, entre idas e vindas da van, entre cafés e almoços, íamos pensando em como poderia ser dado um suporte para os médicos.

No final daquela missão, decidimos conversar com a equipe do Ministério da Saúde que estava nos acompanhando em Cuba. Elogiamos a iniciativa por parte daqueles que pensaram em incluir, no MAAv, temas referentes à saúde no Brasil e ao idioma, tão importante no processo de interação entre médico e paciente. Contudo, alertamos que havia necessidade de um acompanhamento linguístico para os médicos, pelo menos no primeiro ano. A equipe nos ouviu com atenção, anotou os pontos e disse que apresentaria aos seus superiores.

Apesar da atenção com que fomos ouvidos e da promessa de levar nossos apontamentos às esferas superiores dos ministérios da saúde e da educação, nunca houve, formalmente, um ensino continuado na área de português para médicos cubanos vindos em missão.

Em abril de 2018 e em setembro do mesmo ano, participei novamente do MAAv e a vontade de saber como estava sendo a experiência dos médicos no Brasil só ia aumentando. Sabendo pouco da língua portuguesa, como estavam se comunicando com a população brasileira? Como estavam realizando suas atividades laborais nas unidades básicas de saúde se relacionando com uma população que, em sua maioria, não fala espanhol? Essas tensões me acompanharam durante algum tempo e se constituíram meu *puzzle* de pesquisa. Para explicar o significado de *puzzle*, trago a compreensão feita pelo Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP), responsável pela tradução da obra *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, de D. Jean Clandinin e Michael Connelly, referencial teórico-metodológico sob o qual me oriento. Em seu perfil do *Instagram*², o GPNEP, que optou por não traduzir o termo em inglês na obra que traduziu, compreende que o *puzzle* de pesquisa pode ser entendido como um conjunto de indagações, advindas das histórias iniciais, que configuram o não saber ou o não entendimento a respeito de algo. O *puzzle* não pode ser confundido com pergunta ou problema de pesquisa, pois não estamos em busca de uma resposta certa ou única, tampouco concebem que as indagações visam encontrar a solução para um problema. Além disso, a palavra tensão que utilizo não é entendida por mim pelo viés negativo ao qual normalmente é associada, mas a partir da posição de Mello, Murphy e Clandinin (2016, p. 567) que consideram as tensões como “um espaço com muito potencial para a investigação”. A partir das minhas indagações e da experiência vivida no curso em Cuba, foi nascendo o interesse por investigar as experiências que profissionais cubanos iriam viver no Brasil.

A seguir, apresento algumas pesquisas que entendo terem relação com o tema pesquisado.

² Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CgPM3GAuLII/> . Acesso em: 20 jan. 2022.

Visitando algumas pesquisas

Com o intuito de conhecer pesquisas relativas ao tema sem, contudo, aspirar abarcar todos os estudos desenvolvidos com esse foco, realizei uma pesquisa no Portal de periódicos da Capes para verificar registros de trabalhos voltados para a área de português no contexto do PMMB. Nos filtros de busca avançada, combinei as palavras “programa mais médicos” com “idioma”, “português”, “língua portuguesa”, “língua” e fiz um recorte temporal entre os anos de 2013 a 2021. Meu objetivo era conhecer pesquisas sobre o PMMB voltadas ao português. Constatei, a partir da leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos, que é quase inexistente a literatura sobre estudos linguísticos ligados ao programa.

A primeira combinação (“programa mais médicos” E idioma) resultou em 12 trabalhos, todos voltados para a área de saúde. Nenhum estudo trazia a questão da língua como foco da pesquisa. Contudo, é importante salientar dois trabalhos que tocaram no assunto de idioma. Freitas, Baião e Costa (2016) publicaram um artigo intitulado “A percepção dos usuários cearenses sobre o programa mais médicos”, cujo objetivo era conhecer a percepção que usuários da Estratégia Saúde da Família (ESF) possuíam sobre o programa Mais Médicos. No resultado da pesquisa, os usuários destacaram que uma das dificuldades encontradas no contexto do programa foi o fato de os “[...] médicos bolsistas estrangeiros possuírem uma limitação com o idioma”. Apesar desse apontamento, não há aprofundamento no que diz respeito à interação a partir da língua. Nessa mesma linha, Silva *et al.* (2016) publicaram o artigo “Percepção de usuários sobre o Programa Mais Médicos no município de Mossoró, Brasil”, também com o objetivo de analisar a percepção de usuários sobre o PMMB. Os autores destacaram o seguinte trecho: “os usuários referem o idioma como uma barreira, que foi amenizada pelo uso de estratégias comunicacionais nas ESF”. Também nesse trabalho não houve investigação mais detalhada de questões linguísticas. Contudo, é possível inferir, a partir dessa afirmação, que possivelmente houve interação entre médico e paciente, uma vez que “estratégias comunicacionais” foram utilizadas.

As outras combinações de palavras (“programa mais médicos” E português; “programa mais médicos” E língua portuguesa; “progra-

ma mais médicos” E língua) trouxeram resultados semelhantes aos da primeira combinação e os trabalhos encontrados também não se relacionavam a assuntos diretamente ligados ao uso de português pelos médicos cubanos. Como resultado da busca, com a palavra “língua”, encontrei 23 artigos; com a palavra “língua portuguesa”, 13 trabalhos; com “português, 20 resultados”. Observei que, ao utilizar essas entradas, o que, de fato, era destacado nos textos pela plataforma era o idioma no qual o artigo estava escrito e não exatamente o teor do conteúdo. Entretanto, uma obra destacou-se dentre as demais por abordar questões fora do escopo da saúde. Ana Luiza Krüger Dias e Joana Plaza Pinto elaboraram um trabalho com o título “Ideologias linguísticas e regimes de testes de língua para migrantes no Brasil”. As autoras examinaram dois instrumentos de avaliação (Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras, e a avaliação de língua portuguesa para médicos vinculados ao programa “Mais Médicos”) e analisaram o procedimento adotado pelo Brasil para conceder naturalização ao estrangeiro (em que um dos critérios é saber português). Apesar de estar voltado para testes de proficiência em português e publicado na Revista Brasileira de Linguística Aplicada (2017), o trabalho não está focado no PMMB, tampouco no contexto de aprendizagem de português pelos médicos cubanos. O objetivo era “analisar o regime de testes de língua no contexto de migração transnacional para o Brasil e sua relação com ideologias linguísticas hegemônicas na construção de sistemas de diferenciação corporal”.

No recorte de pesquisa feito no portal da Capes, não encontrei, portanto, trabalhos que versassem sobre as interações entre médico estrangeiro e paciente brasileiro na área de ensino e aprendizagem de língua propriamente. Tampouco houve trabalhos sob a perspectiva narrativa que buscassem compreender as experiências vividas pelos médicos cubanos em contexto brasileiro.

Com relação a trabalhos de pós-graduação, conheci, através de um professor que ministrou aulas comigo em uma das missões de que participei, a tese de Moana de Lima e Silva, que foi professora de Módulos de Acolhimento e Avaliação. Com o título “O Ensino de Português para Fins Específicos No Programa Mais Médicos Para o Brasil”, a autora analisou como o livro didático, utilizado no curso ministrado para os médicos cuba-

nos no Programa Mais Médicos, “pode ser considerado um instrumento linguístico norteador no processo de ensino-aprendizagem do PLE” (Silva, 2017, p.15). A pesquisa foi apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP. Apesar de o trabalho de Silva (2017) pertencer à área de ensino e aprendizagem de língua, entendo que a investigação se volta para outro aspecto: o ensino de língua para fins específicos e a análise do material didático do curso ministrado no PMMB.

Pesquisando mais recentemente, encontrei a dissertação de mestrado de Danielle Pinto Silva (2019) com o título “Médicos cubanos e comunidade bragantina: notas sobre o contato linguístico espanhol/português em terras brasileiras”, que apenas em 2021 esteve disponível em sua íntegra. Silva (2019, p. 16), moradora da cidade de Bragança, no Pará, interessou-se por “compreender como a comunidade local [...] consegue estabelecer comunicação e entender os diagnósticos profissionais oriundos das consultas médicas”. Tendo como eixos teóricos o contato linguístico e a tradução, o objetivo da pesquisa é compreender diferenças e semelhanças e identificar estratégias utilizadas por cada um dos grupos para o sucesso da interação comunicativa nas situações específicas das consultas médicas. A autora afirma que, apesar de o tema ser “bastante recorrente em algumas áreas de estudo, com um volume considerável de produções acadêmicas a respeito, [...] no campo dos estudos de língua [...], este trabalho tem um caráter de pioneirismo” (Silva, 2019, p. 21). Concordando com a autora a respeito da escassez de trabalhos sobre o PMMB sob a perspectiva da língua, considero, também, que as nossas pesquisas são uma das poucas voltadas para questões linguísticas.

A partir dessa visita a alguns trabalhos sobre a temática do PMMB, gostaria de apresentar as paisagens da pesquisa.

Instrumento, participantes e paisagens da pesquisa

A conversa com os participantes foi o instrumento utilizado para ouvir e conhecer suas histórias. Participaram da pesquisa um médico cubano e uma médica cubana que foram meus alunos em minha

primeira participação no PMMB. Eles escolheram seus nomes fictícios que são: Fredery e Salamandra, respectivamente.

Nas narrativas iniciais, conto a experiência de ser professora de português para médicos cubanos. Inicialmente, os módulos ocorriam no Brasil para os médicos participantes da cooperação Brasil-Cuba e, também, para aqueles que desejavam participar do PMMB como médico intercambista individual. Eram três as categorias de médicos que poderiam atuar no PMMB: médicos brasileiros (chamados “CRM Brasil” pelos dirigentes do PMMB); médicos “intercambistas individuais” (brasileiros formados no exterior sem diploma revalidado no Brasil e também os estrangeiros de diferentes países); e médicos cubanos (chamados de “cooperados”, pois vieram ao país através de um Termo de Cooperação entre o governo brasileiro e a Organização Panamericana da Saúde (OPAS).

Em anos posteriores, o MAAv passou a ser ministrado em Cuba, para os médicos cubanos participantes da cooperação; e, no Brasil, para os médicos intercambistas. O módulo de que participei aconteceu durante três semanas em uma universidade em Havana, Cuba. Médicos cubanos de diferentes províncias se deslocavam para a capital para participarem da formação e, em caso de aprovação, ficavam na expectativa de trabalharem na missão Mais Médicos para o Brasil.

O curso era composto por uma carga de 120 horas de aulas presenciais, distribuídas em três semanas. O conteúdo oferecido nesse módulo estava relacionado à área de saúde e língua portuguesa. Ao final da terceira semana, os participantes eram avaliados e, uma vez aprovados (conforme critérios de nota e frequência devidamente estabelecidos), estariam aptos a serem incorporados ao programa. Cabe dizer que ministrei aulas de português em quatro missões que ocorreram em Cuba, em 2016, 2017 e em 2018 (duas vezes nesse ano).

A primeira paisagem de pesquisa se estabeleceu em uma sala de aula de uma universidade cubana. Ela abrigava quase sessenta pessoas, que trajavam jalecos e estavam sentadas próximas umas das outras, mesmo com o clima quente e com pouca ventilação no ambiente. As cadeiras eram postas umas atrás das outras, com a mesa do professor à frente, uma configuração tradicional e que não permitia muita inovação, devido ao espaço do local não ser grande. Também havia um

quadro de giz e uma televisão pequena. Além da descrição física do local, complementavam essa paisagem homens e mulheres com idades entre 25 a 55 anos, aproximadamente, mães com crianças ainda bem pequenas, pais de família, todos com sonhos, receios, desejo de aprender, de mudar. Participar de missões era a vontade de uns e necessidade de outros; uns viviam sentimentos de euforia pela possibilidade de viajar pelo mundo, conhecendo e ajudando pessoas; outros sofriam antecipadamente com a possibilidade de deixar sua terra natal e sua família. A carga horária diária era alta e muitos médicos ainda passavam a madrugada repassando os conteúdos estudados durante o dia.

Finalizado o curso e embarcando para realizar atividades laborais, os médicos partiram de seu país de origem e passaram a construir suas vidas em outro lugar. A partir daí, as paisagens de pesquisa passaram a se localizar no Brasil.

Um hotel em Brasília é a segunda paisagem de pesquisa. Lá, os profissionais permaneciam por volta de 21 dias, enquanto cumpriam questões burocráticas de documentação e lugar de destino. O hotel era localizado no centro da capital e fornecia alimentação em três momentos do dia. Frequentemente, funcionários do Ministério da Saúde do Brasil visitavam os cooperados, bem como os encaminhavam para órgãos ou instituições com a finalidade de dar andamento ao processo de trabalho.

Por fim, as unidades básicas de saúde (UBS), local para onde os médicos foram encaminhados para cumprirem suas atividades laborais, foram paisagens que considere neste estudo. Apesar de eu não ter estado nessa paisagem, os participantes e suas experiências narradas foram vividas lá. Quatro UBS compuseram o cenário das narrativas dos médicos participantes deste estudo: duas quando participavam do programa como médicos cooperados e duas quando foram reincorporados ao programa como médicos individuais intercambistas. As UBS estão localizadas em regiões e estados diferentes: a médica viveu suas experiências em um município localizado no sul do Brasil; enquanto o outro médico viveu suas experiências em um município do nordeste e outro do norte.

Na seção a seguir, apresento algumas narrativas desses médicos que contam um pouco sobre o cotidiano de trabalho nas UBS envolvendo o uso da língua. Quem inicia a narrativa é Salamandra.

Crônicas da língua em uso

Sou cubana, mas sei falar “bom dia” em português

O começo do trabalho foi um pouco difícil. Lembro que os pacientes tinham muita resistência à minha presença. Em certa manhã, estava no consultório e ouvi na recepção um paciente perguntando que médico estava atendendo. Quando soube que era eu, a médica cubana, a pessoa disse que voltaria depois, quando pudesse se consultar com um brasileiro.

Outro dia, um paciente, de nome Jorge, entrou no consultório e eu o cumprimentei com um “bom dia”. Rapidamente ele respondeu que não falava minha língua. Eu retruquei, disse que mal havia falado e que o meu “bom dia” tinha sido em português.

Percebendo sua postura, tranquilizei-o com relação a mim e a minha língua: disse que falaria devagar, pausadamente e, caso ele não entendesse, eu poderia dizer novamente. Além disso, fiz questão de repetir algumas palavras e frases. Quando fui receitar o medicamento, além de escrever numa letra bem legível, mostrei o papel e li para Jorge os remédios ali listados. Perguntava várias vezes se ele havia compreendido o que eu estava dizendo ou se seria necessário que eu explicasse novamente. Mesmo ele dizendo que havia entendido, eu fiz questão de repetir mais uma vez, pois, alguns pacientes são tímidos e têm vergonha de dizer que não entenderam. Agindo dessa forma, percebi que sua resistência foi diminuindo. No final da consulta, Jorge me pediu desculpas pelo que falou no começo. Ele explicou que, em uma consulta anterior, com outro médico, não havia entendido nada e acabou indo embora confuso e com muitas dúvidas. Lembro de ter atendido outras vezes esse paciente e notar que ele já estava com menos receio.

Lendo essa narrativa, compreendo que os desafios de comunicação surgiam de ambos os lados. Enquanto Salamandra se preocupava em falar português e também compreender o que os brasileiros falavam, a comunidade ficava apreensiva quanto ao atendimento ser feito por um profissional cubano. O paciente Jorge, que não compreendeu o

que foi dito por um médico anterior, já chegou para se consultar com Salamandra com a certeza de que também não a entenderia. Encontro uma tensão na narrativa nesse sentido: a carência de médico foi suprida, mas até que ponto ter a presença desse profissional garantiria a solução do problema de saúde, uma vez que a comunicação não estava sendo estabelecida?

Antes de participar do PMMB, eu conhecia pouco sobre as origens e os pressupostos que envolviam o SUS. Além disso, durante o programa, entendi que os médicos cubanos não atuariam em todo o sistema único. A área de atuação desses profissionais seria na medicina de família e comunidade, atendendo a população nas UBS, estrutura que compõe a Atenção Primária à Saúde (APS), parte integrante do SUS. Cabe aqui fazer um grande parêntese para falar um pouco sobre o SUS e sobre a APS.

A Constituição Federativa do Brasil, em 1988, instituiu a saúde como “direito de todos e dever do Estado” (Brasil, 1988). Para proporcionar o acesso universal ao sistema público de saúde, foi criado o Sistema Único de Saúde (SUS), “um dos maiores e mais complexos sistemas de saúde pública do mundo” (Ministério da Saúde³). Sua extensão vai desde um atendimento básico, como a aferição de pressão arterial, até um de alta complexidade, como o transplante de órgãos. Antes de 1988, a saúde pública no Brasil estava vinculada à previdência social e à filantropia. O SUS, portanto, democratizou o acesso para que todos os brasileiros, e estrangeiros que estiverem no Brasil, possam ter acesso aos serviços públicos de saúde. Outra característica do SUS é sua integralidade no cuidado: ele oferece não só assistência pontual, mas também ao longo do tempo, além de ter como foco a qualidade de vida, a prevenção e a promoção da saúde.

A porta de entrada preferencial para o SUS é a Atenção Primária à Saúde (APS), responsável por filtrar e organizar o fluxo dos serviços nas redes de saúde, do mais simples ao mais complexo.

A APS representa um grande papel no cenário dos sistemas de saúde dos países que a adotam. Esse reconhecimento se deve aos resultados benéficos advindos de sua adoção, como: melhoramento

³ Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/sus>. Acesso em: 10 jul. 2025.

nos indicadores de saúde, maior eficiência no fluxo dos usuários no âmbito do sistema, resposta mais efetiva no tratamento de condições crônicas, maior eficiência do cuidado, maior utilização de práticas de prevenção à saúde, maior satisfação dos usuários e diminuição das iniquidades sobre o acesso aos serviços e o estado geral de saúde (Starfield, 2002). Além disso, a atenção primária mudou os paradigmas de cuidado à saúde, propondo mudanças no paradigma tradicional, que voltava sua atenção para a doença e para os tratamentos curativos baseados apenas em termos biológicos, para um modelo cujo diálogo se torna estratégia essencial para a troca de conhecimentos. Tal perspectiva fortalece a credibilidade no serviço e provoca mudanças concretas no comportamento, a partir da construção de saberes sobre o processo saúde-doença. O modelo dialógico, portanto, é considerado o mais adequado para ser adotado na atenção primária (Alves, 2004; 2005).

Entendo que a criação do SUS, a partir de uma constituição que buscava olhar mais para o povo brasileiro e o estabelecimento da APS como a porta de entrada para um sistema de saúde de todos e para todos, significou democratizar acessos. Ademais, o modelo dialógico recomendado, cujo objetivo é o estabelecimento da conversa entre pacientes e profissionais da saúde em busca de, juntos, encontrarem uma forma de resolver um problema de saúde exige que os agentes envolvidos estejam conscientes de seu papel e se compreendam. Desse modo, questiono: como desenvolver o diálogo entre partes que não falam o mesmo idioma? Como ter respostas mais efetivas no tratamento de doenças se os pacientes não entendem aquilo que os médicos dizem?

Adentrando ainda mais nos conceitos que subjazem a APS, entendi que ela orienta-se por eixos estruturantes, conhecidos internacionalmente pelo nome de atributos. Os atributos essenciais são: acessibilidade e primeiro contato, longitudinalidade, integralidade e coordenação; enquanto os atributos derivados são: orientação familiar e comunitária e competência cultural (Starfield, 2002). Para o momento e julgando ter mais relação com o que quero abordar nesta tese, gostaria de chamar a atenção para os três primeiros atributos essenciais: atenção ao primeiro contato, longitudinalidade e integralidade.

A expressão *acessibilidade e primeiro contato* significa que se deve dar importância ao primeiro momento em que o usuário busca o sistema de saúde, por necessidade ou por problema de saúde, e que consiga o cuidado de maneira fácil e conveniente (Oliveira; Pereira, 2013). Oliveira e Pereira (2013) apresentam uma distinção entre os conceitos de acesso e acessibilidade, conceito este complexo e que diverge entre autores. A “acessibilidade refere-se às características da oferta que possibilitam que as pessoas cheguem aos serviços, enquanto o acesso é a forma como as pessoas percebem a acessibilidade” (Oliveira; Pereira, 2013, p. 160).

Para as autoras, o “estudo da acessibilidade é primordial para permitir a identificação dos aspectos que podem se tornar obstáculos, assim como dos que facilitam a busca pelo atendimento à saúde” (Oliveira; Pereira, 2013, p. 160). Esse pensamento, em meu entendimento, coincide com o de Travassos e Martins (2004), no artigo em que fazem uma revisão sobre os conceitos de acesso e utilização de serviços de saúde. Oliveira e Pereira (2013) afirmam, ainda, que a acessibilidade deve ser considerada com relação aos aspectos geográficos, organizacionais, socioculturais e econômicos.

Por acessibilidade geográfica, podemos entender a distância entre a comunidade e os recursos, tendo como parâmetro alguns condicionantes, como distância, tempo de deslocamento, custo de transporte etc. A acessibilidade organizacional se relaciona às formas de organização dos serviços de saúde que podem facilitar ou não a utilização desses serviços, por exemplo: o tempo para se conseguir uma consulta ou exames laboratoriais, turnos de funcionamento ou tipo de agendamento. Já os aspectos socioculturais e econômicos da acessibilidade incluem desde a percepção de sinais e sintomas de alguma doença, a consciência do risco e da gravidade, o entendimento do próprio corpo e o conhecimento da oferta de serviços de saúde até o “medo do diagnóstico, crenças, hábitos, dificuldades de comunicação com a equipe de saúde, crédito dado ao sistema de saúde, graus de instrução, emprego, renda e seguridade social” (Oliveira; Pereira, 2013, p. 160, grifo meu).

Voltando à narrativa **Sou cubana, mas sei falar “bom dia” em português**, compreendo que o primeiro contato que Jorge teve

com a APS foi comprometido, pois as informações passadas pelo profissional de saúde não foram entendidas por ele. Infelizmente, nessa situação, a chamada porta de entrada do SUS se fechou para o paciente e o atendimento que ele precisava não foi concluído com sucesso. Em uma nova tentativa, o paciente, que esperava novamente pelo insucesso na comunicação, teve a porta da APS reaberta pela atitude tomada por Salamandra. A médica, falando lentamente, repetindo as prescrições, e se preocupando em saber se ele, de fato, estava entendendo o que estava sendo dito, fez com que o homem compreendesse as informações e até se desculpassem pela forma com que a tratou inicialmente. O cuidado com a pessoa, por meio da língua, fez com que Jorge tivesse sua demanda atendida e também permitiu que ele voltasse a solicitar atendimentos posteriormente, sempre que necessário, como podemos ler na narrativa da médica *Lembro de ter atendido outras vezes esse paciente e notar que ele já estava com menos receio*. Esse fato me fez pensar que também outro atributo tenha sido alcançado, o da longitudinalidade.

O atributo da longitudinalidade se refere ao caráter longo do cuidado, um acompanhamento do paciente ao longo do tempo, mesmo que esse acompanhamento não esteja relacionado exatamente ao problema ao qual levou o indivíduo a procurar a primeira ajuda (Starfield, 2002). Dessa forma, a longitudinalidade está voltada ao caráter interpessoal entre usuários e sua “fonte de atenção” (Oliveira; Pereira, 2013, p. 160). A longitudinalidade possui muitos benefícios, pois o “senso de confiança no médico pode deixar os pacientes mais confortáveis para relatar informações relevantes e a responder melhor às suas recomendações” (Starfield, 2002, p. 255), ao mesmo tempo que “os médicos envolvidos em atenção longitudinal podem ser mais sensíveis a informações relativamente sutis que ajudam a esclarecer a natureza do problema do paciente” (Starfield, 2002, p. 255). Para mim, as estratégias de repetição constante das prescrições, a maneira vagarosa de falar, a busca pela relação direta com o paciente (sem mediação de outras pessoas) e a atenção aos aspectos corporais e extralinguísticos manifestados pelos pacientes representam o esforço de Fredery e Salamandra para ajudar aqueles que procuravam serviços de saúde. Cheguei a perguntar aos médicos, em nossas conversas, se os pacientes voltaram

a fazer outras consultas e eles me disseram que sim, que conseguiram, na maior parte das vezes, conquistar a confiança da comunidade em que trabalharam.

Ainda nesse sentido de acessibilidade, atenção ao primeiro contato e longitudinalidade, apresento a narrativa a seguir de Fredery que, para mim, também estabelece um espaço de confiança entre ele e o paciente.

Não julgue o médico pela sua nacionalidade

Em mais um dia de trabalho na UBS, instalado no consultório, chamei seu João, um idoso, que entrou na sala acompanhado de sua filha. Convidei-os para sentar, cumprimentei ambos, contudo me voltei para seu João e perguntei o que o levava à consulta. Ele me respondeu que estava com tosse e dor nas costas. Percebi que o paciente não falava diretamente para mim, mas sim para sua filha que reproduziu a fala de seu pai. Mais uma vez, dirigi o olhar para o idoso e perguntei quando os sintomas começaram a acontecer. Ele me respondeu que há 15 dias, novamente olhando para a filha, que repetiu o conteúdo do que ele dizia para mim. Eu interrompi a anamnese e perguntei por que ele não respondia às perguntas diretamente para mim. Finalmente o homem me encara e diz que não falava a minha língua. Quando o questionei se a filha dele falava meu idioma, ele respondeu negativamente, mas que, apesar de não saber falar, acreditava que eu a compreenderia melhor do que se ele falasse.

Nesse momento, entendi a presença da filha de seu João na consulta: ela seria a tradutora. O paciente, antes mesmo de me conhecer, mas sabendo que eu era cubano, antecipou suas conclusões e deu como certo que eu não o entenderia. Antes de continuarmos, alertei o homem da importância do próprio paciente relatar seus sintomas, pois, ninguém melhor do que ele para explicar sua dor. Além disso, disse que falaria devagar e repetiria as prescrições quantas vezes fossem necessárias para que ele soubesse de lá sem dúvidas. Também solicitei que ele falasse lentamente ou que repetisse alguma palavra no caso de eu não entender. Dali em diante, pudemos continuar nossa interação sem a mediação da filha.

Nessa história, consigo ver que dispensou a ajuda da filha de seu João, talvez porque já se sentisse um pouco mais confiante para interagir na consulta sem a mediação de alguém. O médico foi criando uma relação com o paciente e construindo um lugar seguro para que seu João pudesse falar por si sobre suas dores, a partir da utilização das estratégias de falar devagar, repetir as frases, chamar a atenção do paciente para si. O termo lugar seguro a que me refiro foi utilizado por Clandinin e Connelly (1995) para designar lugares em que os professores e alunos se sentiam seguros para viverem suas histórias sem julgamento de outras pessoas que compõem o espaço escolar, como direção, coordenação ou mesmo outros professores. Utilizo o mesmo conceito neste trecho do trabalho para dizer que Fredery estava construindo um lugar, no ambiente do consultório, em que ele e seu João se arriscariam nas palavras, se lançariam sem medo dos julgamentos ou de desentendimentos, lugar em que poderiam dizer aquilo que precisavam dizer e repetir quantas vezes fosse preciso. Logo, a sensação de se estar em um lugar seguro é muito importante em uma consulta médica, espaço em que estamos muitas vezes vulneráveis e sensíveis, e é primordial para a criação e o estabelecimento de vínculos. Saber que estamos seguros, que podemos confessar o que nos aflige e o que nos causa dor com alguém que vai se esforçar para nos entender e para ser entendido cria o vínculo entre médico e paciente. Essa forma de proceder, a meu ver, se alinha aos princípios de humanização do cuidado, preconizados na APS, além de se relacionar com os atributos da acessibilidade e atenção ao primeiro contato e a longitudinalidade.

Salamandra também narrou uma história que viveu com uma paciente idosa, mas que apresentou uma dificuldade diferente daquela vivida pelo senhor João, paciente de Fredery. A seguir, apresento-a.

O desafio pode ser maior que o idioma

Em um de meus atendimentos, lembro de ter chamado uma velhinha de nome Gorete. Como de costume, comecei a consulta pergun-

tando como ela estava se sentindo naquele dia e verifiquei seu prontuário. Na resposta, a senhora apenas balançou a cabeça. Novamente perguntei como ela estava, mas, dessa vez usei as frases: a senhora se sente bem? Está bem? (e fiz um sinal com o polegar levantado). Ela respondeu falando que sim, que estava bem.

Em seguida, passei para o exame físico da paciente. Solicitei que ela respirasse fundo para fazer a ausculta de seu coração. Ela, por outro lado, pareceu não entender e me olhou como se seu rosto tivesse desenhado um ponto de interrogação. Percebi que a idosa não entendia o que eu falava. Fiz, então, um exemplo para ela visualizar como eu queria que ela fizesse e a senhora repetiu. Continuei usando essa forma para pedir-lhe as coisas: eu primeiro fazia o que eu precisava que ela fizesse e, em seguida, dona Gorete repetia e, assim, seguimos.

No momento da receita médica, escrevi com letras grandes e bem legíveis. Depois, virei a folha para mostrar para dona Gorete e li o que eu havia prescrito. A senhora só balançava a cabeça e, quando eu perguntava se ela tinha entendido, ela dizia que sim. Contudo, não fiquei convencida de que ela realmente estava entendendo. Quando insisti na pergunta, dona Gorete, então, me revelou que era analfabeta. Não adiantaria eu escrever com letras grandes e legíveis se a idosa não conseguiria ler. Tive que mudar de estratégia.

Em Cuba, a taxa de analfabetismo é quase nula. Lembro pouquíssimo de ter atendido uma pessoa analfabeta lá. No entanto, no curso que fizemos em Cuba, o doutor brasileiro já havia nos alertado que, no Brasil, encontraríamos muitos pacientes no SUS que não sabiam ler e escrever. Ele nos disse que costumava fazer desenhos de sol e de lua para sinalizar qual medicamento deveria ser ingerido de dia e de noite. Usei essa estratégia com dona Gorete. Reescrevi a receita, utilizando desenhos: escrevi o nome do remédio, na frente dele coloquei um palitinho e, depois desse, desenhei um sol. Expliquei para a idosa que aquele palitinho significava que ela deveria tomar um comprimido daquele remédio de manhã. Quando eu desenhei dois palitinhos e uma lua, expliquei que ela deveria tomar dois comprimidos daquele outro remédio à noite, antes de

dormir. Senti que, daquela forma, a idosa estava compreendendo realmente o que deveria fazer. Eu nunca quis que um paciente atendido por mim sáísse da consulta sem entender.

Ouvindo essa narrativa de Salamandra, busquei na *internet* modelos de receitas que médicos brasileiros criavam para atender pacientes que não sabiam ler. Encontrei uma reportagem em que “duas médicas da Bahia criaram adesivos para receitas médicas para que os pacientes entendessem melhor qual, como e quando tomar seu remédio” (Oliveira, 2019). A reportagem apresenta duas fotos, dispostas uma ao lado da outra. Na primeira foto, há uma receita médica em papel, cujo cabeçalho tem escrito “Universidade Federal da Bahia”; outras informações sobre o endereço do hospital também são colocadas nesse cabeçalho. À direita superior da receita, há o símbolo do SUS e, à esquerda superior, o símbolo do complexo hospitalar ao qual a receita pertence. Abaixo do cabeçalho, há o título “Receituário Médico” e, abaixo dele “Nome” e “Prontuário”, ambos com espaço para preenchimento dos dados do paciente. No campo abaixo, destinado à escrita dos medicamentos, consta a inscrição “R./”. Logo abaixo, está um adesivo de um sol e, em sua frente, um adesivo do que acredito ser um tipo de vírus ou bactéria que o remédio estará combatendo. Em seguida, ainda na frente, constam adesivos com formato de pílulas de remédio (a quantidade que deve ser tomada está pintada, ou seja, apesar de constarem cinco pílulas, apenas um comprimido está pintado, logo, apenas uma pílula deve ser ingerida), seguido do nome do remédio. São três os remédios a serem tomados: Darnnavir, Ritonavir e Dolutegravir. Outra figura semelhante se encontra logo abaixo a essa; a diferença é que, em vez de um adesivo de sol, está um adesivo de lua e no lugar do Dolutegravir está escrito “2 em 1”. Na foto ao lado, está uma das médicas segurando os adesivos que criou junto com sua amiga, também médica. Apenas seus olhos e dedos aparecem na imagem.

Essa imagem me ajudou a compreender aquilo que Salamandra fez no momento em que descobriu que a paciente não sabia ler. O atributo da integralidade “exige que a atenção primária reconheça, adequadamente, a variedade completa de necessidades relacionadas à saúde do paciente e disponibilize os recursos para abordá-las” (Starfield, 2002, p. 314).

Figura 4: Fotos de adesivos criados para utilizar em receitas médicas com pacientes que não sabem ler



Fonte: Site "Só notícia boa"⁴ (2019).

No meu entendimento, a integralidade abrange o indivíduo em sua totalidade biopsicossocial. Starfield (2002), em sua obra que é referência nos estudos sobre atenção primária, apresenta a história de Alisa, uma criança de quatro anos com crescimento e desenvolvimento tidos como normais para os padrões. No último ano, a criança vinha apresentando um quadro de otite média aguda que não melhorava, mesmo realizando o tratamento considerado adequado. Na reunião mensal sobre as discussões de casos, a equipe de saúde decidiu que uma visita domiciliar deveria ser realizada na casa de Alisa, uma vez que a criança não tinha comparecido a várias consultas, sem que sua mãe ligasse para cancelá-las ou remarcá-las. A seguir, apresento um trecho da história:

A família vive num prédio de apartamentos em um bairro de baixa renda. O prédio tem um elevador, mas os corredores são escuros. O

⁴ Disponível em: <https://www.sonoticiaboa.com.br/2019/08/24/medicas-criam-adesivos-receita-ajudam-pacientes-analfabetos> . Acesso em: 10 jul. 2025.

apartamento da família, entretanto, é iluminado e bem arrumado. Quando a Dra. S. tocou a campainha, foi afetuosamente recebida pela Sra. M. e seus três filhos, que não tinham ido à escola naquele dia. Ao longo da discussão sobre a família e seus problemas de saúde, a Dra. S. perguntou onde as crianças dormiam e a Sra. M. se ofereceu para mostrar-lhe o apartamento. Quando se sentaram na sala para tomar o café preparado pela Sra. M, a Dr. S. notou uma porta fechada na entrada da sala e perguntou que quarto era aquele. A Sra. M. ofereceu-se para mostrar-lhe e abriu a porta. Sentada no canto estava uma velhinha de cabelos brancos balançando-se para frente e para trás e falando sozinha. Poucos minutos de observação convenceram a Dra. S. de que a mulher, avó materna, estava em franca alucinação. A intervenção posterior do serviço social resultou numa internação adequada da avó. O problema do ouvido de Alisa, que persistia porque a Sra. M. estava distraída com a esquizofrenia da própria mãe e consequentemente incapaz de centrar-se no tratamento prescrito, foi resolvido (Starfield, 2002, p. 313-314, com adaptações).

A paciente estava envolvida em uma situação maior e mais complexa que sua otite. Se a dra. S. não tivesse observado o contexto, as condições e as pessoas envolvidas na vida de Alisa, provavelmente não teria conseguido ajudar a menina e seu quadro poderia ser agravado. Na narrativa “O desafio pode ser maior que o idioma”, compreendo que o mesmo olhar integral que teve a dra. S. foi empregado por Salamandra ao perceber que a paciente poderia não estar entendendo suas prescrições. Na insistência em querer saber se dona Gorete realmente estava entendendo a receita, veio a resposta de que a paciente não sabia ler. Se esse cuidado integral não tivesse sido tomado, a idosa poderia ter ingerido de forma equivocada o remédio e o efeito desejado não teria sido alcançado. Para Souza (2011), o “tratamento integral do usuário e seu entorno [...] requer a construção de uma terapêutica humanitária que seja capaz de acolher o outro no que ele realmente precisa, [...] que atenda o indivíduo em suas necessidades específicas” (p. 19). Entendo que, nas narrativas contadas, os médicos buscaram um tratamento humanizado, o estabelecimento de vínculo, a criação de um lugar seguro e, por mais que a língua pudesse ser um empecilho,

o empenho para se comunicar com os pacientes e conseguir ajudá-los é uma marca que consigo identificar nas narrativas dos participantes. Ademais, compreendo que essa forma de conduzir as consultas se relaciona com a formação médica desenvolvida em Cuba. Para Santos e Melo (2018), o país caribenho tem uma tradição de formação profissional voltada para a Atenção Primária em Saúde e estrutura seus serviços em torno do cuidado às famílias. Entendo que, mesmo com o medo e as inseguranças que os médicos tinham com relação ao idioma e como seria interagir com os pacientes em português, outros conhecimentos foram utilizados no processo comunicativo.

Compreendo que outros elementos que constituem a linguagem mediam a relação médico-paciente, ou seja, os médicos estavam atentos ao idioma, mas também à paisagem em que estavam inseridos, o que, no meu entendimento, contribuiu para que a comunicação fosse sendo estabelecida de forma eficiente. A estrutura da língua estava sendo aprendida desde o momento do curso em Cuba, mas foi nas interações com as pessoas que outros componentes começaram a se fazer presente mais fortemente. Para Silva (2019, p. 92)

A linguagem não verbal é muito importante entre países de idiomas diferentes, entre povos com culturas diferentes por permitir uma compreensão da mensagem ainda que na ausência de palavras: um sorriso é sempre um sorriso, o choro é sempre choro, a arrogância é sempre arrogância, o nervosismo passado através de gestos como o suor nas mãos, dores nas partes do corpo e, assim por diante, passam a mensagem, não importando muito a língua. A linguagem não verbal é tão forte que um gesto, um desenho pode dizer mais que muitas palavras.

Apenas dominar o código e regras da língua não garante que a comunicação seja estabelecida. Isso não significa que devamos agora parar de usar a língua e nos comunicar apenas por gestos. O que quero dizer é que outros elementos estão envolvidos no processo de comunicação e saber o vocabulário, a gramática da língua é apenas um desses elementos. Ao pensar que os médicos não conseguiriam atender os pacientes porque não sabiam a língua, eu não estava considerando outros fatores que envolvem a comunicação. Ouvindo a forma de con-

duzir as consultas, considerei que o conceito de competência comunicativa poderia me auxiliar a compreender como os médicos iam se tornando cada vez mais competentes comunicativamente falando.

Retomando as perguntas que fiz (como desenvolver o diálogo entre partes que não falam o mesmo idioma? Como ter respostas mais efetivas no tratamento de doenças se os pacientes não entendem aquilo que os médicos dizem?) entendo que, para a comunicação, vários elementos estão imbricados.

O primeiro teórico a falar sobre competência comunicativa (CC) foi o antropólogo Dell Hymes, em uma palestra para pais de crianças com deficiência, em 1971. Discordando das ideias de Noam Chomsky, que concentrava seus estudos linguísticos no código da língua e em um falante tido com ideal, desconsiderando os aspectos contextuais e socioculturais, Hymes criou “um conceito complexo e abarcador [...], o de CC, termo que descreve a competência como algo que abrange muito mais que o mero conhecimento de regras gramaticais e sua aplicação de maneira descontextualizada” (Fernandes; Araújo, 2018, p. 893). Para Hymes, a interação entre os falantes e o contexto social são aspectos essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa, pois essa competência “nos possibilita transmitir e interpretar mensagens e de negociar significados interpessoalmente dentro de contextos específicos” (Almeida Filho; Franco, 2009, p. 6). Dessa forma, Hymes dividiu a CC em competência linguística, relacionada ao conhecimento de regras linguísticas, gramaticais; e a competência sociolinguística, voltada para os aspectos sociais, contextuais e de uso da língua.

As discussões iniciadas por Dell Hymes geraram muitos desdobramentos e fomentaram a discussão a respeito do ensino comunicativo de línguas, cuja repercussão se mostra ainda nos dias atuais. Ao longo dos anos, pesquisadores contribuem com modelos que detalham e tornam mais concreto o conceito criado por Hymes.

Em 1980, Canale e Swain desenvolveram um arcabouço teórico da CC no âmbito da abordagem comunicativa de ensino de língua. Concordando com Hymes, os autores entendiam que a comunicação seria permeada por situações imprevisíveis, criativas, além de contextual e socioculturalmente situadas (Canale; Swain, 1980). No modelo

proposto por eles, os autores consideram que três componentes principais caracterizam a competência comunicativa: a competência gramatical e a sociolinguística, como já afirmava Hymes; além da competência estratégica.

Na competência gramatical, o falante domina os códigos da língua, seja ele verbal ou não verbal, conhece os termos lexicais e regras morfológicas e sintáticas. Por sua vez, na competência sociolinguística, é preciso entender o contexto social e cultural que perpassa a língua para interpretar os discursos. Por fim, a competência estratégica está relacionada às estratégias comunicativas, verbais e não verbais, utilizadas para suprir a falta de conhecimento na língua no processo de interação.

Posteriormente, em 1983, Canale adicionou às três outras competências que elaborou com Swain a competência discursiva, definida como a capacidade de relacionar as formas gramaticais com o objetivo de elaborar um texto único e que atenda aos fatores de coesão e coerência.

Todo esse arcabouço elaborado por Canale e Swain (1980; 1983) além de refletir, discutir e ampliar o primeiro conceito de competência comunicativa abordado por Hymes, teve também como objetivo empregá-lo para o ensino de línguas e para a avaliação de rendimento e proficiência de língua.

Nessa perspectiva, entendendo que as teorias sobre testes de proficiência não eram mais efetivas para atestar o desempenho numa língua, Bachman (1990) utilizou-se do conceito de CC para avançar na área de avaliação de proficiência. O autor concordou com seus predecessores em muitos pontos. Para Fernandes e Araújo (2018), Bachman (1990) “adiciona às ideias de subcompetências, já traçadas por Canale e Swain (1980), a chamada competênciailocucionária, que consiste no uso da língua para expressar e entender suas várias funções de linguagem” (p. 897).

Celce-Murcia sugeriu novas formas de pensar o conceito de CC. A autora apresentou um modelo inicial do conceito nos anos 90, juntamente com Dörnyei e Thurrel, mas, em 2008, atualizou o antigo modelo. A autora reconheceu as contribuições de Canale e Swain para o conceito de CC, mas fez uma proposta que caracterizaria a CC com

as seguintes competências: linguística, sociocultural, discursiva, formulaica e interacional. As duas últimas competências inovam o modelo de Celce-Murcia. A competência formulaica refere-se aos sistemas “fixos e pré-fabricados de pedaços de linguagem que os falantes usam intensamente nas interações cotidianas”⁵ (Celce-Murcia, 2008, p. 48), como o “bom-dia”, “como vai?”. Já a competência interacional é um componente prático e está presente nos “atos e conjuntos de atos de fala na língua-alvo envolvendo interações como trocas de informações, trocas interpessoais, expressão de opiniões e sentimentos, problemas [...]” e também abrange o conhecimento a respeito do turnos de fala, ou seja, a compreensão de quando se deve começar ou encerrar uma conversa, como mudar de tópico ou mesmo interrompê-lo etc.

A meu ver, as discussões que envolveram o conceito de competência comunicativa contribuíram para a compreensão do fenômeno da comunicação por meio da língua. Dizer que alguém não consegue se comunicar por não saber a estrutura e o vocabulário de uma língua é restringir outros aspectos que envolvem o processo comunicativo. Por outro lado, conhecer o código de determinado idioma faz parte do aprendizado e pode permitir que a interação se faça de maneira mais efetiva. Fernandes e Araújo (2018, p. 893) afirmam que “A CC é a base para a aquisição de uma língua estrangeira (LE). É por meio dela que o aprendiz adquire a língua e desenvolve a capacidade de interagir em situações reais de uso, em diferentes contextos socioculturais”.

Não é a intenção deste estudo identificar, na fala dos participantes, cada competência descrita nos modelos apresentados, pois foge do escopo deste trabalho. Contudo, a partir das narrativas, é possível compreender que algumas competências foram desenvolvidas e mobilizadas no processo de interação entre os médicos cubanos e pacientes.

Entendo, por exemplo, que a competência estratégica foi bastante utilizada pelos médicos. Falar lentamente, repetir palavras, chamar a atenção dos pacientes para si mesmo foram estratégias desenvolvidas para estabelecer o entendimento nas consultas e para suprir inicialmente a falta de conhecimento na língua no processo de interação. Conversando com Fredery, o médico disse utilizar estratégias de

⁵ Tradução minha para *fixed and prefabricated chunks of language that speakers use heavily in everyday interactions*.

comunicação ainda hoje para falar com os pacientes: *Eu falo só... eu faço um “eh...”, é como um som. Eu faço um “eh...”, “oohh”. Algo assim. Utilizo uma primeira letra para criar a chamada de atenção à pessoa e depois faço a pergunta. Ou falo, por exemplo, “o, o, o, o senhor tem quantos anos?”, por exemplo.*

Segundo ele, essa tática ajuda a chamar a atenção do paciente que pode entrar disperso no consultório, usando o celular, por exemplo. Ele notou que essa distração poderia comprometer a concentração no ato comunicativo e o paciente atribuir a falta de compreensão ao fato de ele ser cubano. Considerei essa percepção refinada, observação de quem analisa o que está ao seu redor.

Essa sensibilidade de analisar o contexto também me chamou a atenção na história “O desafio pode ser maior que o idioma”, narrada por Salamandra. Quando criei o título para a história narrada por Salamandra, compreendi que a experiência vivida por ela envolvia elementos do idioma, mas também ia além de aspectos linguísticos. Entendo que, a subcompetência discursivo-textual, parte integrante da competência interacional, foi mobilizada. Salamandra elaborou uma receita médica com coerência em um gênero não verbal, de forma que a paciente, que não sabia ler, pudesse compreender a mensagem. No entanto, a forma como Salamandra percebeu que sua paciente não estava compreendendo o que estava sendo dito, para mim, mostra o quanto a médica estava sendo sensível e preocupada com o contexto em que estava inserida. Salamandra percebeu que precisava estar atenta aos gestos e ao comportamento dos pacientes para perceber se estava sendo compreendida, mesmo que não houvesse manifestação expressa. Para mim, isso revela a presença da força ilocucionária, apontada por Bachman (1990). Apesar de o autor considerar que a força ilocucionária diz respeito ao uso da língua para expressar e entender suas várias funções de linguagem, entendo que também podemos expressar nossos pensamentos de maneira não verbal. Quando estamos em uma sala fechada e dizemos para alguém que está perto de uma janela que o ambiente está quente, nossa intenção é que a pessoa abra a janela. Contudo, essa mesma mensagem pode ser transmitida se começarmos a nos abanar, em vez de falarmos algo. Compreendo que, para ter essa percepção, é preciso olhar a comunicação de forma

ampla, considerando o contexto e os agentes envolvidos, além de entender os aspectos culturais presentes na dinâmica da interação. Na narrativa a seguir, contada por Fredery, entendo que a competência ilocucionária do médico também foi desenvolvida durante uma consulta com uma adolescente que precisava de cuidados de saúde, mas que não se envolvia no processo de investigação do problema.

Preciso que você me ajude a te ajudar

Após seis anos no Brasil, eu ainda passo por algumas questões relacionadas à comunicação com os pacientes. Recentemente, chegou para a consulta uma adolescente, chamada Giovana, acompanhada de sua mãe, dona Vera, com um possível problema hormonal. Quando comecei a anamnese, a adolescente não falava absolutamente nada; era sua mãe que respondia por ela, a jovem só me olhava. Por debaixo da máscara, eu via que parecia que a garota estava fazendo chacota de mim, não sei. Por debaixo da máscara, Giovana estava em outra história, mexia no celular, parecia até que não era por ela que aquela consulta estava acontecendo.

Ainda no processo de investigação do caso, perguntei como estava se dando o ciclo menstrual da adolescente e a mãe, novamente respondendo pela filha, me deu uma resposta vaga. Em outra pergunta que fiz, vi que Giovana balançou negativamente ao ouvir a resposta dada pela mãe. Incomodado com a situação, passei a agir de outra forma: primeiro, cortei a fala de dona Vera. Disse que ela não estava me fornecendo as informações necessárias para entender o que estava acontecendo. Em seguida, chamei a atenção de Giovana, frisando que era com ela que eu queria falar, já que a queixa partiu dela. A garota ainda olhou para a mãe com uma cara de deboche, com aquela típica risadinha de quem está zombando, de que não está levando a sério o que está acontecendo. Depois acrescentou que não estava entendendo nada do que eu estava falando. Eu imediatamente retruquei e disse que eu a estava entendendo, mas que, caso ela não me entendesse, eu iria repetir um milhão de vezes até ela me entender. Expliquei que eu não poderia orientá-la, dar seu diagnóstico e tomar uma conduta correta se ela não colaborasse.

Dona Vera fechou a cara, cruzou os braços e se atirou para o encosto da cadeira. Eu ignorei essa linguagem corporal, esse desrespeito dela refletido em seu corpo e continuei a consulta. Elas não haviam ido procurar minha ajuda? Então, eu ia ajudar. Nós tentaríamos nos comunicar até conseguir nos entender. Apesar daquele problema de indisciplina enorme e da má vontade daquela adolescente, no final, eu consegui ajudá-la.

Compreendo que há muitos elementos a serem discutidos nessa narrativa. O primeiro deles é a respeito da postura de Giovana. Provavelmente, a garota não queria estar ali, falando sobre aquele assunto, junto de sua mãe e com um homem que ela não conhecia. Por outro lado, a garota disse que não estava entendendo o que o médico estava falando, como se a língua fosse o motivo de ela não estar interagindo. Contudo, isso também poderia ser uma desculpa para não se envolver em um assunto embaraçoso para ela. Entendo que essa pode ser uma história de constrangimento por parte da paciente.

No que diz respeito à dona Vera, mãe da adolescente, entendo que sua postura não é diferente da encontrada em muitos consultórios. É comum, inclusive em contextos que envolvem médicos brasileiros, pais acompanharem seus filhos nas consultas, sobretudo quando se trata de crianças. Preocupada com a filha, dona Vera tomou o turno da fala e começou a explicar a situação, mesmo que não soubesse detalhes. Sua expressão corporal após a interrupção de Fredery poderia existir mesmo diante de um médico brasileiro. Em outras palavras, compreendo que o fato de o médico ser cubano pode não ter influenciado diretamente a atitude da mulher ao falar pela sua filha.

Fredery precisou agir para tentar resolver aquela situação. Vejo ecoar aqui o conceito de Schön (1983) sobre profissional reflexivo e a reflexão-na-ação. Os apontamentos de Schön (1983) sobre o profissional reflexivo me ajudaram a compreender as experiências vividas pelos médicos na paisagem profissional de uma UBS. Tardif e Moscoso, no artigo *A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites* (2018), ajudaram-me a entender a ideia de profissional reflexivo a que Schön se refere. Para os autores,

os profissionais não atuam no mundo real como os técnicos ou cientistas procedem no laboratório; a atividade profissional não é um modelo das ciências aplicadas ou da técnica instrumental, pois esta é em grande parte improvisada e construída durante seu desenvolvimento. Nesse sentido, um profissional não pode se contentar com seguir “receitas” ou “aplicar” os conhecimentos teóricos anteriores à ação realizada, pois cada situação profissional que vive é singular e exige de sua parte uma reflexão em e sobre a ação, ação construída em parte pelo profissional que lhe deve dar sentido, [...]. Assim, a experiência e as competências profissionais contribuem para gerir a prática e torná-la mais autônoma (Tardif; Moscoso, 2018, p. 4).

Compreendida dessa forma, a prática profissional não se limita a teorias e técnicas exatas restritas a um ambiente controlado como a de um laboratório. Ao contrário, somado a esse conhecimento teórico está a realidade que se impõe e que demanda do profissional uma reflexão sobre determinada situação, que é ímpar.

Nesse sentido, Schön (1983) constrói sua teoria sobre a prática reflexiva para a formação de um profissional reflexivo, tendo como fundamentos três princípios: a reflexão-na-ação, a reflexão sobre-a-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

A reflexão-na-ação ocorre no momento em que a ação se processa e permite a reformulação no decorrer da ação. Essa reflexão-na-ação carrega consigo um saber contido no conhecimento técnico ou na solução de problemas, ou seja, é o elemento intelectual que conduz a atividade humana e exterioriza-se no saber-fazer. Já a reflexão sobre-a-ação se revela após a ação, ou seja, a reflexão ocorre sobre a prática quando essa já aconteceu e permite analisar os atos realizados. Quando dessa reflexão sobre-a-ação produzimos uma descrição verbal, isto é, uma reflexão sobre a ação decorrida, impactando em atitudes para práticas posteriores, temos a chamada reflexão sobre a reflexão-na-ação. Essa última reflexão permite a descrição, a análise e a avaliação das ações para ações seguintes (Schön, 1992).

Em muitas narrativas, compreendo que Fredery e Salamandra agiram como profissionais reflexivos. Os médicos foram aprendendo como funcionavam os procedimentos e os protocolos de saúde na

rotina da UBS com os médicos cubanos veteranos. Esse aprendizado era importante para o desenvolvimento de sua função. Contudo, um profissional reflexivo precisa ir além das teorias e técnicas e, acrescentando às palavras de Schön (1983), o profissional reflexivo vai além das burocracias e procedimentos protocolares.

A condução de Fredery foi importante para que a consulta acontecesse de maneira satisfatória. É possível encontrar, nas palavras de Schön (1983), que o conhecimento profissional não abrange apenas o conhecimento acadêmico, mas encontra bases igualmente na experiência. Segundo ele, a experiência permite que se tome decisões acertadas e auxilia na resolução de problemas, além de possibilitar uma pronta identificação do que é necessário ser feito para conduzir situações não habituais. Esse conhecimento é desenvolvido na prática e ao longo do tempo. Além disso, o acúmulo de experiências e a ação competente permite que a aprendizagem aconteça (Schön, 1983).

A estratégia de Fredery em silenciar a mãe e dirigir-se à filha para estabelecer com ela uma interação foi necessária para que ele pudesse ter as informações corretas e necessárias e, assim, proceder com as providências. Percebo também que, mais uma vez, o médico se lançou à linguagem e, para vencer o desafio de diferentes ordens, mas que se manifestava na língua, o médico se impôs. Ele agiu frente àquela situação e negociou com seus interlocutores, utilizando também da competência estratégica para mediar sua comunicação com Giovana. Dessa forma, o médico foi construindo seu próprio espaço e sua identidade e não se intimidou quando precisou organizar os turnos de fala para que ele pudesse ajudar, uma vez que mãe e filha foram ali para buscar uma solução para o problema.

As histórias que me narraram, as experiências pelas quais passaram e a partir das discussões que fui realizando posteriormente, entendo que Fredery e Salamandra desenvolveram a competência comunicativa em português. Eu também desejava saber a percepção que os próprios médicos tinham de si como falantes de português e, além disso, como compreendiam a relação entre eles e a comunidade atualmente, no que diz respeito à língua. Então, nas conversas que tive com os médicos, solicitei que eles analisassem suas habilidades de ler, falar, entender e escrever e escolhessem os adjetivos regular, bom ou

excelente para caracterizá-las. No quadro a seguir, apresento a auto-percepção dos médicos sobre o seu português.

Quadro 4: Autopercepção dos médicos sobre suas habilidades em português em 2022

	Ler	Escrever	Falar	Ouvir
Fredery	Excelente	Regular	Bom	Excelente
Salamandra	Excelente	Bom	Bom	Excelente

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do quadro, podemos observar que os médicos reconhecem possuir diferentes características para as habilidades na língua. Fredery, por exemplo, define sua escrita como regular. Sobre isso, Silva (2019, p. 99) afirma que o uso do português “é marcado pela presença de ‘erros’ gramaticais produzidos em quase todos os falantes de uma segunda língua, que não a aprenderam de modo formal”. Em meu entendimento, essa afirmação é muito generalista e seria necessária uma investigação mais aprofundada a respeito do tema, com bases teóricas que auxiliassem na compreensão do fenômeno. Entendo que é possível identificar equívocos ortográficos, morfológicos e sintáticos na escrita daqueles que aprendem idiomas de maneira informal, porém, esses equívocos também podem ser encontrados naqueles que aprendem formalmente uma língua. O aprendizado é algo individual e singular; acredito ser perigoso o estabelecimento de um comportamento único que homogenize as pessoas.

Salamandra também apontou dificuldades para escrever o prontuário em português no início de seus trabalhos no Brasil. No entanto, pela autoavaliação da médica, no decorrer dos anos, sua habilidade escrita foi aperfeiçoada, atribuindo o adjetivo *bom* a ela.

Por outro lado, tanto Fredery quanto Salamandra se consideram excelentes para ler e ouvir; e, para falar, ambos se consideram bons. Ao ouvir essa autopercepção dos médicos sobre si, perguntei se eles acreditavam que a população também faria essa avaliação positiva deles com relação ao idioma. A seguir, apresento a resposta dos médicos à minha pergunta: *Hoje você acredita que você é compreendido(a) pelos brasileiros?*

Fredery: Sim, sim. Um por cento enorme. Me atrevera, se é para colocar uma porcentagem, eu diria que 90% e esse outro 10% eu forço para que me entendam. Eu criando habilidades, como falamos anteriormente, eu crio, tento criar habilidades, eu falo mais devagar, falo, ou seja, troco palavras por outra (Registro da conversa realizada em fevereiro de 2022).

Salamandra: Sim, porque eu acho que fluente, ou seja, minha perspectiva, eu acho que fluente é quando você consegue expressar o que sente, o que pensa e a outra pessoa é capaz de te entender. Eu acho que eu sou fluente. [...] eu acho que fluente é quando uma pessoa é capaz de falar tudo o que pensa e a outra pessoa entende o que tu está falando, porque você pode, você pode ser muito fluente e a outra pessoa [...] não entender nada que você tá falando (Registro da conversa realizada em março de 2022).

Uma fala de Salamandra me chamou a atenção, ainda sobre essa questão de sua autopercepção do português. A médica afirmou que, na maioria das vezes, as pessoas (os brasileiros) dizem que ela fala bem o português; falou até já ter sido confundida como alguém de Santa Catarina. Contudo, apesar de se mostrar feliz e orgulhosa com essa frase (a médica sorria para mim ao falar sobre os elogios que recebia), Salamandra disse não querer perder as características que a identificam como falante de espanhol. Compreendi que a médica estava querendo dizer que não queria perder seu sotaque. Para ela, isso significava sua essência. Ela não deseja esquecer o espanhol, esquecer de onde veio, não se envergonha disso; ela não deseja ser brasileira. A meu ver, com essas palavras a médica quis confirmar sua identidade cubana, marcada pela língua, pelo espanhol.

Os médicos, apesar de terem percepções positivas a respeito do português, nunca fizeram exame de proficiência na língua. Inicialmente, quando ainda eram cooperados, a aprovação no MAAv era suficiente para exercer a atividade laboral no Brasil. Apenas depois, quando decidiram ficar no país e revalidar seus diplomas médicos, os participantes descobriram que a Resolução CFM nº 2.216/2018 exigia “comprovação de proficiência na língua portuguesa como requisito para

inscrição do profissional estrangeiro no Conselho Médico”. Em 2022, no entanto, a Resolução CFM n° 2.313/2022 revogou tal exigência, desobrigando a apresentação de exame de proficiência como requisito para revalidação de diploma médico. Durante a pesquisa, recebi a notícia de que Salamandra tinha sido aprovada no Revalida; Fredery, por sua vez, segue estudando para conseguir seu registro médico no Brasil.

Nesta seção, apresentei e discuti narrativas dos participantes sobre alguns atendimentos nas UBS e como o fator linguístico influenciou as relações entre os médicos e os pacientes. Além disso, busquei compreender como foi para os participantes lidar com a língua em uso, como desenvolveram sua competência comunicativa e qual seu impacto no desenvolvimento do trabalho como médicos. Na próxima e última seção, teço algumas considerações a partir das discussões feitas neste capítulo.

Algumas considerações

Em 2016, quando vivi a experiência de ministrar aulas de português para médicos cubanos no Programa Mais Médicos, uma primeira questão começou a me inquietar: como os médicos cubanos, conhecendo tão pouco o português, iriam conseguir se comunicar com a comunidade brasileira e realizar as atividades laborais? Aqueles médicos assumiriam uma função em que o entendimento e a compreensão das práticas linguísticas seriam aspectos importantes para alcançar o sucesso no tratamento de doenças. Por isso, afligia-me pensar nos momentos de contato entre médico cubano e paciente brasileiro. Nessa perspectiva, objetivei, por meio de narrativas de dois desses médicos cubanos, compreender narrativamente as experiências de trabalhar no Brasil após pouco contato com o português.

Apesar de haver muitos estudos no âmbito do PMMB e muitos deles apontarem que a língua foi um fator desafiador nas relações médico-paciente, poucas são as pesquisas dedicadas ao estudo das experiências vividas pelos médicos cubanos no processo de aprendizagem do português. Compreendo, portanto, que trabalhos como este podem fomentar e estimular pesquisas que visem a investigação do aprendizado de línguas em contexto profissional de imersão.

Olhando para trás, compreendo o quanto estava focada no aprendizado de línguas dentro da sala de aula e que, sem esse conhecimento, seria impossível trabalhar no Brasil. Parecia que o fato de não conhecer o português inviabilizaria toda possibilidade de interação dos médicos com os pacientes. Ouvir as histórias de Fredery e Salamandra me mostrou que é possível aprender de muitas maneiras. As experiências que vivemos, a reflexão que fazemos delas e as trocas com o outro são caminhos que nos levam ao aprendizado. Dessa forma, estudos futuros poderão ser desenvolvidos a fim de compreender as experiências vividas por pessoas, sem muito conhecimento de outra língua, que vão viver em outros países para desempenhar atividades profissionais e passam a aprender no contexto real. Ademais, pode servir de inspiração para a criação e implementação de propostas de ensino de português fora do contexto de sala de aula.

Além disso, os participantes me mostraram através de suas narrativas que, em nosso exercício profissional, carregamos conosco nosso conhecimento pessoal que nos possibilita tomar decisões baseadas em nossas experiências pessoais anteriores. Por isso, por terem sido médicos em Cuba, Fredery e Salamandra trouxeram, em sua bagagem pessoal, saberes adquiridos em outras paisagens profissionais que os auxiliaram com os pacientes brasileiros.

Estar atento ao contexto, perceber o indivíduo em sua singularidade e empenhar-se para ser entendido foram ações presentes nas histórias narradas pelos participantes. Essa forma de agir dos médicos, no meu entendimento, encontra lugar no modelo dialógico de APS adotado pelo SUS e também entendo que colaborou para que a comunicação se estabelecesse.

Compreendo que os médicos cubanos se lançaram ao aprendizado do português e se empenharam para estabelecer a comunicação e entendimento com os pacientes. Falar devagar, perguntar várias vezes se o paciente havia entendido a orientação, fazer mímicas, desenhar em receitas médicas foram, entre outras, estratégias que os participantes disseram adotar para ajudar no entendimento.

Por outro lado, apesar de entender que houve aprendizado de português e que os participantes desenvolveram sua competência comunicativa, não desejo romantizar e acreditar que o caminho foi fácil.

Compreendi, por meio da leitura das narrativas, que houve histórias de medo e de insegurança para falar outra língua, o que me permitiu pensar a respeito das emoções como fator que pode intimidar e inibir o processo de aprendizado de língua e, consequentemente impedir que a comunicação e a interação ocorram. Ter consciência disso pode auxiliar alunos e professores na busca de estratégias para superar a ansiedade no uso de outras línguas.

Além disso, apesar de os participantes terem contado histórias de superação e de aprendizado, no meu entendimento, não ameniza o fato de que o ensino de português não encontrou um lugar de maior destaque no PMMB. Os próprios médicos reconheceram que seria importante um acompanhamento linguístico para o aperfeiçoamento do idioma e da comunicação. Nesse sentido, urge a necessidade de políticas linguísticas para reger projetos que envolvam profissionais advindos de outros países. Linguistas, pesquisadores da área de ensino de línguas e professores de línguas devem estar envolvidos na construção de políticas públicas que envolvam o idioma.

Voltando um pouco o olhar para o nosso país, a dificuldade da comunidade brasileira para entender o espanhol me fez pensar em como o conhecimento de outras línguas ainda é um desafio para o Brasil, sobretudo nas camadas mais pobres da sociedade. Apesar de ter dimensões continentais, o Brasil é rodeado por países hispano-falantes. Contudo, o espanhol parece ser uma língua com realidade tão distante quanto a de um idioma localizado em outro continente, pelo menos nos estados que não fazem fronteira com outras nações. Como professora de língua e pesquisadora na área de ensino e aprendizagem de outras línguas, isso me faz pensar no lugar que o ensino dos idiomas ocupa no país, sobretudo a língua espanhola. Com a não obrigatoriedade do ensino do espanhol nas escolas brasileiras, que encontra base na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, essa situação não tende a melhorar. Aprender outro idioma pode ser importante em muitos aspectos. Não quero dizer que os brasileiros deveriam saber espanhol para receber os médicos cubanos. Muito pelo contrário. Utilizando as palavras de Fredery, os médicos cubanos deveriam saber o português para consultar e não os brasileiros o espanhol. Contudo, como professora, entendo que saber outra língua nos permite acessos sejam eles

culturais, sociais, históricos, educacionais ou informacionais. Portanto, eu desejo isso para a sociedade brasileira: ampliar cada vez mais os nossos acessos.

Concluo este capítulo com uma foto tirada em uma de minhas participações no MAAv. Era o último dia de aula, um dia de festa! Estávamos na escadaria da universidade onde aconteciam as aulas. Na foto, estão muitos de meus alunos. A imagem foi alterada para preservar a identidade das pessoas. Estamos todos em pé; os médicos trajavam jalecos e eu estou de blusa comprida e saia, no centro e à frente. Meu objetivo ao mostrar essa foto tirada ao final do curso é, assim como naquele dia, celebrar o término de um trabalho árduo, difícil, mas muito engrandecedor, gratificante e necessário. Espero que, de alguma forma, este texto possa ajudar a comunidade brasileira a refletir sobre o momento vivido no contexto do PMMB.

Figura 1: Professora Suiane e médicos cubanos cursistas de uma das edições do MAAv



Fonte: arquivo da autora.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; FRANCO, M. M. S. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista Desempenho*, v. 10, n. 1, jun. 2009.

BACHMAN, L. Communicative Language Ability. In: BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford Press, 1990. p. 80-110.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. *Portaria n° 2.436, de 21 de setembro de 2017*. Brasília, 2017. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. *Portaria n° 1.369, de 8 de julho de 2013*. Dispõe sobre a implementação do Projeto Mais Médicos para o Brasil. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/pri1369_08_07_2013.html. Acesso em: 17 ago. 2022.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Org.). *Language and Communication*. 1983. p. 2-27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, p. 1-47, 1980.

CARR, D. *Time, Narrative and History*. Bloomington: Indiana University Press, 1986.

CARVALHO, F. C. A Consolidação do Programa Mais Médicos na Opinião Pública e na Cobertura Jornalística. *XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Palhoça - SC*, 2014. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/sul2014/resumos/R40-0325-1.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *In: Intercultural Language Use and Language Learning*, 2008. p. 47.

CLANDININ, D. J. *Engaging in Narrative Inquiry*. United States: Left Coast Press, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York/Toronto: Teachers College Press, 1988.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Teacher Professional Knowledge Landscapes*. Toronto: OISE Press, 1995.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories—Stories of Teachers—School Stories—Stories of Schools. *Educational Researcher*, v. 25, n. 3, p. 24-30, 1996.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Personal experience methods. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2. ed. rev. Tradução: GPNEP: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. Uberlândia: Edufu, 2015.

CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. In: CLANDININ, D. J. (Ed.). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Thousand Oaks: Sage, 2007.

CLANDININ, D. J.; MURPHY, M. S.; HUBER, J.; ORR, A. M. Negotiating Narrative Inquiries: Living in a Tension-Filled Midst. *The Journal of Educational Research*, v. 103, n. 2, p. 81-90, 2009. doi: 10.1080/00220670903323404.

CLANDININ, D. J.; PUSHOR, D.; ORR, A. M. Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education*, v. 58, n. 1, p. 21-35, 2007. doi: 10.1177/0022487106296218.

COLMANETTI, D. P. *Narrativas de uma tutora: entendendo a construção do conhecimento prático-profissional do professor tutor*. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry. *Complementary Methods for Research in Education*, 3. ed. Washington: American Educational Research Association, 2004.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry. In: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. (Ed.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006. p. 477-487.

DIAS, A. L. K.; PINTO, J. P. Ideologias linguísticas e regimes de testes de língua para migrantes no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, n. 1, 2017, p. 61-81.

FERNANDES, E.; ARAÚJO, S. Competência comunicativa e ensino de português como segunda língua: análise de subcompetências no discurso de um anglófono de nível avançado. *Domínios de Linguagem*, v. 12, n. 2, p. 892-909, abr./jun. 2018.

MELO, C. F.; BAIÃO, D. C.; COSTA, M. C. A percepção dos usuários cearenses sobre o programa mais médicos. *Gestão e sociedade*, v. 10, n. 26, 2016, p.1302-1312.

OLIVEIRA, R. Médicas criam adesivos para receita e ajudam pacientes analfabetos. 2019. Disponível em: <https://www.sonoticiaboa.com.br/2019/08/24/medicas-criam-adesivos-receita-ajudam-pacientes-analfabetos>. Acesso em: 27 mar. 2023.

OLIVEIRA, M. A. C.; PEREIRA, I. C. Atributos essenciais da Atenção Primária e a Estratégia Saúde da Família. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 66, esp., p. 158-164, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/5XkBZTcLysW8fTmnXFM-jC6z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2023.

SANTOS, J. C.; MELO, W. Estudo de saúde comparada: os modelos de atenção primária em saúde no Brasil, Canadá e Cuba. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 11, n. 1, p. 79-98, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v11n1/07.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, T. R. B.; SILVA, J. V.; PONTES, A. G. V.; CUNHA, A. T. R. Percepção de usuários sobre o Programa Mais Médicos no município de Mossoró, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 9, 2016. p. 2861-2869.

SILVA, D. P. *Médicos cubanos e comunidade bragantina*: notas sobre o contato linguístico espanhol/português em terras brasileiras. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Bragança, 2019.

SOUZA, V. L. B. *Acolhimento na atenção básica*: ênfase no vínculo entre profissionais e usuários na estratégia saúde da família. Monografia (Especialização em Atenção Básica em Saúde da Família) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

STARFIELD, B. *Atenção Primária*: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia. Brasília: UNESCO; Ministério da Saúde, 2002. 726 p.

TRAVASSOS, C.; MARTINS, M. Uma revisão sobre os conceitos de acesso e utilização de serviços de saúde. *Cad. Saúde Pública*, v. 20, n. 2, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/PkyrsjDrZWwzzPVJJPbbXtQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

A verticalização de políticas e práticas de internacionalização nos currículos de Letras e a formação inicial de professores de idiomas na contemporaneidade: desafios e possibilidades

Elaine Maria Santos (UFS)

Isadora Valencise Gregolin (UFSCar)

Lucas Araujo Chagas (UEMS)

Introdução

O debate a respeito da inserção das políticas e práticas de internacionalização nos currículos de Letras e na formação inicial dos professores de idiomas vem crescendo nas últimas décadas. Há vários fatores que corroboram para isso, como o fato dos professores de idiomas assumirem cada vez mais espaços nos movimentos políticos e culturais de Internacionalização na Educação Superior e Educação Básica; atuarem diretamente na gestão de processos pedagógicos, de planejamentos linguísticos e de mecanismos de estímulo ao ensino-aprendizagem de idiomas nas escolas bilíngues e internacionais; atenderem, através de projetos sociais e de extensão universitária, a gradativa demanda pelo ensino-aprendizagem de Português e Cultura Brasileira para os migrantes internacionais que têm desembarcado no país e precisam integrar-se à e na comunidade brasileira; ensinarem idiomas para fins específicos em empresas, ou mesmo universidades, com o intuito de preparar pessoas para desenvolverem intercâmbios profissionais e/ou acadêmicos; desenvolverem planejamentos lingüís-

ticos para governos e empresas multinacionais instaladas em regiões de fronteira nacional ou em cidades bilíngues; formularem e aplicarem testes de proficiência e certificação para distintas categorias profissionais; serem designados por escolas, institutos de idiomas ou agências de turismo para organizarem viagens culturais e educacionais, levando brasileiros para conhecerem outros países; dentre tantos outros tipos de trabalho que esse profissional tem exercido sob demanda e oportunidade, em decorrência da intensificação dos movimentos culturais e políticos da internacionalização nas últimas décadas, no contexto brasileiro (Vieira-Abrahão, 2008; Holden, 2009; Jordão; Martinez; Halu; 2011; Rodrigues, 2016; Chagas, 2021; Marcelino; Silveira, 2023).

Embora a internacionalização tenha ganhado espaço enquanto política e prática educacional nas Instituições de Educação Superior (IES) e Instituições de Educação Básica (IEB) e consolidado diversas oportunidades de trabalho e exercício profissional para os professores de idiomas nos últimos anos, é contraditório observar que poucos são os Cursos de Letras que abordam, ao longo da prática formativa e em seus currículos, questões diversas relacionadas a esse movimento, ou mesmo que estabeleça objetivos formativos que correspondam às demandas de formação inicial relativas a ele.

Observa-se, por exemplo, uma infinidade de ações de extensão sendo conduzidas através de projetos de idiomas para fins específicos com foco na internacionalização, ou mesmo de ações voltadas para o acolhimento de estudantes internacionais no contexto das IES ou de migrantes internacionais em situação de refúgio na comunidade local. Não há essa preocupação, entretanto, na estruturação dos projetos político-curriculares dos cursos, no delineamento de objetivos de formação, na construção dos ementários, na definição dos contextos de desenvolvimento dos Estágios Supervisionados Obrigatórios e, até mesmo, nos espaços de diálogo sobre os impactos que a internacionalização tem gerado na atuação dos professores de idiomas na contemporaneidade. Isso evidencia que, mesmo sendo eles atores e profissionais imprescindíveis para a caracterização e porvir dos movimentos culturais e políticos de internacionalização no Brasil, há pouco subsídio ou mesmo orientação para situá-los quanto ao seu exercício e atuação nesse movimento no âmbito de sua formação inicial, o que

abre brechas para se pensar em incompatibilidades ou mesmo incipiências entre o exercício profissional e a formação superior em Letras, no contexto brasileiro.

A constatação de um afastamento entre as demandas de exercício profissional e a formação inicial dos professores de idiomas na contemporaneidade evidencia a ausência de uma verticalização das diversas questões implícitas e explícitas da internacionalização na formação superior em Letras. O conceito de verticalização, ainda que não seja muito claro para muitos, como sugere Quevedo (2016), é um conceito que vem sendo bastante utilizado no âmbito da educação superior, para designar a integração e abordagem holística do ensino, pesquisa e extensão nas práticas de formação inicial, assim como a inserção de outros objetivos educacionais neste processo. Por essa perspectiva, os objetivos de formação e o perfil do egresso de um curso superior, técnico ou tecnológico, por exemplo, podem ser analisados pela perspectiva da verticalização em toda a estrutura político-curricular e de funcionamento. Isso contribui para examinarmos a efetividade e a congruência dos diferentes elementos implícitos na prática político-curricular que potencializam o desenvolvimento dos objetivos propostos e se, de fato, eles colaboram para que o egresso tenha assimilado o perfil previsto, ao longo da trajetória formativa.

Segundo Quevedo (2016), no âmbito da formação educacional, o conceito de verticalização é utilizado, ainda, como um mecanismo pedagógico estratégico e eficaz para se pensar o diálogo e articulação existentes nas diferentes etapas do processo educacional, que se estendem desde a educação básica até a pós-graduação, o que permite aos colegiados dos cursos, escolas e universidades estabelecerem metodologias diversificadas para construir vínculos verticais com todos os níveis de ensino e, através disso, dialogar a prática formativa com a sociedade. Sendo assim, na medida em que a concepção político-curricular dos Cursos de Letras é pensada de forma verticalizada, por exemplo, ela permite estabelecer vínculos entre a sociedade e a prática formativa, conciliando demandas sociais, profissionais, geográficas, políticas, dentre tantas outras demandas de atuação e formação acadêmico-profissional.

Curi, Gomes e Borges (2023, p. 102) propõem ainda que, “como princípio da organização” educacional “e dos componentes curricula-

res, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de interações formativas entre os diferentes cursos”. À vista disso, a verticalização possibilita a prática político-curricular flexível e integrativa viabilizando a desconstrução de uma ideia de formação superior em caixinhas e a reinventa a partir de uma visão de inter/multi/transdisciplinaridade. Sob essa premissa, os Cursos de Letras poderiam, por exemplo, aproximar-se dos cursos de formação superior em Ciências Sociais e Políticas, Relações Internacionais, Economia, e outros mais, para promover uma prática-curricular capaz de abordar e verticalizar a internacionalização, com o intuito de torná-la cada vez mais proeminente do trabalho do professor de idiomas e pertencente a sua formação inicial. Pacheco (2011, p. 24) salienta que uma verticalização político-curricular nessa direção permite “um diálogo rico e diverso entre as formações” e é um mecanismo que incide na horizontalização econômica, equidade e visibilidade dos cursos de formação superior.

Nesse sentido, ao passo que as IES oferecem uma formação superior sob uma ótica da verticalização, elas contribuem para que as barreiras de poder e *status* social entre os cursos elitizados e não elitizados sejam reduzidas. No âmbito da formação em Letras, isso pode estimular também, como sugere Chagas (2021), uma melhoria significativa na consciência e valorização do professor de idiomas, uma vez que, ao transitar por outras áreas de formação superior, ele pode contribuir para a construção de novos conhecimentos sobre a internacionalização, uma vez que perfaz o seu trabalho algumas questões imprescindíveis a esse movimento, como os conhecimentos linguísticos e interculturais, as noções de identidade e discurso, dentre outras concepções biológicas, psicológicas de poder, política e sociedade, que são perpassadas pela linguagem e dizem respeito ao deslocar-se pelos diferentes territórios e culturas e/ou ao processo de (re)constituição identitária.

Ao considerarmos a urgência de superarmos os desafios e construir possibilidades para aproximar as políticas e práticas de internacionalização do fazer político-curricular dos Cursos de Letras e da formação inicial de professores de idiomas, tendo em vista que, na contemporaneidade, o trabalho deste profissional é afetado por este

movimento cultural e político, o conceito de verticalização pode nos ajudar a visualizar os diferentes fatores que contribuem ou mesmo impedem avanços nessa direção. Sendo assim, neste capítulo, temos como objetivo refletir sobre os desafios e possibilidades de verticalização das políticas e práticas de internacionalização na formação inicial em Letras com vistas à preparação dos professores de idiomas para atuarem profissionalmente nos diversos contextos de trabalho desencadeados pelos movimentos de internacionalização. A proposição de reflexões e diálogos neste horizonte pode contribuir com o debate acadêmico a esse respeito e estimular novos olhares sobre a concepção político-curricular em Letras, na contemporaneidade.

A implementação dos Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil (Pniebb) como política pública, em 2023, pelo Governo Federal, e a delimitação de novos objetivos de atuação do professor de idiomas na educação básica como política pública são também elementos que reforçam a urgência em promover debates sobre a temática, afinal, o Pniebb delimita uma série de novos nichos de trabalho para os professores de idiomas na escola básica que, por sua vez, requerem conhecimentos específicos sobre internacionalização para serem desempenhados. Além disso, a política pública destaca a importância desse profissional para a estimulação da internacionalização na educação básica e a formação educacional para uma consciência global de cidadania. Se, nos próximos anos, a formação inicial em Letras não se tornar coerente com as oportunidades que se abrem e com as demandas governamentais e, evidentemente, políticas, educacionais e sociais estabelecidas pelo Pniebb, é muito provável que o distanciamento entre as demandas de atuação e formação acadêmico-profissional serão ainda mais acentuados.

Contribui para reforçar essa discussão o fato de que, no âmbito da internacionalização das IES, os professores de idiomas também têm sido largamente requisitados para desempenhar as atividades de gestão das políticas e planejamentos linguísticos; no acolhimento e capacitação dos estudantes em mobilidade internacional; na oferta de cursos de idiomas para a escrita acadêmica com foco na internacionalização; na gestão de departamentos ou assessorias de relações internacionais; na adequação linguística e revisão textual de documentos institucionais

com foco no plurilinguismo; no acompanhamento e atualização dos dados institucionais das universidades nos *rankings* internacionais; no monitoramento pedagógico de estudantes estrangeiros que estudam nas universidades; dentre tantas outras funções emergentes. Ou seja, tanto nas IEB quanto nas IES a atuação dos professores de idiomas tem sido diversa e tendenciosa a transcender a formação inicial em Letras ofertada na contemporaneidade, o que talvez se execute pelo perfil de adaptabilidade deste profissional (Chagas, 2021).

Ancorados nos pressupostos da Linguística Aplicada, na medida em que ela se deixa atravessar por uma visão crítica (Pennycook, 1998; Pennycook, 2006; Moita-Lopes, 2006), neste estudo, apresentamos uma pesquisa de natureza qualitativa caracterizada por uma abordagem teórico-metodológica mutável e dinâmica “que consegue se atentar para as diferentes questões de linguagem oriundas de contextos múltiplos relacionados” aos desafios e possibilidades de verticalização das políticas e práticas de internacionalização na formação inicial em Letras, com vistas à preparação dos professores de idiomas para atuarem profissionalmente nos diversos contextos de trabalho desencadeados pelos movimentos de internacionalização (Chagas, 2021, p. 110). 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 inter/multi/transdisciplinar capaz de trazer respostas para os diferentes problemas e dilemas sociais que se presentifica na vida contemporânea (Pennycook, 2006; Moita Lopes, 2006; Chagas, 2021, p. 110). Partindo desse pressuposto, não nos interessamos pela quantidade, mas pela qualidade dos fatos, fenômenos e ocorrências estudadas.

Diante de uma perspectiva interpretativista, propusemos a análise de ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a internacionalização presentes nos projetos político-curriculares e pedagógicos e nos *sites* de três Cursos de Letras de diferentes instituições brasileiras, estando elas no nordeste, centro-oeste e sudeste, a saber Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Unidade Universitária de Cassilândia (UEMS U.U. Cassilândia). O recorte dessas universi-

dades se deu pela tentativa de propor um olhar abrangente sobre as diferentes realidades de formação em Letras existentes no Brasil e pelo fato dos pesquisadores envolvidos conhecerem de perto as realidades formativas dos professores de idiomas nesses contextos. Tendo em vista que a internacionalização vem sendo demarcada como um campo de estudos integrante da pesquisa em Linguística Aplicada (Jordão; Martinez, 2021; Chagas, 2021; Finardi; Mendes; Silva; 2022; Chagas; Coelho, 2023), esperamos que o estudo proposto neste capítulo possa contribuir para o surgimento de novas epistemologias de pesquisas sobre a temática, assim como para que avanços sejam dados no âmbito da verticalização dos movimentos e demandas da internacionalização na formação inicial em Letras.

A seguir, apresentamos as concepções de políticas e práticas de internacionalização que fundamentam as reflexões propostas no estudo, assim como a relação existente entre elas e a organização político-curricular. Na sequência, analisamos as experiências de verticalização das práticas e políticas de internacionalização no currículo do curso de Letras das três universidades descritas e exploramos os desafios e possibilidades existentes nesse contexto. Por fim, apresentamos algumas considerações finais, a partir das quais construímos alguns pressupostos que podem auxiliar professores formadores em Letras a pensar a verticalização de práticas e políticas de internacionalização no currículo do curso de Letras, assim como desenhar perspectivas nesse sentido, com o intuito de responderem localmente às múltiplas demandas da formação inicial de professores de idiomas, na contemporaneidade.

Políticas e práticas de internacionalização e a formação superior

Nas últimas décadas, a internacionalização vem sendo pensada como um processo estratégico das instituições de ensino superior, uma vez que, a partir das demandas relacionadas à pesquisa, ensino e extensão, práticas internacionais, plurilinguísticas e interculturais estão cada vez mais sendo requeridas nas redes de conexão acadêmica. Na tentativa de responder a essas demandas, muitas vezes, o que se observa, é o desencadeamento de uma série de ações desconectadas

e sem foco estrutural sendo propostas pelas universidades para que as necessidades emergentes sejam solucionadas. O descompasso entre necessidades, ações e resultados faz com que tenhamos que refletir sobre o modo pelo qual a internacionalização é vista nas IES, pois, a partir dessa percepção, ela pode ser uma solução ou um problema.

Santos e Almeida Filho (2012), ao se debruçarem sobre os contextos de Internacionalização da Educação Superior de Portugal e do Brasil, destacaram que algumas situações precisam ser repensadas e reorganizadas a partir da inserção de práticas realmente internacionalizadas. Assim, para os autores, a massificação do acesso ao ensino superior, a crescente globalização, tanto da economia quanto da sociedade, e os processos de integração mundial, a exemplo, da integração europeia e latinoamericana, justificam as discussões em se pensar na internacionalização e o seu papel nas IES, colocando-a como uma quarta missão das universidades, juntando-se ao ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, os autores sugerem que:

a internacionalização pode proporcionar um campo inteiramente novo de atuação que, embora respirando desejavelmente em conjunto com as outras três missões, igualmente abre caminho às universidades por uma via autônoma de atuação ao serviço da sociedade, no quadro do que aqui se designa por agenda de diplomacia cultural universitária que, pelo menos para algumas delas, se especula poder constituir a sua quarta missão (Santos; Almeida Filho, 2012, p. 23).

É nesse contexto de valorização das práticas voltadas para a internacionalização do ensino superior que precisamos situá-la em uma posição estratégica, tanto pensando em valorizar o papel da internacionalização para as interconexões que podem ser estabelecidas nesse atual cenário global de ensino e pesquisa, quanto reconhecendo que, para que tenhamos um retorno sustentável das práticas colocadas em questão, é necessário um planejamento estrutural que coloque a internacionalização no centro das discussões. Sendo assim, ao ser vista como a quarta missão das universidades, a internacionalização deve ser incorporada aos currículos de formação superior, assim como às ações de ensino, pesquisa e extensão.

Considerando a proposição de Santos e Almeida Filho (2012), para que a internacionalização possa ser um dos pilares das ações formativas das IES, é necessário que ela seja um tema recorrente nas discussões propostas pelas Pró-reitorias de graduação, Pós-graduação e Pesquisa e em cada curso ofertado pela universidade, de modo que Políticas de Internacionalização sejam desenhadas e inseridas nos planejamentos estratégicos institucionais, independentemente das nomenclaturas utilizadas. É importante que, para a elaboração dessas políticas, os profissionais-docentes de Letras possam ser participantes ativos, levando-se em consideração que não podemos falar em internacionalização sem inserir as questões linguísticas e interculturais que perpassam por todo o processo de internacionalização institucionalizado.

Pensadas dessa maneira, as Políticas de Internacionalização compreendem o desenvolvimento de estratégias diversas de compreensão e estímulo aos processos imbricados nesse movimento, assim como o seu fortalecimento e verticalização enquanto missão universitária em todas as esferas e departamentos da universidade. Hudzik (2011) considera que essa ação deve ser pensada de forma abrangente, de modo que as Políticas de Internacionalização estejam presentes nos objetivos de formação superior propostos pela instituição, nos currículos dos cursos, nas ações de pesquisa e extensão e nas atitudes dos diferentes colaboradores/servidores que atuam nas IES. Além disso, é importante que as políticas estabelecidas delimitem mecanismos de práticas, ou seja, *o quê, quando, quem, como será feito/fará* e quais os produtos esperados através dessas práticas. Sendo assim, a internacionalização não deve ser percebida apenas como um item de pauta ou uma perfumaria das universidades, mas como um princípio delineador de práxis acadêmica, que é operacionalizado verticalmente em todas as instâncias, esferas e currículos de formação que as IES possuem.

Inerentes às Políticas de Internacionalização, estão as preocupações com as questões interculturais, linguísticas, identitárias e geopolíticas que permeiam as ações internacionalizadas, de modo que, se não pensadas, inviabilizam o sucesso das políticas desenhadas para as IES. Nesse sentido, as Políticas de Internacionalização são verticalizadas por outros instrumentos normatizadores. Dentre eles, é impor-

tante que se tenha um documento norteador das ações de desenvolvimento linguístico e que dêem suporte à internacionalização, ou seja, é essencial que Políticas e Planejamentos Linguísticos sejam formalizados, colocados em prática e constantemente avaliados (Gomes; Santos, 2023; Santos; Gregolin, 2023).

Calvet (2002, p. 133) tenta simplificar o conceito de Política Linguística (PL), ao declarar que o termo será utilizado, por ele, para se referir a “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social”. Esse conceito é importante, por trazer dois elementos que precisam ser destacados ao discutirmos sobre essa temática: o fato da PL propor uma relação intrínseca entre língua e vida social, o que, irremediavelmente, remete à necessidade de que as línguas inseridas possam influenciar na vida da comunidade; e o fato das escolhas feitas serem conscientes. Essa consciência, no entanto, está regulada, quase sempre, por questões políticas e de poder, e de perspectivas que podem silenciar algumas línguas e dar visibilidade a outras. Uma PL voltada para ações de internacionalização precisa, por natureza, ser plurilíngue e democrática, pois ela será responsável pela quebra das barreiras linguísticas que dificultam trocas culturais e acadêmico-científicas. Esse pensamento está em consonância com Silva, Pereira e Araújo (2019, p. 135), ao destacarem que

no atual contexto da educação linguística vigente no Brasil, torna-se veementemente importante conceber uma perspectiva de políticas linguísticas inclusivas que dialoguem com práticas translíngues e decoloniais de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, com o objetivo de questionar algumas crenças historicamente engendradas no imaginário da população brasileira (Silva; Pereira; Araújo, 2019, p. 135).

As Políticas Linguísticas precisam ser, por natureza, socialmente inclusivas e plurilíngues, de modo que a sociedade possa ser contemplada, nas suas línguas de interação, e possam também ter o acesso assegurado para que novas práticas possam ser estabelecidas, em decorrência dos espaços multilíngues que foram abertos, ajudando a quebrar as barreiras linguísticas que foram expostas ao longo de anos de estudo que privilegiam um ensino monolíngue, já que, confor-

me Nicolaides e Tilio (2013) destacam, a barreira linguística é o maior obstáculo a ser vencido na implementação de um processo de internacionalização do Ensino Superior nas IES brasileiras.

Pensando nisso, é imprescindível que a consciência sobre o plurilinguismo também seja um elemento verticalizado nas práticas de internacionalização das IES. Sobre isso, Maher (2013, p. 120-121) salienta que as políticas linguísticas precisam contemplar as necessidades da sociedade, pois é notória a existência de “uma relação profunda, estreita e visceral entre políticas linguísticas e políticas de identidade”, de modo que muito da subjetividade dos atores envolvidos nesse processo é refletida nos documentos produzidos, o que comprova que “o estabelecimento de políticas linguísticas não são nunca processos neutros, apolíticos ou isentos de conflito”.

Neste trabalho, servimo-nos da definição de Política Linguística compartilhada pelo Gplies (Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de internacionalização da Educação Superior)¹, de modo que a Política Linguística, no âmbito da internacionalização, é vista como “um conjunto complexo de propostas estratégicas, contextualmente deliberadas e teoricamente embasadas que, de forma sistemática, objetiva fortalecer o plurilinguismo e desenvolver e/ou incentivar ações que envolvam a diversidade linguístico-cultural, étnico-social e identitária, de uma determinada comunidade” (Gomes; Santos, 2023, p. 23). Essa definição está em consonância com as propostas encontradas em Bonacina-Pugh (2012), ao propor que as PLs institucionais estejam mais próximas das práticas locais, a partir de três níveis: gestão das línguas e políticas linguísticas, respeito às crenças e ideologias linguísticas; e atenção às práticas linguísticas e interacionais.

Diante da elaboração de políticas linguísticas, no contexto de internacionalização, é necessário pensar no modo pelo qual as decisões são tomadas e se o processo se encaixa no modelo *top-down* (de cima para baixo) ou *bottom-up* (de baixo para cima) e isso impacta diretamente na condução das Políticas de Internacionalização estabelecidas pelas IES. Villares (2022) esclarece que no modelo *top-down*, os

¹ Trata-se de um Grupo de Pesquisa Nacional sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização cadastrado no *Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq* sob a coordenação do prof Dr Waldenor Barros de Moraes (UFU).

documentos institucionais são os reguladores de todos os processos instaurados, cabendo aos alunos e demais interessados seguirem as diretrizes definidas. Já no modelo *bottom-up*, as percepções em relação aos processos de internacionalização são levadas em consideração no desenvolvimento dos modelos a serem colocados em prática.

Bedenlier *et al.* (2018) destacam que, para que projetos de Internacionalização do Ensino Superior sejam considerados como de sucesso, é necessário que as experiências e percepções de todos os envolvidos sejam levadas em consideração, de modo que o equilíbrio seja uma palavra-chave. Em nossa visão, o modelo *top-down* é fundamental para propor normatizações ou mesmo regulamentações institucionais que assegurem política, acadêmica, linguística e economicamente investimentos e ações coletivas em prol das ações de internacionalização desenhadas. Além disso, elas são importantes para a proposição de um senso coletivo sobre concepções e princípios institucionais que norteiam as políticas de internacionalização das IES, que, por sua vez, impactam diretamente nas práticas formativas e organização político-curricular.

Villares (2022) destaca que mesmo com o objetivo de democratizar o processo de criação e implementação de políticas linguísticas, deve-se levar em conta a importância da liderança *top-down*, pois uma estratégia planejada pode oferecer aos demais atores as oportunidades necessárias para o desenvolvimento de uma dimensão internacional, já que os processos de planejamento e implementação da internacionalização são apresentados, de forma clara, para a comunidade universitária, uma vez que todos os processos e procedimentos são documentados e formalizados. Entre as vantagens de ações *bottom-up*, a autora destaca os processos de mobilidade acadêmica, que acabam impulsionando os alunos em busca de ações que poderiam não ser disponibilizadas nas suas IES, caso suas necessidades não tivessem sido apresentadas aos órgãos institucionais competentes; e as contribuições entre os parceiros envolvidos em pesquisas interinstitucionais, já que algumas demandas, no que se refere às ações de internacionalização, também surgem desses espaços.

Dois exemplos de sincronia entre os modelos *top-down* e *bottom-up* podem ser destacados para ilustrar que ambos são equânimes

na implementação das Políticas de Internacionalização. Quando o Governo Federal lançou o Programa Ciência sem Fronteiras, em 2011, através de um modelo político *top-down*, as IES enfrentaram grandes barreiras para implementá-lo em suas unidades, em boa parte porque os estudantes das IES não possuíam proficiência linguística em línguas estrangeiras, o que inviabilizou o envio de estudantes para outros países, como estabelecia o programa. Em contra-resposta ao modelo *top-down*, a demanda emergente através do modelo *bottom-up* fez surgir, um ano depois, em 2012, o Programa Inglês sem Fronteiras (que mais adiante se tornou Idiomas sem Fronteiras), criado para ofertar cursos de capacitação linguística nas universidades com foco na internacionalização e na capacitação de estudantes para prestarem os processos seletivos do Programa Ciência sem Fronteiras. Ou seja, houve o encontro dos dois modelos em prol da execução e sucesso de um primeiro esforço governamental brasileiro para a verticalização da internacionalização na formação inicial acadêmica brasileira.

Outro resultado interessante dessa sincronia de operacionalização política emergiu do próprio Programa Idiomas sem Fronteiras (atual Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras), quando em seu edital de credenciamento de 2017, foi colocado como obrigatória a apresentação de PLs institucionais, para que a IES fosse credenciada ao programa. Observou-se, então, uma proliferação de novas PLs, conforme pode ser comprovado no repositório de documentos da Rede IsF, o que atesta a agência da Rede. Santos e Gregolin (2023, p. 35) também pontuaram a importância do Papel do IsF na construção de políticas linguísticas nas IES brasileiras, ao afirmarem que “muitas pesquisas sobre essa temática foram iniciadas a partir de então, o que pode ser comprovado com o grande número de trabalhos publicados a partir de 2018, relacionando o IsF ao processo de construção e consolidação de Políticas Linguísticas no âmbito nacional”.

É importante destacar que o movimento promovido pelo IsF fez com que o número de PLs aumentasse em pouco tempo, com o incentivo de processos *bottom-up* de construção política, uma vez que os coordenadores pedagógicos do Programa procuraram seus pares, outros departamentos, as Pró-reitorias e reitorias, formando uma comissão provisória ou permanente para a elaboração das políticas, si-

nalizando para os cargos diretivos quais as necessidades das línguas estrangeiras para que o processo de Internacionalização do Ensino Superior fosse plurilíngue e ancorado nas discussões da Linguística Aplicada, com ênfase em temas tais como inter/transculturalidade, plurilinguismo, inclusão, decolonialidade, justiça social e internacionalização dos currículos.

Para melhor compreensão da importância em se investir na internacionalização dos currículos, é importante resgatar as discussões levantadas por Morosini (2019), ao propor um quadro elucidativo sobre os modelos e/ou formas de promoção da Internacionalização da Educação Superior, o que está relacionado com as discussões sobre PL, já que essas orientações precisam estar presentes nos documentos publicados. Para a autora, é necessário compreender que a internacionalização da Educação Superior pode ser vivenciada nas universidades com a difusão de ações individualizadas ou desconexas de um planejamento, ou podem ser organizadas de forma a abranger todos os envolvidos da instituição, em um processo que ficou conhecido como internacionalização integral ou *comprehensive internationalization*. Com o comprometimento de todo o corpo docente, discente e técnico, as ações podem focar na estruturação dos conteúdos de relevância que devem ser compartilhados e ampliados, o que pode ser alcançado quando a IES investe em processos que privilegiam a internacionalização do currículo (IoC), através do qual podemos trabalhar em prol da construção de currículos multilíngues, interculturais, traduzidos em vários idiomas, e com aulas ministradas, também, em línguas estrangeiras, por exemplo. Todas essas ações contribuem para que, no final, a internacionalização seja verticalizada na formação inicial dos diferentes cursos ofertados pelas universidades.

Nesse processo de verticalização da internacionalização dos currículos, podemos pensar em duas formas de ações voltadas para a troca de experiências com instituições estrangeiras. A primeira, a partir de ações de mobilidade acadêmica, também conhecidas como internacionalização *crossborder* ou transfronteiriça, abrangendo um número menor de alunos contemplados, em decorrência de limitações orçamentárias; e uma segunda, por meio de uma internacionalização em casa (IaH), de modo que as ações possam incluir um público maior

de pessoas contempladas (Morosini, 2019), já que as trocas culturais e/ou científico-acadêmicas podem ser feitas de forma virtual. Independentemente do estabelecimento de processos de mobilidade acadêmica propostos e da abrangência desses planos, é fundamental que todos possam ter acesso às possibilidades promovidas por sua IES e, para que isso ocorra de forma satisfatória, é recomendado que as universidades invistam na implementação, revisão e divulgação de suas políticas linguísticas para toda a comunidade acadêmica.

Além dessas duas, é importante pensarmos também na curricularização das políticas de internacionalização formalizadas pelas universidades. Sem trazer esses mecanismos para a formação inicial é como se elas estivessem soltas ou se tornassem uma perfumaria no *hall* de elementos que orientam e constituem a formação superior, nos seus diferentes níveis. Semelhantemente, deve-se considerar que a internacionalização, além de compreendida como uma missão das universidades e uma política institucional, é um ideal que orienta políticas públicas e cidadãos globais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e os Direitos Humanos, por exemplo.

Sendo assim, deve-se transcender a ideia de que a verticalização da internacionalização nos currículos de formação superior aborda apenas elementos relacionados à presença da internacionalização nas IES, já que ela também diz respeito aos elementos diversos intrínsecos à percepção de uma cidadania global, cada vez mais emergente nas sociedades. Isso deve ser considerado de forma geral pelas Políticas de Internacionalização das IES, mas também individualmente por cada curso e colegiado que as compõem. Afinal, cada curso consegue mensurar com maior propriedade as especificidades que podem ser exploradas da internacionalização em seus contextos formativos. Nos Cursos de Letras, por exemplo, há inúmeras questões de ensino-aprendizagem de línguas, identidade, interculturalidade, discurso, língua, linguagem, gênero, decolonialidade, dentre outras, que são atravessadas pelos ODS ou Direitos Humanos e que podem ser contempladas no currículo, tanto como mecanismos de estímulo à reflexão sobre internacionalização e cidadania global quanto como meio de verticalizar as Políticas de Internacionalização das IES em seus projetos político-curriculares e pedagógicos.

Internacionalização e currículo

O currículo é o instrumento que torna possível a governança, a prática significativa e a (re)construção de sentidos, objetivos e horizontes ao longo do processo educativo (Sacristán, 2012). Entendido por esse viés, ele é, também, um instrumento político, na medida em que rege e orienta as relações e objetivos comuns de um grupo de pessoas circunscrito em um contexto socioeducacional particular. Semelhantemente, ele é um mecanismo de projeção pedagógica, tendo em vista que orienta as decisões, práticas e ações educacionais e os atores envolvidos em um processo formativo (Silva, 2010; Uems, 2022).

Demarcar as relações entre as noções de “político” e “currículo” permite estabelecer a compreensão de que o processo educacional vai além de um movimento meramente educativo ou pedagógico, ou seja, institui na trajetória de formação de um determinado grupo a responsabilidade cidadã e a possibilidade do desenvolvimento de atitude política a partir dos saberes que são construídos ao longo do processo formativo (Sacristán, 2012; Nóvoa, 2015; Leffa, 2001; Tardif, 2010; Uems, 2022). Ao pensar sobre essas questões, entendemos que a formação superior envolve práticas político-curriculares, na medida em que questões políticas e curriculares são indissociáveis do fazer educativo. Nesse sentido, ao construir os currículos dos cursos superiores, é essencial olhar para os diferentes aspectos políticos que permeiam a IES, a realidade social e geográfica em que ela está inserida e as perspectivas e demandas da categoria profissional a que ele se refere.

Partindo dessa compreensão, entendemos que a construção dos currículos ultrapassa o entendimento de que o trajeto formativo das IES se resume ao conjunto de componentes curriculares e tópicos teóricos a serem estudados pelos alunos e o mero desenvolvimento e creditação de atividades de pesquisa e extensão. Há vários fatores implícitos nas escolhas de princípios, horizontes e objetivos formativos que devem anteceder à construção do ementário, dentre eles, as dimensões sociais, políticas, internacionais e interculturais (Leask, 2015; Nóvoa, 2015). Segundo Leask (2015, p. 8-9)², há três modalidades de currículo

² Tradução livre e adaptação de: “By the formal curriculum I mean the syllabus as well as the orderly, planned schedule of experiences and activities that students must undertake as part of

lo, o formal, informal e o oculto. A autora conceitua currículo formal como o programa de estudos e o cronograma ordenado e planejado de experiências e atividades que os alunos devem empreender como parte de seu curso de graduação. Como currículo informal, Leask (2015) se refere aos vários serviços de apoio, atividades e opções adicionais organizadas pela universidade, que não são avaliados formalmente e não fazem parte do currículo formal, embora possam apoiar a aprendizagem dentro dele. Nesse grupo, podem fazer parte as atividades de extensão, programas, grupos de pesquisa e atividades sociais. Por currículo oculto, a autora menciona as várias mensagens ou informações não intencionais, implícitas e ocultas enviadas aos discentes, que podem promover aprendizagens, até mesmo quando não estamos cientes de que estamos comunicando algo com esse objetivo.

Leask (2015) também enfatiza a importância de considerarmos que os elementos formais, informais e ocultos do currículo estão conectados e interagem e, em vez de serem discretos, são experimentados pelos alunos como uma interação dinâmica de processos de ensino e aprendizagem, conteúdo e atividades dentro e fora do ambiente escolar. Essas três modalidades de currículo são importantes ao considerarmos a verticalização dos objetivos e princípios estabelecidos para a condução do processo formativo. Ao tratar da internacionalização do currículo, Leask (2015) chama a atenção para o fato de que essa pode ser concebida enquanto processo e enquanto produto. Como processo, “a internacionalização do currículo incorpora uma dimensão internacional e intercultural nos conteúdos do currículo, bem como nas estratégias de ensino e aprendizagem e nos serviços de apoio dos programas de estudo” (Leask, 2015, p.9)³. Como produto, podemos considerar

their degree program. By the informal curriculum I mean the various support services and additional activities and options organized by the university that are not assessed and don't form part of the formal curriculum, although they may support learning within it. It includes formal mentoring programs, peer assisted study sessions, and organized social activities. By the hidden curriculum, I mean the various unintended, implicit and hidden messages sent to students—messages we may not even be aware we are sending (...) The formal, informal, and hidden elements of the curriculum are connected and interactive, rather than discrete—experienced by students as a dynamic interplay of teaching and learning processes, content, and activities in and out of the classroom” (Leask, 2015, p.8).

³ Tradução livre do original: “Internationalisation of the curriculum is the incorporation of an international and intercultural dimension into the content of the curriculum as well as the teaching and learning arrangements and support services of a program of study”. (Leask, 2015, p. 9).

que um currículo internacionalizado, segundo Leask (2015), deve ir além do conteúdo e dos componentes curriculares propostos. Segundo a autora:

Para fazer sentido e prosperar no mundo, os alunos precisam desenvolver sua capacidade de pensar criticamente, sua competência intercultural e suas habilidades de resolução de problemas, bem como a capacidade de aplicar essas habilidades e competências em um ambiente em rápida mudança, cada vez mais globalizado e interconectado (Leask, 2015, p. 42)⁴.

A proposta de internacionalização do currículo de Leask (2015) se articula com o conceito de verticalização, na medida em que problematiza a necessidade de pensarmos integração e abordagem holística do ensino, pesquisa e extensão nas práticas de formação inicial, assim como a crítico-reflexão, a habilidade de resolver e lidar com problemas, a competência intercultural e a adaptabilidade à constante mudança. Com efeito, esses são elementos que não são estabelecidos enquanto componentes curriculares em si, mas que surtem efeitos sobre a organicidade e os objetivos que compõem o ementário, ou seja, não se consolidam como conteúdos, mas como suplementos problematizadores da abordagem dos saberes e objetivos que compõem a formação inicial prevista (Quevedo, 2016; Curi; Gomes; Borges, 2023).

Tradicionalmente, os currículos formais dos cursos de Letras no Brasil contemplam componentes curriculares com conteúdos relacionados a línguas, literaturas e culturas nacionais e estrangeiras. Essa composição formal tem suas raízes históricas na primeira proposta de currículo mínimo para os cursos de Letras, aprovada, em 1962, pelo extinto Conselho Federal de Educação, e que perdurou, oficialmente, até a nova LDB, de 1996. O art. 1º do Parecer nº 283 (Chagas, 1962) propunha o seguinte:

⁴ Tradução livre de: “An internationalized curriculum must focus on more than content. To make sense of and thrive in the world, students need to develop their ability to think critically, their intercultural competence, and their problem-solving skills as well as the ability to apply these skills and competencies in a rapidly changing, increasingly globalized and interconnected world” (Leask, 2015, p.42).

O currículo mínimo dos cursos que habilitam em Licenciatura em Letras compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução especial: 1) Língua Portuguesa; 2) Literatura Portuguesa; 3) Literatura Brasileira; 4) Língua Latina; 5) Linguística; **Três matérias escolhidas dentre as seguintes:** a) Cultura brasileira; b) Teoria da Literatura; c) Uma língua estrangeira moderna; d) Literatura correspondente à língua escolhida na letra anterior; e) Literatura Latina; f) Filologia Românica; g) Língua grega; h) Literatura grega (Chagas, 1962, **grifos nossos**).

O conjunto de matérias (denominadas de componentes curriculares na atualidade) previstas pelo “currículo mínimo” pelos cursos de Letras, na década de 60, explicita uma visão bastante conteudística da época e pouco relacionada com a prática profissional de professores de línguas. Foi apenas a partir da década de 90 que a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) passou a defender o princípio da identidade própria e a estabelecer objetivos para a formação dos profissionais. Foram, então, formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para os cursos, com maior ênfase nas relações entre teorias, práticas, competências e habilidades profissionais. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o curso de Letras foram estabelecidas em 2002 e partem do Parecer CNE 492/2001, que estabelece que:

O objetivo do Curso de Letras é **formar profissionais interculturalmente competentes**, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e **conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro**. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. **A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste**

processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários (Parecer CNE 492/2001, **grifos nossos**).

Vale destacar que, há mais de duas décadas, espera-se que o currículo formal dos cursos de Letras possibilite a formação de “profissionais interculturalmente competentes (...) e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”. Além disso, do ponto de vista prescritivo, já se previa a importante articulação entre ensino, pesquisa e extensão no processo de formação inicial em Letras desde 2001. Porém, ao lançarmos um olhar analítico sobre os projetos político-curriculares dos cursos de Letras de diferentes regiões do país, ainda é possível observarmos que se mantém, em muitos casos, a lógica de um “currículo mínimo”, com determinadas porcentagens de disciplinas relacionadas a línguas, literaturas, Linguística, Ensino e uma certa “complementação” de carga horária com disciplinas tematizadas e relacionadas a outros aspectos culturais ou mesmo da área de Educação, dentre os quais, em raríssimos casos, a internacionalização está contemplada.

Vale destacar que, embora haja outros temas emergentes, Caramori, Albuquerque-Costa e Gregolin (2023, p. 136) apontam que “é cada vez mais urgente a necessidade de problematização, nos cursos de Letras, sobre a formação de professores de línguas com foco na internacionalização”. As autoras reforçam que “há inúmeras iniciativas nacionais e internacionais voltadas para a formação de docentes” que podem colaborar para tal reflexão. Com efeito, pode-se considerar, ainda, que não problematizar a presença de questões diversas oriundas da internacionalização na prática formativa dos profissionais-docentes de Letras na contemporaneidade é invisibilizar a realidade e os nichos de trabalho que esses profissionais têm vivenciado na contemporaneidade.

Consideramos que não se pode falar mais de uma licenciatura em Letras com uma ideia de adaptação dos currículos dos cursos de bacharelado em Letras Clássicas, como se faz, ainda, em muitas universidades. A escola mudou, os nichos de trabalho educativo dos professores de idiomas mudaram, o mundo mudou e a atuação dos

profissionais-docentes oriundos dos Cursos de Licenciatura em Letras também vem mudando drasticamente nos últimos 20 anos, o que convoca os docentes formadores que atuam nesses cursos a uma revisão dos seus currículos, também conhecidos como Projetos Político-Curriculares e Pedagógicos (PPP) e práticas formativas (Rodrigues, 2016).

Chagas (2021, p. 179) propõe, ainda, que é necessário “refletir sobre a politização dos professores de idiomas no contexto de internacionalização”, bem como desenvolver estudos a esse respeito, destacando o trabalho que esses profissionais têm desenvolvido no âmbito da internacionalização da educação. Segundo o autor, a falta de uma politização da atuação dos professores de idiomas nos movimentos de internacionalização tem feito com que eles enfrentem cenários políticos desfavoráveis, como a própria desvalorização financeira e intelectual do trabalho que prestam à capacitação linguística e intercultural de outras áreas profissionais.

Na mesma direção, Caramori, Albuquerque-Costa e Gregolin (2023, p. 136) salientam que é imprescindível uma revisão dos currículos de formação de professores de idiomas, “levando em consideração a importância da autonomia, flexibilidade curricular, processos crítico-reflexivos, colaboração e diferentes tipos de articulação entre teorias e práticas” e considerando a verticalização da internacionalização na educação e suas diferentes oportunidades de trabalho para os professores de idiomas.

A necessidade de se problematizar a verticalização da internacionalização na educação na formação inicial em Letras acentua-se com o recente lançamento dos Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil (Brasil, 2023), documento que demanda às escolas investimentos na formação continuada com vistas à preparação de professores para a internacionalização na escola, assim como estabelece para a educação básica brasileira políticas de internacionalização da educação que compreendam a formação de cidadãos engajados e participativos com as lógicas globais de sociabilização, trabalho e produção do conhecimento. Ao longo do referido documento, são estabelecidos, como objetivos, a atuação de profissionais-docentes de Letras nas séries iniciais da educação básica, com o intuito de preparar linguisticamente os educandos para a comunica-

ção plurilíngue e que os professores das diferentes áreas devam ser capacitados linguisticamente e interculturalmente, por professores de idiomas, para desenvolverem intercâmbios profissionais e estudantis (presenciais, híbridos e/ou virtuais) com/em outras instituições escolares de nações diversas.

Temos, portanto, um cenário educacional favorável à inserção da internacionalização nos currículos de Letras assim como a sua verticalização nos diferentes aspectos relativos ao ensino, pesquisa, extensão e prática formativa. Deve-se acrescentar, a essa premissa, a possibilidade de estarmos diante de uma oportunidade ímpar de fazer uso da política *top-down* dos Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica, no Brasil (Brasil, 2023), para provocar reinvenções nos currículos brasileiros de Letras que permitam a redução do distanciamento entre as demandas contemporâneas de atuação e formação acadêmico-profissional dos professores de idiomas, que ainda se fundamentam na lógica do “currículo mínimo” (Chagas, 1962). Mais do que isso, essa pode ser também uma potencialidade para estimular a politização e valorização da carreira dos professores de idiomas, como propõe Chagas (2021) e Caramori, Albuquerque-Costa e Gregolin (2023).

Experiências e possibilidades de verticalização das práticas e políticas de internacionalização no currículo dos cursos de letras: o contexto da UFSCAR

O projeto pedagógico atual do curso de Letras da UFSCar⁵ foi reformulado e implementado em 2008 e buscou adequar-se, naquele momento, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

⁵ O Projeto Pedagógico do curso de Letras- Português/Espanhol e Português/Inglês pode ser acessado aqui: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/letras/letras-projeto-pedagogico.pdf> . A Matriz curricular pode ser acessada aqui: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/letras/Letras%20Portugues%20e%20Espanhol%20Matriz%20Curricular.pdf> Acesso em: 29.maio.2023. Vale destacar que desde o ano de 2012 o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso vem realizando discussões e formulando propostas para a reformulação do curso com vistas à adequação do currículo à Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Brasil 2005; 2009), BNCC (Brasil, 2018), BNC-Formação de Professores (Brasil, 2019). Porém, em função de todas as reformas e diretrizes recentemente aprovadas para a Educação Superior e para a Educação Básica, ainda não foi possível submeter uma proposta para apreciação dos Conselhos da universidade.

Professores da Educação Básica (Brasil, 2002). Em sua apresentação, justifica que, embora tenham sido realizadas mudanças significativas no sentido de adequar o currículo às novas demandas da sociedade da época, bem como às novas legislações educacionais, optou-se por manter a estrutura curricular básica, principalmente no que diz respeito às áreas de conhecimento contempladas, em função dos bons resultados atingidos por seus alunos egressos (Universidade Federal de São Carlos. Projeto Pedagógico do Curso de Letras, 2008, p. 4-5).

Dessa forma, do primeiro currículo, elaborado em 1996, manteve-se, na proposta reformulada, o tempo de duração do curso de cinco anos, divididos em 10 semestres, o turno noturno para oferta do curso e a disponibilização de 20 vagas em cada uma das duas habilitações (Licenciatura em Letras com habilitação em Português-Inglês ou Licenciatura em Letras com habilitação em Português-Espanhol) (Universidade Federal de São Carlos. Projeto Pedagógico do Curso de Letras, 2008, p. 5). Também manteve-se, em sua estrutura curricular, a divisão em componentes e áreas, justificada da seguinte forma, pela proposta:

O curso de Letras da Universidade Federal de São Carlos é um curso de Licenciatura Plena com habilitação em Português/Espanhol e Português/Inglês. Para cumprir sua finalidade, o currículo de Letras está centrado em três grandes componentes definidos como núcleo comum, parte diversificada e parte pedagógica. O núcleo comum às duas habilitações compreende os fundamentos lingüísticos e literários de domínio das duas línguas em que o aluno vai se formar. A parte diversificada compreende a formação em Inglês e em Espanhol, e a parte pedagógica fundamenta as questões relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem de línguas nos diversos contextos educacionais (...) organização do Curso de Letras, a qual se dá em torno de cinco grandes áreas de conhecimento, formadas a partir dos eixos comum, diversificado e pedagógico, acima mencionados. Essas áreas são: Lingüística e Língua Portuguesa; Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Literaturas, Língua Espanhola e suas Literaturas e Área Pedagógica (Universidade Federal de São Carlos. Projeto Pedagógico do Curso de Letras, 2008, p. 5-6).

É possível observar, portanto, que o currículo estrutura-se em disciplinas do núcleo comum de Linguística, em disciplinas de língua e literaturas em Inglês ou em Espanhol (segundo a habilitação pretendida) e disciplinas pedagógicas, conforme ilustra o seguinte esquema:

Currículo da Universidade Federal de São Carlos

Núcleo Comum		Parte Diversificada	Parte Pedagógica
Áreas de Conhecimento		Áreas de conhecimento	Áreas de conhecimento
Linguística e Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Inglesa e suas Literaturas	Educação
Literaturas de Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Espanhola e suas Literaturas	Metodologia de Ensino
Estudos Clássicos			Psicologia

(Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFSCar, 2008, p. 9).

O perfil do profissional de Letras a ser formado pelo Curso orienta-se, entre outros, por princípios como: aprender de forma autônoma e continuada; produzir e divulgar novos conhecimentos, tecnologias e serviços; empreender formas diversificadas de atuação profissional; desenvolver sua atuação de modo inter/multi/transdisciplinar; pautar-se pela ética e pela solidariedade; exercer com sensibilidade e equilíbrio à condução de suas atividades.

Explicita-se, na proposta, que o perfil profissional almejado pelo formado em Letras pela UFSCar possua compreensão da realidade socioeconômica brasileira e consciência de que é ela, em última instância, quem vai determinar as pressões e limites impostos aos processos de ensino e aprendizagem no sistema formal de ensino, no interior do qual ele provavelmente vai atuar. Vale mencionar que, em pesquisa com egressos do referido curso sobre a formação oferecida e os desafios enfrentados na prática profissional, Tomazella (2017) identificou o importante papel das ações de extensão que o curso proporciona, muitas delas diretamente relacionadas com a internacionalização:

Para formar profissionais com esse perfil, a Licenciatura em Letras da UFSCar, além do trabalho cotidiano no ambiente universitário, procura incentivar e promover a mobilidade e o intercâmbio estudantil, acreditando que a experiência internacional pode contribuir para a melhoria da qualidade de nossos estudantes e futuros profissionais da

educação: a ampliação de horizontes acadêmicos e culturais é imprescindível para o profissional que deve atuar de forma competente com a linguagem e, mais importante, que deve, como professor, conduzir seus alunos na direção de uma atitude crítica a respeito dos discursos que a sociedade produz e nos quais estamos imersos (Tomazella, 2017, p. 66).

O envolvimento de docentes do curso em programas e projetos institucionais relacionados à formação docente e à internacionalização tem contribuído para as discussões sobre a reformulação do currículo do curso de forma articulada com as demandas profissionais dos sistemas de ensino da Educação Básica e de outros contextos profissionais, aproximando a formação que se desenvolve na universidade com a formação continuada de professores em exercício⁶. Diversos docentes do curso de Licenciatura em Letras, ao buscarem diversificar a oferta de ações formativas aos alunos, submeteram projetos a editais públicos e foram contemplados com o financiamento e a viabilização das seguintes ações e projetos de extensão relacionados com a internacionalização.

Dentre os programas de incentivo à docência desenvolvidos por docentes do curso de Letras da UFSCar que puderam contribuir com a formação de professores com foco na internacionalização, destacam-se o Idiomas sem Fronteiras (IsF), o Pibid e o Residência Pedagógica. Tais programas têm sido fundamentais para proporcionar maior aproximação dos licenciandos do curso com as demandas de internacionalização na Educação Superior e nas escolas de Educação Básica, especialmente aquelas relacionadas com os processos contemporâneos de ensino e aprendizagem de línguas.

No contexto da Educação Superior, a oferta de cursos de línguas com propósitos acadêmicos e de internacionalização pelas equipes do IsF tem proporcionado experiências importantes relacionadas com a expertise docente em análise de necessidades nesse tipo de curso, no

⁶ Devido ao envolvimento de docentes do curso de Letras da UFSCar com as políticas nacionais de internacionalização que envolvem o Idiomas sem Fronteiras, já encontra-se aprovado o “Curso de Especialização em Línguas Estrangeiras para a Internacionalização”, que será oferecido a partir de 2024, em rede nacional, pela equipe do Idiomas sem Fronteiras, tendo a UFSCar como a primeira instituição a sediar e certificar os cursistas.

planejamento e elaboração de materiais didáticos e com aspectos específicos de gestão de ensino. Também tem possibilitado aos alunos do curso de Letras uma maior aproximação com conhecimentos sobre os construtos, aplicação e avaliação de provas de proficiência linguística, temáticas ainda não abordadas pelo currículo formal do curso de Letras da UFSCar, porém muito presentes em vários contextos profissionais de egressos.

Quadro 1: Programas de extensão e mobilidade do curso de Letras da UFSCar

<i>Programas</i>	<i>Objetivos específicos para o curso de Letras</i>	<i>Período de desenvolvimento</i>
Idiomas sem Fronteiras (MEC/Capes – Rede Andifes-IsF)	Incentivo à docência e internacionalização na Educação Superior	Desde 2013
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – (Capes)	Incentivo à docência e internacionalização na Educação Básica	Desde 2009 a atual
Programa Residência Pedagógica – (Capes)		Desde 2018
Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) – Universidade de Coimbra – (Capes)	Mobilidade ao exterior (Europa) para docentes e discentes	De 2010 a 2012
Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) – Universidade de Aveiro – (Capes)		De 2011 a 2020
Programa de Parcerias Universitárias de Graduação em Língua Espanhola e Portuguesa no Mercosul (Capes/Mercosul)	Mobilidade ao exterior (Mercosul) para discentes	De 2012 a 2013
Programa Capes-Fulbright para assistentes de ensino de Língua Inglesa	Mobilidade do exterior (EUA) para discentes estrangeiros	De 2011 a 2019
Programa Assistentes de Conversação na Espanha/Rede Andifes-IsF.	Mobilidade ao exterior (Europa) para atuação profissional no ensino de língua portuguesa	Desde 2021

Fonte: elaborado pelos autores.

No contexto da Educação Básica, as atividades didáticas proporcionadas pelos programas Pibid e Residência Pedagógica nas escolas têm possibilitado experiências de ensino de Língua Portuguesa a Estrangeiros recém-chegados à região por processos de migração e tais experiências já começam a gerar debates interessantes em disciplinas pedagógicas do curso que, oficialmente, ainda não contemplam em suas ementas a temática. Sobre o foco em ensino de Português para Estrangeiros no curso, vale mencionar que o currículo formal ainda não contempla, dentre o rol de componentes curriculares obrigatórios, nenhuma disciplina que aborde aspectos do ensino de português como língua estrangeira. Há uma única disciplina optativa, que vem sendo oferecida desde 2010 por um único docente do curso e que aborda o Ensino de Português como Língua estrangeira que se chama “Ensino de Português para Estrangeiros: contextos e práticas”, porém ela não consta oficialmente na proposta disponível no *site* da universidade.

Além dos programas anteriormente mencionados, o curso de Letras da UFSCar foi contemplado em quatro editais do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) da Capes entre 2010 e 2020, o que resultou com a mobilidade ao exterior de 34 (trinta e quatro) estudantes, que puderam permanecer um ano em Portugal, vivenciando a vida acadêmica no país estrangeiro com vistas a conhecer os sistemas de ensino superior e de educação básica portugueses. Também houve a mobilidade de docentes do curso que compunham as equipes dos projetos, o que resultou em sugestões de modificações na estrutura curricular para tornar o projeto pedagógico do curso mais internacionalizado e que, em breve, devem ser incorporadas em sua reformulação.

O curso também contou, na última década, com a iniciativa de diferentes programas de mobilidade institucionais, tais como Programa de Parcerias Universitárias de Graduação em Língua Espanhola e Portuguesa no Mercosul (Capes/Mercosul), o Programa Capes-Fulbright para assistentes de ensino de Língua Inglesa e, mais recentemente, o Programa de Auxiliares de Conversação na Espanha (Embaixada da Espanha/Rede Andifes-IsF). Tais programas de mobilidade internacional geraram discussões em torno do multiculturalismo crítico na formação dos professores, proporcionado pelo curso, e têm resultado na necessidade de se problematizar dimensões pedagógica, política e

cultural mais internacionalizadas para romper com as práticas monoculturais ainda presentes na estrutura do curso. A internacionalização também está incorporada enquanto temática nas discussões de alguns grupos de pesquisa de docentes do curso, com a participação de alunos de graduação que realizam iniciação científica e seus trabalhos finais de conclusão de curso sobre o tema.

É interessante constatar que as práticas de internacionalização do curso já vinham sendo desenvolvidas antes mesmo da formulação do Plano Estratégico de Internacionalização institucional, criado em 2018 na UFSCar⁷. Podemos afirmar, portanto, que no caso do curso de Letras da UFSCar, as políticas e práticas de internacionalização têm ocorrido pelo modelo *bottom-up* (Villares, 2022), uma vez que são principalmente os processos de mobilidade acadêmica que têm impulsionado os alunos e os docentes do curso em busca de ações de internacionalização do currículo no âmbito da extensão e da pesquisa, enquanto a reformulação do projeto pedagógico não se efetiva.

Destacamos que em 2021 foi instaurada, oficialmente, a primeira Comissão de Internacionalização da UFSCar, da qual fazem parte alguns docentes do curso de Letras. A comissão encontra-se trabalhando no levantamento de dados e indicadores institucionais para a análise e proposição de ações estratégicas voltadas para a internacionalização da IES e uma das prioridades tem sido focalizar políticas e práticas relacionadas aos processos de internacionalização que envolvem as línguas. É perceptível que há um esforço para a verticalização das políticas e práticas de internacionalização no currículo do Curso de Letras da UFSCar, a qual vem sendo gradativamente construída e aprimorada ao longo dos últimos anos.

Experiências e possibilidades de verticalização das práticas e políticas de internacionalização no currículo dos cursos de letras: o caso da UFS

A primeira referência ao ensino de línguas na Universidade Fe-

⁷ O Plano pode ser consultado aqui: <https://www.propg.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/print/peiportugues-com-menos-de-5mb.pdf> Acesso em: 29 maio 2023.

deral de Sergipe (UFS) está relacionada à Resolução nº 05/1970⁸, na qual foi instituído o Instituto de Letras e Artes, contando com três departamentos: Letras Clássicas, Letras Vernáculas e Letras Estrangeiras Modernas. No ano seguinte, foram aprovados os primeiros currículos para os três cursos iniciais oferecidos pelo Instituto: Letras Vernáculas, Letras Modernas e Letras Estrangeiras. Em 14 de fevereiro de 1975, por intermédio da Resolução nº 07/1975/CEP, o reitor da Universidade Federal de Sergipe, Dr. Luis Bispo, aprovou os currículos de licenciatura plena em Letras Vernáculas, Letras Estrangeiras Francês e Letras Estrangeiras Inglês, todos com carga horária de 2.685 horas.

Somente em 1993, com a Resolução nº 09/1993/Conep, o primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP) foi publicado, com a inclusão dos ementários das disciplinas disponibilizadas nas grades curriculares aprovadas. Nesse momento, os seguintes cursos foram ofertados: Letras Português (2.580 horas), Letras Português-Inglês (3.060 horas), Letras Português-Francês (3.060 horas). Em 1999, o primeiro Projeto Político Pedagógico de Letras Inglês foi aprovado, com a inclusão dos ementários das disciplinas disponibilizadas na grade curricular. Assim, de acordo com os registros encontrados nas resoluções disponibilizadas nos repositórios da UFS, o curso de Licenciatura em Português foi iniciado em 1971 e o curso de Letras Inglês teve a sua primeira turma em 1975, de modo que as referidas licenciaturas já estão sendo ofertadas na UFS há mais de 45 anos.

O último PPP do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas foi aprovado em 2013, ao passo que os dos cursos de Letras Inglês e Letras Português-Inglês foram homologados em 2013 e 2007, respectivamente. Levando-se em consideração que o colegiado de inglês conta, em 2023, com 11 professores, e que, nos últimos 11 anos, seis docentes foram aprovados para a área de atuação em língua inglesa, é possível afirmar que a maioria do corpo docente atual não participou das discussões para a reformulação dos Projetos Político-Curriculares e Pedagógicos dos cursos em voga. A não participação nos processos decisórios para a mudança curricular pode ter algumas repercussões no andamento dos cursos, principalmente no que se refere ao cum-

⁸ Todos os PPPs da UFS podem ser acessados na página: <https://oficiais.ufs.br/pagina/330-publicacoes-oficiais>

primento das ementas propostas a partir dos pressupostos teórico-metodológicos que tais docentes já traziam quando do ingresso na instituição.

Toda mudança de PPP é lenta e burocrática, o que pode ser sentido ao percebermos que, desde 2018, o colegiado de inglês está empenhado em alterar essa política institucional, sem êxito, uma vez que ajustes são solicitados pelos órgãos controladores da IES e as negociações que envolvem outros departamentos ofertantes de disciplinas obrigatórias nem sempre são rápidas. A constante falta de docentes nas instituições públicas brasileiras faz com que outros colegiados retardem nos envios de respostas favoráveis à inserção de disciplinas nos currículos em construção do colegiado de inglês, o que faz com que projetos antigos ainda estejam em voga.

Os atuais projetos dos cursos de Letras Inglês e Letras Português-Inglês, objetos dessa análise, estão defasados, quando pensamos nos componentes curriculares obrigatórios que são ofertados aos seus discentes. Assim, questões como plurilinguismo, transculturalidade, internacionalização e decolonialidade não estão expressas nos documentos atuais, o que não impede que sejam inseridas nos Programas de Curso preparados semestralmente, tornando possível abrir espaços para que essas questões atuais sejam trabalhadas, mesmo que os cursos tenham PPPs antigos.

Para que possamos ter uma ideia da defasagem dos PPPs, podemos analisar o projeto mais recente, aprovado pela Resolução nº 29/2013/Conepe⁹, que apresenta uma proposta curricular para o curso de Letras Inglês, com carga horária de 3.030 horas, distribuídas em 202 créditos, sendo 172 obrigatórios, 16 optativos e 14 referentes a atividades complementares. Dos 172 créditos obrigatórios, 60 são destinados ao trabalho com as competências linguísticas referentes à Língua Inglesa; 24 estão relacionados às literaturas de Língua Inglesa; 34 estão relacionados aos estudos da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; 28 são dedicados ao estágio; 16 lidam diretamente com questões teóricas relacionadas ao ensino, tecnologia e cultura; e 12 estão relacionados a disciplinas ofer-

⁹ A resolução nº 29/2013/CONEPE pode ser lida na íntegra em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=207927&key=ef1455ac4a4ba8dad6823f0e744683b3> Acesso em: 29.maio.2023.

tadas por outros departamentos, como o de Educação, por exemplo. Ao transformarmos esses valores em números percentuais, temos, como resultado, os dados apresentados no quadro a seguir.

Quadro 2: Quadro comparativo dos créditos das disciplinas presentes no PPP do curso de Letras Inglês da UFS

<i>Grupamento das disciplinas</i>	<i>Qtde de Créditos</i>	<i>Porcentagem %</i>
Competências linguísticas da Língua Inglesa	60	34,7
Estudos da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	34	19,7
Estágios em Língua Inglesa	28	16,1
Literaturas de Língua Inglesa	24	13,7
Questões teóricas relacionadas ao ensino, tecnologia e cultura	16	9,2
Disciplinas ofertadas por outros departamentos	12	6,6

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Letras-Inglês da UFS.

Apenas cerca de 9% da carga horária total, o que significa quatro disciplinas, estão destinadas a discussões de questões importantes, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Diante do exposto, as disciplinas Linguística Aplicada e o Ensino de Línguas Estrangeiras, Análise Crítica de Textos em Língua Inglesa, Culturas de Língua Inglesa e Tecnologias no Ensino de Língua Inglesa precisam cobrir todas as necessidades formativas que são necessárias para que possamos ter um currículo voltado para as demandas sociais e que preparem os nossos professores de idiomas em formação a trabalharem nas diversas frentes que são oportunizadas, quando finalizaram a graduação.

Ao analisarmos as ementas das quatro disciplinas relacionadas, percebemos que, em nenhum dos componentes curriculares apresentados, questões relacionadas à internacionalização na educação são tratadas, o que acaba por não preparar o futuro docente frente às oportunidades de trabalho que a internacionalização oportuniza,

conforme detalhado anteriormente. Os alunos do curso de Letras Inglês, dessa forma, ficam dependentes da adaptação que os professores formadores podem fazer, diante das ementas aprovadas e do currículo informal que é perceptível nas ações promovidas pela instituição, já que eles também exercem influência nos processos formativos que são conduzidos.

Quadro 3: Ementas das disciplinas que trabalham com questões teóricas, no curso de Letras Inglês da UFS

<i>Disciplina</i>	<i>Ementa</i>
Tecnologias no Ensino de Língua Inglesa	Letramento digital. Teoria e prática do ensino de inglês mediado por computador. Interação mediada por computador. Avaliação de recursos tecnológicos para o ensino de Língua Inglesa.
Linguística Aplicada e o Ensino de Línguas Estrangeiras	Definição de Linguística Aplicada (LA) e visão de seu objeto de estudo. Visão dos fundamentos da LA sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Diferentes pesquisas aplicadas e seus pressupostos teóricos.
Culturas de Língua Inglesa	Estudo das práticas e representações culturais de língua inglesa e sua presença no mundo. A relação entre os fluxos transculturais em língua inglesa e a diversidade cultural brasileira.
Análise Crítica de Textos em Língua Inglesa	Concepções de linguagem, discurso e ideologia. Interpretação e sentido. Leitura de textos em língua inglesa, entremeada pela reflexão metacrítica sobre processos interpretativos e pressupostos que balizam a construção de sentidos.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Letras-Inglês da UFS.

Assim, a título de exemplificação, na disciplina de Linguística Aplicada, o docente pode abordar as questões relacionadas à internacionalização, por enquadrá-la como um possível objeto de estudo da LA. Da mesma forma, ao trabalhar com a disciplina de Culturas de Língua Inglesa, e diante da possibilidade de propor discussões sobre os “fluxos transculturais em língua inglesa”, a internacionalização também pode ser abordada, levando-se em consideração a dimensão inter-

cultural dos processos estabelecidos. Igualmente, ao abordar os conteúdos da disciplina de Análise Crítica de Textos, o professor formador, ao se deparar com a necessidade em trabalhar com as concepções de linguagem, discurso e ideologia, pode inserir as questões linguísticas que são vivenciadas nos espaços plurilíngues, nos quais os processos de internacionalização são colocados em prática.

Apesar da defasagem nos componentes curriculares, na parte descritiva do PPP em análise, deparamo-nos com textos que valorizam a interculturalidade, como pode ser observado, por exemplo, no objetivo geral do curso, e a proposição em se “Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos orais e escritos, e que sejam conscientes da importância de sua inserção na sociedade, bem como das suas relações com o outro”. A internacionalização não é citada no documento, e as trocas destacadas no texto estão mais restritas ao cenário local, conforme pode ser confirmado em um dos objetivos específicos elencados, ao ser destacado ser necessário “garantir aos futuros professores desse idioma uma formação crítica capaz de nortear suas práticas docentes, tanto local quanto nacionalmente” (Universidade Federal de Sergipe, Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Inglês, 2013, p.1). O documento também apresenta as competências e habilidades que serão adquiridas pelo licenciando, mas o olhar lançado ainda está restrito ao cenário local e/ou nacional, com destaque para a promoção do respeito à diversidade, mesmo que está ainda sejam delimitadas ao território brasileiro, conforme apresentados nos itens IV e V, do art. 5º:

IV. formação continuada, considerando-se a dinâmica do mercado de trabalho e o contexto social local;

V. percepção de diferentes contextos interculturais, considerando-se as diferenças étnicas, regionais, econômicas, de gênero e culturais (Universidade Federal de Sergipe. Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Inglês, 2013, p. 1).

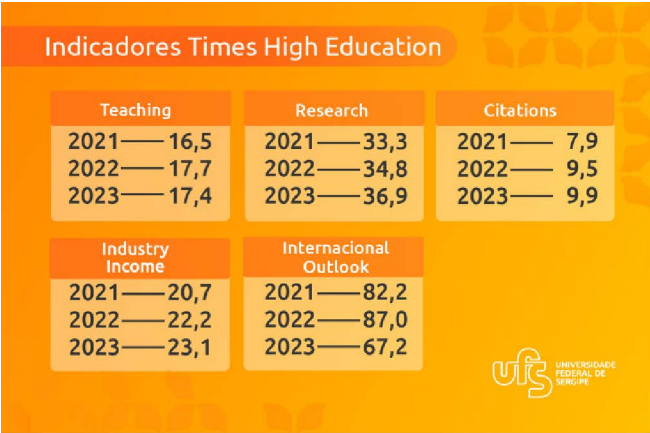
Conforme discutido antes, ao falarmos sobre currículo, não podemos nos deter apenas aos documentos formais, a exemplo do

Projeto Político-Curricular e Pedagógico, já que esse pode estar desatualizado, e não condizer com as práticas individuais e coletivas colocadas em prática pelo corpo docente, discente e técnico da IES. Dos 11 professores do colegiado de Inglês, seis já participaram de processos de mobilidade acadêmica em países de língua inglesa, seja por meio de doutorado sanduíche, projetos de pós-doutorado e editais para professores visitantes. Essa vivência, por parte dos docentes de Língua Inglesa, é importante para que as diferentes experiências de internacionalização possam ser refletidas nas práticas em sala de aula e na instituição como um todo, uma vez que esses profissionais estão responsáveis pela disseminação de ações voltadas ao fortalecimento das Línguas Estrangeiras. Assim sendo, apesar de ter em vigência um PPP não condizente com as demandas sociais exigidas nos processos de verticalização da internacionalização na educação superior, as atividades desenvolvidas pelos cursos do Departamento de Letras Vernáculas e do Departamento de Letras Estrangeiras, da UFS, vêm contribuindo para o sucesso das práticas de internacionalização, vivenciado pela IES, já que, de acordo com o *World Ranking University*, da *Times Higher Education* (THE), a Universidade Federal de Sergipe desponta como a primeira IES do Nordeste, no ranking 2023, e a sexta do Brasil, ficando atrás, apenas, da Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os resultados da UFS foram melhores em três dos cinco critérios analisados pela THE, conforme apresentado na Figura 1.

A melhoria nos índices de pesquisa e citações pode ter recebido influência do papel das línguas estrangeiras na IES, e das iniciativas de desenvolvimento linguístico promovidas pelo Departamento de Línguas Estrangeiras e Idiomas sem Fronteiras (IsF) na instituição, os quais têm possibilitado acesso à produção de conhecimentos em Língua Inglesa tanto para discentes quanto para docentes e técnicos. O IsF está presente na UFS desde 2013, contando, atualmente, com ações voltadas para o ensino-aprendizagem de Inglês, Espanhol, Francês e Português como Língua Estrangeira com foco na internacionalização. Por ser considerado como programa

estratégico na IES, o IsF trabalha em parceria com a Coordenação de Relações Internacionais (Cori), da UFS, participando das ações de planejamento estratégico, no que se refere à Internacionalização do Ensino Superior e ao papel das línguas estrangeiras nesse contexto. Em 2020, foi instaurada a Comissão Permanente de Internacionalização (Compin), para analisar e propor ações voltadas para a internacionalização da IES e o IsF ocupa um dos espaços dessa comissão, comprovando a valorização dada à Rede IsF, institucionalmente, a partir do reconhecimento que é dado, por parte do corpo diretivo da universidade, em decorrência das ações em prol do desenvolvimento linguístico da comunidade acadêmica.

Figura 1: Resultado da UFS nos cinco indicadores avaliados pela Times High Education



Fonte: Portal UFS¹⁰ (2022).

As ações de internacionalização não possuem visibilidade apenas na Compin. Ao analisarmos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025¹¹ da UFS, encontramos, no item 5, destinado ao diagnóstico situacional dos macroprocessos finalísticos, uma atenção especial dada à internacionalização em casa, com o compromisso firmado para que uma dimensão intercultural seja

¹⁰ Disponível em: <https://shre.ink/Hmc8>. Acesso em: 10 jul. 2025.

¹¹ O plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025 pode ser lido na íntegra em: https://pdi.ufs.br/uploads/page_attach/path/13917/PDI_compressed.pdf. Acesso em: 29.maio.2023.

destinada ao ensino proposto nos cursos de graduação e pós-graduação. Percebe-se, nesse documento, um aumento no número de convênios firmados pela Cori, de alunos participantes do Brafitec, Bracol, Bramex e PEC-G, e a divulgação dos números do IsF, consolidando a parceria Cori-IsF, na instituição (Universidade Federal de Sergipe, 2022). É importante, também, destacar duas outras ações: 1) as atividades destinadas ao ensino de Português como Língua Estrangeira e de Português como Língua de Acolhimento, de modo a auxiliar tanto estrangeiros que estão estabelecendo moradia no Estado de Sergipe, quanto aqueles localizados em outros Estados e/ou países, e que têm interesse ou necessitam participar das ações do IsF. Com essas ações, trabalhamos com a internacionalização na perspectiva não apenas de aprendizagem de uma língua estrangeira, mas, também, de divulgação da língua portuguesa, que poderá ser utilizada nos múltiplos contextos acadêmico-científicos estabelecidos; 2) o Projeto de Assistentes de Língua Inglesa, da Fulbright, do qual a UFS participa desde 2014, e que é responsável pelo estabelecimento de trocas culturais e acadêmicas entre brasileiros e norte-americanos, na medida em que, durante nove meses, um ou dois estadunidenses desenvolvem atividades voltadas ao desenvolvimento linguístico de alunos e servidores da UFS, com uma carga horária semanal de 20 horas, com foco no trabalho com a dimensão intercultural relacionada ao ensino de línguas, em contextos multilíngues.

Além do IsF, outros programas são essenciais para o desenvolvimento das práticas formativas que a UFS destina aos professores de idiomas em formação no âmbito do desenvolvimento linguístico da comunidade acadêmica, a exemplo do Pibid, Residência Pedagógica e Prolice¹², bem como as ações de extensão promovidas pela UFS. Todas essas atividades são ainda mais fortalecidas com os projetos de pesquisa que são desenvolvidos a nível de Iniciação Científica, Trabalhos de Conclusão de Curso, Mestrados e Doutorados, e que relacionam

¹² Prolice - Programa Licenciandos/as na Escola. Este programa foi instituído na UFS, em 2019, nos moldes do Pibid e RP, de modo que, com bolsas institucionais, providas de recursos Pnaes, alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica desenvolvem atividades de docência em instituições públicas da educação básica, tendo as mesmas oportunidades e experiências vivenciadas pelos alunos do PIBID e do RP.

desenvolvimento linguístico, formação de professores, políticas linguísticas e processos de internacionalização do ensino superior. As práticas verificadas nos currículos formais e informais da UFS contribuem para a construção de uma formação docente verticalizada, focada em práticas de internacionalização condizentes com os Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil (Brasil, 2023), uma vez que os professores de idiomas em processo de formação inicial são preparados para o exercício de suas atividades não somente no contexto do ensino superior, mas, também, na educação básica, proporcionando para seus educandos uma formação mais inclusiva, na medida em que os estudantes estarão preparados para interagir no mundo globalizado e internacionalizado, respeitando as diversidades culturais, cientes de seus papéis como cidadãos e preparados para a interação em contextos multilíngues.

É importante destacar que, com o conjunto de ações orquestradas na UFS, as ações de desenvolvimento linguístico recebem incentivo financeiro e logístico e os resultados das práticas são revertidos em conhecimento acadêmico publicado. Da mesma forma, a produção científica é ainda mais incentivada com os cursos do IsF e apoio às ações de internacionalização dado pela Rede Andifes IsF, da UFS, principalmente com a implementação de editais específicos para que seus professores possam trabalhar diretamente com discentes e docentes da pós-graduação. Cabe ressaltar que, somente com o pensamento interconectado entre ensino, pesquisa, extensão e internacionalização teremos processos sólidos e duradouros voltados para a internacionalização do ensino superior.

Experiências e possibilidades de verticalização das práticas e políticas de internacionalização no currículo dos cursos de letras: o caso da UEMS Unidade Universitária de Cassilândia

O Curso de Letras da UEMS de Cassilândia/MS completou 25 anos em 2022. Organizado em 1997 como um polo do Curso de Letras da UEMS de Dourados/MS, o curso ofertado em Cassilândia mantinha o Projeto Político-Curricular e Pedagógico (PPP) aos parâmetros do currículo homologado desde a sua abertura. Em 2013, a matriz curri-

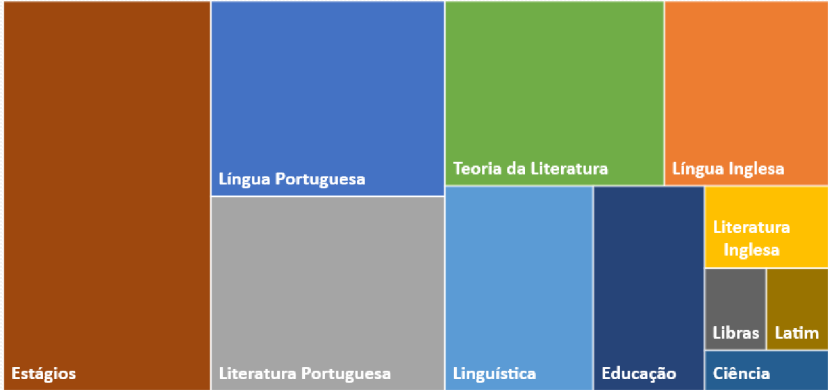
cular sofreu uma pequena alteração na carga horária dos componentes curriculares, para atender critérios do Conselho Nacional de Educação (CNE) quanto à formação de professores. Contudo, foram preservados os objetivos de formação, o ementário e os demais elementos do currículo. Em 2020, com a chegada de um grupo de sete docentes efetivos, houve uma movimentação para que adequações fossem feitas no PPP, de modo que ele atualizasse a proposta político-curricular a partir de temas contemporâneos dos Estudos Linguísticos, Literários e Educação, que não eram contemplados no ementário do currículo em vigência naquela época, e passasse a ter uma organicidade curricular democrática entre as áreas do conhecimento, que vinha privilegiando alguns componentes curriculares em detrimento de outros.

Por ser um curso de Licenciatura dupla em Português e Inglês e suas respectivas literaturas, o que mais incomodava os professores formadores recém-chegados era a não equidade da distribuição da carga horária, o que reforçava uma prática político-curricular não democrática. Ao fazerem um rateio da carga horária do curso, que era de 3.667 horas, observou-se, por exemplo, que os componentes curriculares de Língua Portuguesa (612 horas) eram predominantes sobre os de Língua Inglesa (408 horas); que os de Teoria da Literatura (544 horas) eram preponderantes sobre os de Linguística (408); e que os de Literatura Portuguesa (612 horas) eram preponderantes sobre os de Literatura Inglesa (136 horas). Chamava a atenção, ainda, o fato de perceber que o estágio curricular supervisionado ocupava boa parte da carga horária do curso (1.084 horas) e que componentes curriculares como Latim (68 horas), Libras (68 horas) e Metodologia de Pesquisa (68 horas), que foi categorizada no levantamento como “disciplina de ciência”, ficaram praticamente apagados na distribuição curricular por carga horária.

Tendo em vista essas observações, em 2021 todos os professores efetivos do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia compuseram um Comitê Docente Estruturante (CDE), também conhecido como Núcleo Docente Estruturante (NDE) nas demais universidades, e iniciaram um vasto trabalho de estudo e pesquisa sobre a formação de professores de idiomas na contemporaneidade. Foi feito, ainda, um levantamento de diversos PPP de Cursos de Letras da região e do país para refletir

sobre as tendências nacionais de organização curricular em Letras. Ao todo, foram observados 16 currículos oriundos de universidades públicas municipais (2), estaduais (4) e federais (7) e universidades privadas (3) que ofertam Letras Licenciatura em Português e/ou Inglês na modalidade presencial. Após uma sondagem, os membros do CDE constataram que, de um modo geral, a estrutura curricular apresentada nos PPP dos cursos de Letras Licenciatura se parece muito e se distingue, em sua grande maioria, apenas na construção dos ementários.

Gráfico 1: Análise da Equidade de Carga Horária entre as áreas do conhecimento do Currículo do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia – Homologado em 2013



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Habilitação Português - Inglês (2013).

Percebeu-se ainda que, comparados ao PPP do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia homologado em 2013, apresentavam uma distribuição de carga horária mais democrática entre as áreas do conhecimento e que, no caso específico dos Cursos de Licenciatura dupla, tanto a língua materna, quanto a língua estrangeira tinham cargas horárias equânimes. O mesmo não acontecia com os componentes curriculares de Literatura. Nos cursos de licenciatura dupla em língua materna e estrangeira há uma preponderância da carga horária da literatura em língua materna sob a carga horária destinada às literaturas de Língua Estrangeira. Dos 16 currículos observados, apenas os PPP de três universidades públicas federais apresentavam em seu escopo objetivos de formação que tangenciam a internacionalização e a formação de professores de idiomas para atuarem nos diferentes contextos globais,

contudo, essa menção aparecia de forma muito tímida nos componentes curriculares que compunham a matriz curricular, por exemplo.

Composto por uma maioria de professores que experienciaram a mobilidade acadêmica nacional e/ou internacional ao longo de sua formação inicial ou de pós-graduação, e com faixa etária entre 30 e 40 anos, uma das grandes preocupações dos membros do CDE era reformular o curso de modo que ele se flexibilizasse para o trânsito de ideias e acadêmicos. Essa ação contribuiria significativamente para potencializar a realidade transfronteiriça local de Cassilândia/MS, uma cidade que fica na fronteira de Mato Grosso do Sul e Goiás, atravessada por rodovias de grande porte que ligam a região sudeste e sul à região norte do Brasil e que fica à cerca de 100 quilômetros de Minas Gerais e São Paulo, o que a torna uma espécie de pólo de intercâmbio regional em Mato Grosso do Sul. O Curso de Letras da UEMS de Cassilândia recebe diariamente estudantes de mais de cinco cidades dessa região, em sua grande maioria, cidades goianas, que se deslocam de ônibus até a universidade. Há também estudantes de São Paulo, Minas Gerais e outras cidades de Mato Grosso do Sul, como Chapadão do Sul, que também frequentam o curso diariamente. Os membros do CDE entenderam que essa característica demanda um processo formativo flexível que não era previsto no PPP homologado em 2013, tendo em vista a necessidade de lidar com diferentes realidades jurídicas, pedagógicas, educacionais, culturais e institucionais, já que os estados possuem burocracias educacionais e institucionais diferentes e o curso precisa ser flexível à essa heterogeneidade para prover uma formação inicial efetiva.

Soma-se a todas as heterogeneidades demarcadas o fato de Cassilândia/MS possuir dois fuso-horários. O comércio usa o fuso-horário de Brasília e as instituições públicas o fuso-horário de Mato Grosso do Sul. Outro fato relevante levantado é que a cidade tem apenas 68 anos e é composta por uma população crescente oriunda de vários estados e vem recebendo imigrantes internacionais em situação de refúgio que se sentem atraídos pelas oportunidades de trabalho local, os quais buscam, também, a inserção social nas escolas, sociedade e na própria universidade. Ou seja, é uma cidade que vive localmente questões geográficas e geopolíticas muito próximas às de fronteira nacional, que incidem diretamente na atuação dos professores de idiomas regional-

mente, bem nas demandas de formação inicial para esses profissionais. A contextualização cultural, geográfica, linguística e política do curso foi decisiva para que os membros do CDE buscassem focar no novo currículo ideais de inter/multi/transdisciplinaridade, internacionalização e autoria cidadã.

Outra questão importante que contribuiu para que o CDE considerasse abordar a internacionalização de forma verticalizada no PPP do curso foi o fato de a UEMS ter lançado, às vésperas do estudo de campo do comitê, uma política própria de internacionalização, a qual incentivava os cursos a investirem em mobilidade acadêmica presencial e virtual e na oferta de disciplinas abertas para o acolhimento de estudantes de outras instituições. Esse respaldo político-institucional foi favorável para que o CDE articulasse com as instâncias superiores a regulamentação da oferta de mobilidade acadêmica virtual, tanto para disciplinas obrigatórias, quanto optativas.

Negociar sentidos na reelaboração do PPP do curso demandou ainda um amplo estudo bibliográfico; o desenvolvimento de pequenos fichamentos que conseguissem ancorar teoricamente a formação do professor de idiomas na contemporaneidade; bem como os aspectos heterogêneos e implícitos na realidade educacional da UEMS de Cassilândia. Esse estudo aprofundado permitiu a construção de uma consciência coletiva entre os membros do CDE e a criação de princípios, horizontes de funcionamento e pilares para sustentar a matriz curricular e os objetivos de formação idealizados. Foi também uma preocupação dos docentes do comitê a integração entre pesquisa, ensino e extensão, de modo que a pesquisa e extensão também contribuíssem para a potencialização das políticas e práticas de internacionalização que a UEMS vem assumindo nos últimos anos, principalmente no âmbito da sua expansão acadêmica para os países da América Latina através da Rede Universitária da Rota de Integração Latino-americana (Unirila). Valorizar essa potencialidade institucional e o contexto de fronteira que Mato Grosso do Sul tem com o Paraguai e Bolívia foi levantado como ponto estratégico para fortalecer o curso regional e nacionalmente, pois poucos cursos de Letras brasileiros mantêm relações acadêmicas com esses países.

Em face da conjuntura de elementos apresentados e após amplo

estudo, os membros do CDE iniciaram o trabalho de construção e redação do PPP, o qual demorou cerca de 12 meses para chegar em sua versão inicial e, após adequações sugeridas pela Câmara de Ensino e Conselho de Graduação, foi homologado pela Resolução Cepe-Uems nº 2441, de 30/8/2022, o que demorou aproximadamente mais três meses, e, finalmente, implementado em 2023. Tecer essa narrativa sobre a história do curso ajuda a construir subsídios para que possamos, a seguir, situar com mais precisão como a internacionalização foi verticalizada nos diferentes elementos que o compõem o atual PPP.

O primeiro elemento a ser destacado sobre a verticalização da internacionalização no PPP do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia homologado em 2022¹³ diz respeito à sua estruturação. Se observarmos o sumário do documento percebemos que as discursividades relativas à internacionalização são demarcadas nos próprios subtítulos do documento, como exposto nos exemplos a seguir:

1. INTRODUÇÃO

2. CONCEPÇÃO DO CURSO

2.2.2. No desenvolvimento de ações de pesquisa, extensão e **internacionalização universitária**

2.3. Implementação de uma **Política Linguística** orientadora da formação profissional-docente e do desenvolvimento de habilidades e competências em Letras

2.6.11. **Mobilidade Acadêmica**

2.6.14. Relação entre Ensino, Pesquisa, Extensão, Inovação, **Internacionalização** e Pós-graduação

3. ORGANIZAÇÃO E MATRIZ CURRICULAR

REFERÊNCIAS

EMENTÁRIO, OBJETIVOS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS COMPONENTES CURRICULARES

Ao adentrarmos nos subtítulos, é possível notar que questões diversas de internacionalização foram pensadas visando propor uma conjuntura holística da proposta político-curriculo que contemplasse suas

¹³ PPP do Curso de Letras da UEMS U.U. de Cassilândia. Disponível em: <https://www.uems.br/anexos/download/10545>. Acesso em: 29 maio 2023.

discursividades, tanto na concepção do curso, quanto no seu funcionamento e instrumentos de estímulo à pesquisa, extensão e formação continuada. Em virtude do pouco espaço textual não foi possível explorar neste capítulo todas as discursividades referentes à internacionalização eminentes no PPP e os esforços para a sua verticalização neste instrumento político-curricular. Em virtude disso, as transcrições a seguir foram escolhidas aleatoriamente para enfatizar que a internacionalização foi pensada de forma vertical, desde a delimitação dos princípios do Curso à divisão da carga horária estabelecida. Vejamos alguns excertos em que é possível observar esse gesto de maneira mais pontual:

Cabe ressaltar que, para além das transcrições apresentadas, o documento apresenta vários quadros relativos à integralização de atividades acadêmicas e de extensão que chamam a atenção. No Quadro 4, por exemplo, o PPP (UEMS, 2022, p. 31) prevê como itens somativos no descritivo dos requisitos para a Integralização das Atividades Acadêmicas Complementares 1) o Desenvolvimento de Mobilidade Nacional ou Internacional; 2) a Participação em Evento Acadêmico Internacional; e a 3) Apresentação de trabalho em Evento Acadêmico Internacional, como incentivos para que os estudantes possam ocupar espaços acadêmicos internacionais e multiculturais, tanto como participantes, como autores.

O mesmo acontece com a integralização das Atividades Acadêmicas de Extensão e Cultura Universitária previstas no Quadro 5 (UEMS, 2022, p. 54). Para esse item, o PPP prevê que o estudante deve 1) atuar e/ou colaborar em projetos sociais de caráter extensionista de abrangência nacional e internacional que envolvam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) previstos pela Agenda 2030; 2) atuar e/ou colaborar em projetos internacionais de extensão ou de pesquisa (que tenham caráter extensionista) que sejam conduzidos pela UEMS e universidades parceiras; 3) desenvolver ou colaborar em atividades extensionistas que tenham como objetivo fomentar a internacionalização em casa e a inovação das práticas acadêmicas; e 4) a possibilidade de oferta de minicursos ou oficinas de línguas para fins específicos com foco na internacionalização. Além dos elementos estruturais envolvidos na concepção do curso, na integralização das atividades acadêmicas e de extensão, é perceptível no texto um esforço para verticalizar as

múltiplas questões implícitas e explícitas na internacionalização, como a mobilidade acadêmica, por exemplo, no elemento que muitas vezes é o mais visado do currículo formativo: a matriz curricular.

Quadro 4: Exemplos de verticalização das políticas de internacionalização no PPP do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia – homologado em 2022

Item do PPP	Recorte
2.1. Princípios e fundamentos orientadores do processo formativo	<p>Com base nos estudos e reflexões desenvolvidas pelo CDE a respeito das tendências nacionais e internacionais da formação do profissional-docente de Letras, observa-se que são adequados à realidade do Curso de Letras da UEMS-Cassilândia, além de 1) atitude política; 2) responsabilidade cidadã; e 3) <u>consciência de um mundo cada vez mais internacionalizado, heterogêneo e efervescente, os seguintes fundamentos e princípios:</u> [...] (UEMS, 2022, p. 10-11) 10) [...]. Sendo assim, a inter/multi/transdisciplinaridade, bem como uma consciência a respeito dessas formas de pensar, deve ser contemplada PPCP do Curso de Letras da UEMS-Cassilândia/MS, <u>visando preparar os professores em formações para um mundo inconstante, interconectado e internacionalizado (Moita-Lopes, 2006).</u> A consciência inter/multi/transdisciplinar deve ser valorizada, ainda, como um rico recurso na busca de possibilidades e meios para dar respostas e soluções aos problemas educacionais e de natureza científico-profissional. (UEMS, 2022, p. 19-20)</p>
2.2. Delimitação de pilares, horizontes de formação profissional-docente e de projeções de funcionamento	<p>Aguçar a prática transversal da Pesquisa, Extensão e <u>Internacionalização da Educação Superior, em diferentes níveis de aprofundamento, ao longo do curso de cada componente curricular do PPCG; Estimular o desenvolvimento de programas e projetos de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização</u> e fortalecer e valorizar os programas governamentais já existentes, como: Programa Residência Pedagógica, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Rede Idiomas Sem Fronteiras (IsF) e Programa Licenciaturas Internacionais (PLI); (UEMS, 2022, p. 22-23); <u>Entender a Internacionalização da Educação Superior não como um pseudo discurso comum e prática neoliberal sobre educação, mas como um movimento cultural e político-acadêmico</u> que visa interconectar, compartilhar e construir saberes e soluções sociais através da colaboração e da diplomacia científica, iniciativas essas pré-existentes na origem das instituições universitárias. <u>Nesse sentido, promover a internacionalização significa criar condições, caminhos e espaços para que os professores e estudantes do Curso de Letras da UEMS-Cassilândia/MS possam interagir, colaborar e (co)construir conhecimentos em parceria com acadêmicos e pessoas de outras instituições nacionais e internacionais</u> (Knight, 2004). Mais do que isso, significa olhar para as práticas acadêmicas do curso com consciência global crítica, ou seja, com atenção para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e às práticas de Diplomacias do Conhecimento e Inovação Social. <u>Portanto, a internacionalização não é apenas mais um elemento a ser praticado ao longo da formação, mas uma cultura integradora e transversal do currículo e do fazer pedagógico do curso;</u> (UEMS, 2022, p. 24).</p>

<i>Item do PPP</i>	<i>Recorte</i>
2.4. Objetivos do Curso 2.4.1. Objetivo Geral:	<u>Formar um profissional-docente de Letras autônomo, ético e capaz de se representar e se responsabilizar socialmente; que tenha criatividade, crítico-reflexão e seja a(u)tor social do/no século XXI e em um mundo internacionalizado;</u> que possua uma bagagem científica diversa e inter/multi/transdisciplinar a respeito do que é saber ensinar-aprender Línguas e Literaturas nos diferentes contextos, bem como a respeito das teorias e políticas linguísticas, literárias, educacionais e sociais necessárias para a atuação do profissional-docente de Letras; que seja engajado com a prática de pesquisa, exploração e intervenção social; que seja consciente das heterogeneidades socioculturais e linguísticas e do seu papel na sociedade e na escola; que tenha a capacidade de induzir práticas de interação social em seus diferentes contextos de trabalho; <u>e que possua valores profissionais-docentes que lhe deem a capacidade de se portar e se situar em diferentes contextos nacionais e internacionais de atuação.</u> (UEMS, 2022, p. 33)
2.4. Objetivos do Curso 2.4.2. Objetivos Específicos: 2.4.2.5. Para a Formação de Profissionais-Docentes de Letras	<u>Propiciar aos estudantes espaços de engajamento e projeção profissional através de intercâmbios docentes; projetos de ensino, pesquisa, extensão, internacionalização; mobilidade acadêmica; e iniciativas políticas de valorização profissional;</u> (UEMS, 2022, p. 37) Preparar o estudante para a atuação profissional-docente de Letras nas diversas cidades da mesorregião em que o curso está situado, <u>bem como em outros estados e países;</u> (UEMS, 2022, p. 37)
2.4. Objetivos do Curso 2.4.2. Objetivos Específicos: 2.4.2.6. Para a Inter/multi/transdisciplinaridade	Valorizar a relação inter/multi/transdisciplinar existente entre o Curso de Letras e os demais Cursos de Formação Superior <u>através de iniciativas de mobilidade acadêmica e internacionalização.</u> (UEMS, 2022, p. 37)

Item do PPP	Recorte
<p>2.6. Estruturação dos componentes curriculares do curso</p> <p>2.6.2. Divisão da Carga Horária e Caracterização dos Componentes Curriculares</p>	<p>A realidade inter/multi/transcultural e inter/multi/transfronteiriça do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia/MS favoreceu, ainda, a compreensão e composição de um currículo flexível que levasse em consideração: a inter/multi/transdisciplinaridade; a internacionalização; a interculturalidade; a mobilidade acadêmica; a inovação; o trabalho colaborativo; o desenvolvimento social; a formação política de professores de línguas e literaturas; a formação continuada; a extensão; e a pesquisa como elementos propulsores da formação <u>de um profissional-docente de Letras autônomo, crítico, ético, empático e responsável socialmente.</u> O presente PPCG prevê também que os componentes curriculares poderão ser ofertados nas <u>línguas de instrução Português, Inglês, Libras ou de forma híbrida (Português e Inglês / Português e Libras) a depender da indicação no ementário.</u> Em virtude dos avanços da educação superior na modalidade remota, em decorrência da pandemia de Covid-19, o CDE considerou, também, ao elaborar o presente PPCG, que a carga horária presencial prevista para os componentes curriculares disciplinares poderá ser ministrada e/ou cursada na modalidade EaD quando: 1) o componente curricular se tratar de uma disciplina optativa; ou 2) quando o componente curricular se tratar de uma disciplina de tópicos. <u>O CDE espera com essa iniciativa potencializar a internacionalização, a mobilidade acadêmica (presencial e virtual), a flexibilização curricular e o intercâmbio discente e docente no âmbito institucional e interinstitucional. Do mesmo modo em que o curso poderá ofertar componentes curriculares de forma EaD com o intuito abrir as portas do curso para a internacionalização e mobilidade acadêmica, os discentes de Letras poderão desenvolver mobilidade institucional, nacional e internacional (de forma presencial ou EaD) em outros cursos e universidades conveniadas para cursar componentes curriculares optativos que poderão ser convalidados ou terem equivalência às disciplinas previstas no currículo, desde que a convalidação seja aprovada pelo Colegiado do Curso.</u> (UEMS, 2022, p. 133)</p>

O Curso de Letras da UEMS de Cassilândia, após um longo diálogo institucional para validar questões burocráticas de mobilidade acadêmica nacional e internacional, presencial e virtual, junto às pró-reitorias e Assessoria de Relações Internacionais da IES, inseriu na matriz a obrigatoriedade do estudante cursar pelo menos uma disciplina optativa em mobilidade acadêmica virtual ou presencial em outra instituição brasileira ou estrangeira, o que para a UEMS não é uma barreira, uma vez que a universidade integra o Programa de Intercâmbio Acadêmico Latinoamericano (Pila) em que universidades de vários países latinoamericanos ofertam disciplinas abertas à comunidade internacional de forma virtual. Além disso, a matriz também passou a

contemplar disciplinas de tópicos que são ministradas de modo virtual para que estudantes de outras universidades possam participar, em mobilidade virtual, e somar suas experiências aos estudantes do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia, na medida em que também têm a oportunidade de levarem para suas instituições os conhecimentos que o curso constrói ao longo da prática formativa.

Foi previsto, ainda, que todos os componentes curriculares podem ser cursados em mobilidade presencial, por estudantes provenientes de qualquer universidade nacional ou internacional e que o estudante da UEMS poderá convalidar qualquer disciplina cursada em outra universidade nacional e internacional, através da mobilidade, que seja correspondente em ementa e carga horária às disciplinas previstas na matriz curricular do curso ou que faça referência a componentes curriculares optativos. É interessante observar também que em todas as ementas anexadas ao PPP, foi descrita a língua de instrução em que o componente curricular é ministrado, visando orientar os estudantes, tanto da UEMS, quanto de outras universidades, sobre o idioma que será utilizado pelos discentes e docentes ao longo do processo formativo. Houve uma prevalência sobre a modalidade bilíngue, mas há disciplinas que são ministradas apenas em inglês ou português, por exemplo, considerando as características culturais e científicas do componente curricular previsto. Há ainda no PPP incentivos para que os estudantes do curso estudem outras línguas francas e regionais, tanto indígenas, quanto fronteiriças, e participem de atividades diversas através da mobilidade acadêmica, fazendo uso de outras línguas de instrução, visando preparar os acadêmicos para imergir nos diferentes contextos plurilíngues e translíngues da academia.

A preocupação com a verticalização da internacionalização estendeu-se também ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e aos objetivos dos componentes curriculares previstos na matriz curricular para as diferentes grandes áreas que compõem o curso. Em regimento complementar ao PPP, o curso estabeleceu que o TCC poderá ser redigido e defendido tanto em português como inglês e em ambos os casos deverá apresentar um *abstract* em língua estrangeira. Além disso, o regimento normatiza que os trabalhos serão divulgados na biblioteca da universidade e na página oficial do curso com o intuito de promover

as pesquisas que são desenvolvidas na instituição, visando, através da divulgação dos *abstracts* em língua estrangeira, dar visibilidade internacional aos TCC produzidos localmente.

Especificamente no que se concerne à verticalização da internacionalização nos objetivos dos componentes curriculares, é observado que há um esforço para que todas as disciplinas tangenciem, de algum modo, as discursividades pertencentes à internacionalização. Mesmo quando se trata de alguns componentes curriculares muito específicos, é possível observar em seus objetivos elementos diversos que perpassam, por exemplo, o plurilinguismo, os objetivos de desenvolvimento social (ODS), as diferentes culturas e povos espalhados pelo mundo, o desenvolvimento de soluções sociais, a interculturalidade, dentre outras questões implícitas e explícitas na internacionalização. Em virtude do pouco espaço textual, selecionamos um exemplo aleatório de cada área para explorarmos neste capítulo:

Outro fator que deve ser destacado no PPP analisado é que ele apresenta uma Política Linguística orientadora da formação profissional-docente em Letras que o curso oferece. Segundo o documento, “a adoção de uma Política Linguística é imprescindível para a democratização do ensino-aprendizagem e para o incentivo à prática e respeito inter/trans/multi/plurilingue” (UEMS, 2022, p. 30). Além disso, o documento sugere que “pensar essas questões em uma Política Linguística abre pontes para que os Cursos de Letras aprimorem as suas práticas de flexibilização curricular e criem incentivos para a mobilidade acadêmica, a pesquisa, o trabalho colaborativo e a equidade formativa entre as instituições de ensino superior que ofertam formação superior em Letras” (UEMS, 2022, p. 30). Além disso, o PPP contextualiza a Política Linguística formulada no contexto regional em que o curso funciona e tece comentários sobre a importância dela para “suprir a defasagem de proficiências linguísticas identificadas pelos exames nacionais da educação básica na mesorregião em que o Curso de Letras da UEMS de Cassilândia está situado” (UEMS, 2022, p. 30).

Quadro 5: Exemplos de verticalização das políticas de internacionalização nos objetivos dos componentes curriculares do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia

Grande Área: Estudos Literários	
COMPONENTE CURRICULAR	EXEMPLO DE OBJETIVO EM QUE A INTERNACIONALIZAÇÃO É MOBILIZADA
Teoria da Narrativa	<ul style="list-style-type: none"> Ler, interpretar e analisar crônicas, microcontos, contos, romances e outras formas narrativas de língua portuguesa e língua inglesa, <u>que sejam provenientes das diferentes literaturas.</u> Ter contato com narrativas de origem indígena, <u>africana, asiática, rural, regional, LGBTQIA+, Feministas, dentre outras, escritas em língua portuguesa e/ou língua inglesa.</u>
Grande Área: Estudos em Educação	
COMPONENTE CURRICULAR	OBJETIVO EM QUE A INTERNACIONALIZAÇÃO É MOBILIZADA
Didática e Currículo	<ul style="list-style-type: none"> Estudar as concepções de currículo e interculturalidade na contemporaneidade e <u>os diferentes contextos educacionais internacionais.</u>
Grande Área: Estudos Linguísticos	
COMPONENTE CURRICULAR	OBJETIVO EM QUE A INTERNACIONALIZAÇÃO É MOBILIZADA
Práticas Integradoras com ênfase em Língua, Identidade e Transformação Social	<ul style="list-style-type: none"> Problematizar as diferentes interfaces da linguagem na construção da identidade, memória, cultura, literatura, simbólico e política das <u>comunidades locais e refletir sobre como os processos de resignificação na e pela linguagem podem causar transformações sociais;</u> Estimular os estudantes a desenvolverem e <u>apropriarem-se de uma visão crítico-reflexiva e política de mundo e de ciência bem como a construir uma atitude autônoma e proativa no enfrentamento das demandas e contingências sociais.</u>
Grande Área: Língua Inglesa	
COMPONENTE CURRICULAR	OBJETIVO EM QUE A INTERNACIONALIZAÇÃO É MOBILIZADA
Língua Inglesa para Fins Específicos	<ul style="list-style-type: none"> Aprofundar conhecimentos a respeito do Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos <u>com foco na internacionalização, mobilidade acadêmica e preparação de universitários para exames de proficiência e para a imersão linguístico-acadêmica em outros países.</u>

Grande Área: Língua Portuguesa	
COMPONENTE CURRICULAR	OBJETIVO EM QUE A INTERNACIONALIZAÇÃO É MOBILIZADA
Práticas de Letramento em Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre as questões de Língua, Letramento e Empoderamento Social.
Grande Área: Metodologia de Pesquisa	
COMPONENTE CURRICULAR	OBJETIVO EM QUE A INTERNACIONALIZAÇÃO É MOBILIZADA
Metodologias de Pesquisa em Letras	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer os sistemas de ranqueamentos e de fatores de impacto da produção científica em Letras: Qualis, Ranking Universitário Folha (RUF), ENAD, <u>QS World University Rankings; Academic Ranking of World Universities; Times Higher Education University Rankings</u>
Grande Área: Matemática Aplicada	
COMPONENTE CURRICULAR	OBJETIVO EM QUE A INTERNACIONALIZAÇÃO É MOBILIZADA
Matemática Básica Aplicada à Gestão e Pesquisa Escolar	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver pesquisas regionais que envolvam o contraste de dados matemáticos da <u>educação nos âmbitos internacionais, nacionais, regionais e municipais</u>.

A iniciativa de formular uma Política Linguística para o Curso de Letras chama a atenção, porque, aparentemente, não é uma prática comum nos PPPs de Letras no Brasil. A possibilidade de integrar uma Política Linguística na formação inicial dos professores de idiomas é positiva porque permite a familiarização do corpo docente e discente com este instrumento tão discursivizado nas práticas institucionais de Internacionalização da Educação Superior, mas ainda pouco implementado, ou mesmo verticalizado nas práticas formativas de cada curso das universidades. Embora a UEMS não tenha, até 2023, uma política linguística institucionalizada, o fato de o curso ter tomado essa iniciativa alude que, mesmo que as universidades não tenham, ainda, normativas para orientar parâmetros de internacionalização, com as políticas linguísticas, por exemplo, ainda assim os cursos podem verticalizá-las e instituí-las em suas práticas.

A demarcação de políticas linguísticas para os cursos pode ser vista, inclusive, como um estímulo para a criação de objetivos educa-

cionais para o desenvolvimento de uma educação linguística que seja fomentada de forma integral nos diferentes componentes curriculares de idiomas, literaturas, linguística e educação que os cursos possuem. Mais do que isso, elas podem contribuir, também, para a demarcação de línguas de instrução, ou mesmo para incentivar o corpo docente e discente na assimilação de práticas multilíngues, o que é um requisito para que possamos potencializar a internacionalização nas universidades na contemporaneidade (Höfling, 2023). Outro ponto a ser destacado sobre a matriz curricular do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia é que foi criado um componente curricular de *Matemática Básica Aplicada à Gestão e Pesquisa Escolar*, o qual será ofertado pelo Curso de Matemática da mesma instituição. O objetivo dessa iniciativa é ampliar noções de pesquisa estatística e mesmo de recorte amostral, que hoje são imprescindíveis aos professores de idiomas na elaboração de testes e exames de proficiência, assim como na compreensão dos diferentes povos e culturas e processos educativos. Essa é uma ação que possibilita potencializar a verticalização no currículo na visão de Curi, Gomes e Borges (2023), e uma iniciativa que foi, inclusive, bem apreciada pelo Curso de Matemática da UEMS de Cassilândia.

Além dos mecanismos político-curriculares formais presentificados no currículo o Curso de Letras da UEMS, o curso também faz uso de ações curriculares informais para potencializar a verticalização da internacionalização em sua prática formativa (Leask, 2015). Atualmente, o curso conta com os programas Pibid e Residência Pedagógica em Língua Inglesa que exploram diferentes questões inter/multi/transdisciplinares relativas à internacionalização na educação básica através de oficinas e ações interventivas nas escolas de educação básica de Cassilândia/MS, Chapadão do Sul/MS e Itarumã/GO, que estimulam a consciência da cidadania global e a importância da língua inglesa, como língua franca, para estimular esse processo. Além desses programas, o curso também está vinculado ao Programa Institucional UEMS-Acolhe que, através do projeto Português como Língua de Acolhimento para imigrantes internacionais em situação de refúgio em Cassilândia e região, estimula os estudantes de graduação a desenvolverem oficinas e atividades de Português como Língua de Acolhimento para adultos e crianças venezuelanas instaladas na cidade.

Cerca de 15 estudantes são bolsistas no Pibid e 15 do Residência Pedagógica e o Programa UEMS-Acolhe conta com uma bolsista e sete extensionistas voluntários. Além disso, no âmbito da Iniciação Científica, o curso possui atualmente três estudantes desenvolvendo pesquisas com fomento do CNPq que tematizam a internacionalização através dos projetos: 1) Um estudo exploratório sobre o acesso de estudantes de graduação à mobilidade acadêmica em uma Universidade Estadual do centro-oeste brasileiro; 2) Um estudo exploratório sobre o Inglês como língua de instrução no contexto de uma universidade pública do interior de Mato Grosso do Sul; e 3) Um estudo exploratório sobre a verticalização das políticas de internacionalização na educação no currículo de Letras. Além desses trabalhos, há diversos TCCs em fase de construção que tematizam questões diversas relacionadas à internacionalização, como o acolhimento e integração social de refugiados, o inglês como língua franca na escola, dentre outros.

Após analisar os diferentes aspectos abordados no PPP do Curso de Letras da UEMS de Cassilândia, bem como as ações de pesquisa e extensão que o curso desenvolve, é possível observar que avanços significativos na verticalização da internacionalização foram propostos na prática formativa, de modo que ela está situada nos três pilares de funcionamento da formação acadêmica ofertada: ensino, pesquisa e extensão. Além disso, deve-se considerar que o fato de as práticas de internacionalização não se manifestarem apenas nas ações de pesquisa e extensão, como é perceptível no funcionamento de vários Cursos de Letras do Brasil, permite dizer que o PPP do Curso de Letras da UEMS possa gerar grandes contribuições e possibilidades para outros cursos pensarem a verticalização da internacionalização em suas práticas formativas e documentos orientadores desse fazer.

Considerações finais

Ao longo das reflexões propostas, partimos do conceito de verticalização (Quevedo, 2016), que designa a integração e abordagem holística do ensino, pesquisa e extensão nas práticas de formação inicial, para problematizarmos o afastamento entre as demandas de exercício profissional e a formação inicial universitária dos professores de

idiomas na contemporaneidade, em especial no que tange à mobilização nos movimentos de internacionalização em sua formação inicial. Olhar para diferentes realidades curriculares dos Cursos de Letras no Brasil e contrastar a prática formativa e a demanda formativa desses cursos, na contemporaneidade, nos fornece argumentos para dizer que é necessária uma reinvenção nas concepções político-curriculares e pedagógicas dos Cursos de Letras, de modo que a prática formativa e político-curricular desses cursos permitam, aos discentes e docentes que se guiam por elas, o estabelecimento de vínculos entre a sociedade e os saberes estudados conciliando, nesse processo, as demandas sociais, profissionais, geográficas e mesmo as múltiplas políticas e oportunidades de atuação e formação acadêmico-profissional efervescentes.

Buscamos apresentar, também, uma compreensão ampliada de internacionalização do currículo, proposta por Leask (2015), que ultrapassa o entendimento de que o trajeto formativo na universidade se resume ao conjunto de disciplinas e tópicos formalizados a serem estudados pelos estudantes para discutirmos, especificamente, a proposta de verticalização de políticas e práticas de internacionalização nos currículos dos cursos de Letras com vistas a adequá-los às demandas contemporâneas de atuação profissional dos professores de idiomas egressos desses cursos. Para tanto, consideramos que os professores de línguas formados nos cursos de Letras têm assumido cada vez mais espaços nos movimentos políticos e culturais de Internacionalização na Educação Superior e Educação Básica, atuando na gestão de processos pedagógicos, de planejamentos linguísticos e de mecanismos de estímulo ao ensino-aprendizagem de línguas. Tais contextos têm demandado conhecimentos relacionados à internacionalização e de ensino de línguas para propósitos específicos que nem sempre constam como previstos nos currículos dos cursos de Letras.

Elencamos, como exemplos, os contextos de acolhimento e formação linguística de migrantes internacionais que desembarcam no país e precisam integrar-se à comunidade brasileira. Também indicamos os diversos contextos de ensino de idiomas para fins específicos, com o intuito de preparar pessoas para desenvolverem intercâmbios profissionais e/ou acadêmicos e recordamos as escolas bilíngues e in-

ternacionais como espaços para os quais nem sempre os cursos de Letras direcionam a atenção ao longo da prática formativa. Em cada um desses contextos, novas demandas se apresentam, tais como a necessidade de desenvolvimento de planejamentos linguísticos, escolha/formulação e aplicação de testes de proficiência, organização e acompanhamento em viagens culturais e educacionais ao exterior, dentre tantos outros tipos de trabalho que os professores de idiomas têm exercido sob demanda e oportunidade em decorrência dos movimentos culturais e políticos da internacionalização.

Embora a internacionalização seja considerada como um importante eixo a ser trabalhado na tríade Ensino-Pesquisa-Extensão pelas Instituições de Educação Superior (IES), consideramos que ainda há pouca concretude sobre os impactos que ela tem provocado na formação inicial em Letras do país. Com o intuito de propormos reflexões nessa direção, ao longo deste capítulo analisamos diversas ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a internacionalização presentes nos projetos pedagógicos e nos *sites* institucionais de Letras de três diferentes regiões do país, a saber a UFS, a UFSCar e a UEMS U.U. Cassilândia. A partir das análises, foi possível caracterizar e comparar as diversas possibilidades de ações formativas, com vistas a uma melhor compreensão sobre as estratégias que têm sido implementadas pelos cursos de Letras para propiciar aos licenciandos uma formação para o ensino de línguas e interculturalidade com foco na internacionalização.

Em cada uma das IES analisadas as estratégias empreendidas foram diferentes, em função de suas histórias, contextos locais e oportunidades emergentes. No caso do curso de Letras da UFSCar, que possui o projeto pedagógico menos atualizado cronologicamente, a equipe docente vem buscando diversificar a oferta formativa dos alunos por meio de programas de extensão e mobilidade financiadas por agências de fomento. Essa tem sido uma estratégia para contemplar práticas de internacionalização durante o percurso formativo dos alunos. Já o curso de Letras da UFS, que passou por um processo de reformulação em 2013, incorporou em sua prática formativa a internacionalização, em função da experiência do corpo docente do curso com a Política Institucional de Internacionalização da instituição e com a mobilidade acadêmica. Algumas disciplinas da matriz curricular da UFS já ex-

plicitam a temática e são diversas as oportunidades proporcionadas aos alunos em termos de mobilidade e extensão acadêmica. Por fim, o curso de Letras da UEMS já conseguiu implementar recentemente sua reformulação curricular e é o único dos cursos analisados que apresenta uma experiência de formação inicial de professores de idiomas com foco na internacionalização de forma integrada, verticalizada e abrangente, com ações previstas tanto nos elementos que compõem a prática-curricular estabelecida no PPP, quanto em projetos e programas de extensão e pesquisa.

Em nossas análises, foi possível identificar a importância das ações de extensão para proporcionar experiências de internacionalização aos alunos, com especial destaque para aquelas desenvolvidas pela Rede Andifes IsF como indutoras para o estabelecimento e consolidação da internacionalização em ações de pesquisa e extensão nos cursos analisados. O processo de formação de professores de línguas com foco em contextos acadêmicos de internacionalização proporcionado pelo IsF evidenciou-se como uma possibilidade interessante de integrar no currículo dos cursos essa temática. Um desafio que se coloca aos cursos diz respeito à integração e formalização de tais experiências também no PPP, seja em formato de componentes curriculares ou de atividades curriculares formalmente reconhecidas e integradas pelas instituições.

Outra constatação de nossas análises diz respeito à necessidade de que os cursos de Letras incorporem na formação inicial de professores de idiomas aquilo que estabelece os Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil (Brasil, 2023), documento que demanda a preparação de professores para a atuação na formação de cidadãos engajados e participativos com as lógicas globais de sociabilização, trabalho e produção do conhecimento em comunicações plurilíngues e interculturais. Nossas análises também evidenciam a necessidade de incorporar a internacionalização de uma forma mais verticalizada nos currículos dos cursos, para que ela esteja presente em todas as discussões realizadas durante o processo formativo, independentemente da sua formalização nos textos dos PPP.

Pode-se dizer que a atuação crescente dos profissionais de Letras em contextos extraescolares e que extrapolam o ensino-apren-

dizagem de idiomas para a educação básica tem inteira relação com a efervescência dos movimentos culturais e políticos de internacionalização no contexto brasileiro, nas últimas décadas. Pouco tem se discutido, entretanto, sobre os impactos disso na construção dos PPP desses Cursos, assim como nos objetivos de formação dos professores de idiomas. Como aponta Rajagopalan (2013, p. 144), muitos que atuam como professores formadores nas faculdades de Letras têm se “esmerado para remar longe dos redemoinhos da política” na hora de refletirem sobre a linguagem e a prática formativa em Letras, contudo, se esquecem de que a ciência que orienta as práticas e pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas, assim como as próprias línguas em si são objetos de saber de caráter político. Tão logo, os PPPs dos cursos de formação em Letras devem ter o “político” não apenas em seu nome ou definição, mas como conjunto fundamentador da prática formativa e, se os movimentos de internacionalização têm provocado reinvenções no trabalho dos professores de idiomas, é esperado que os currículos desses cursos discutam e/ou integrem na prática formativa a verticalização das práticas e políticas desse princípio.

A presença dos professores de idiomas nos diferentes espaços que envolvem a internacionalização na educação ou a internacionalização em si, como o acolhimento linguístico, social e cultural de imigrantes, não se deu por um acaso. Ela é de ordem política. Abreu-e-Lima, Almeida e Moraes Filho (2021, p. 19) argumentam que, nas últimas décadas, os investimentos brasileiros em internacionalização universitária foram destinados, em boa parte, à mobilidade de docentes e discentes, com o objetivo de “ampliar redes de pesquisa com aliados internacionais”. Investiu-se fortemente no aumento da proficiência linguística do corpo discente e docente das universidades através de cursos de ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos. Esqueceu-se, entretanto, que “ter proficiência em um idioma não necessariamente implica estar preparado para” interagir internacionalmente nas redes acadêmicas. Para os autores, a interação internacional universitária requer “saber lidar com questões e diferenças culturais, permitindo uma melhor compreensão entre os parceiros, em uma atitude ética e de respeito à cultura do outro e à sua própria” (Abreu-e-Lima; Almeida; Moraes Filho, 2021, p. 20).

Desse modo, preparar ou formar pessoas para interagir em contextos internacionais requer, para além de habilidades linguísticas, o desenvolvimento de habilidades interculturais, fazer este intrínseco ao exercício profissional dos professores de idiomas (Chagas, 2021). Ademais, a entrada dos professores de idiomas nas práticas de internacionalização universitária, por exemplo, deu-se em virtude de uma demanda e de um reconhecimento de que o trabalho desses profissionais era politicamente importante para o sucesso das práticas de mobilidade e intercâmbio científico.

Por mais que o diálogo sobre a internacionalização na educação esteja crescendo no âmbito da formação em Letras, em especial entre aqueles que são Linguistas Aplicados e professores de Línguas Estrangeiras, muitos professores-formadores ainda apresentam certa recusa em compreenderem a internacionalização como princípio e tendem, talvez por desconhecimento, a associá-la a uma ideia ainda tolhida de neoliberalização da educação (Bickner; Stein, 2019). Esse é um dos grandes desafios a serem superados nos próximos anos para que seja possível estabelecer mais possibilidades efetivas para a verticalização da internacionalização nos currículos de Letras.

Não é incomum, nos eventos que tematizam ações e experiências de internacionalização promovidas pelas universidades, a proposição indignada de alguns professores-formadores, por exemplo, sobre o fato de se sentirem cobrados a publicarem em outros idiomas, ou mesmo de terem que desenvolver projetos em colaboração com instituições estrangeiras e conceder essas formas contemporâneas de divulgação e construção do conhecimento como uma espécie de barbárie perniciosa consolidadora da entrada da neoliberalização na educação superior. Esquecem, entretanto, que desde os tempos da Biblioteca de Alexandria, a prática colaborativa de pesquisa e a escrita de textos em outros idiomas era comum entre aqueles que atuavam nas instituições de formação superior e que é parte da universidade tal prática, desde seus tempos remanescentes. Com efeito, o desconhecimento a respeito da história e evolução das universidades pelo mundo e suas políticas desencadeiam preconceitos sobre a internacionalização e a sua presença na educação superior, como um todo (Bickner; Stein, 2019). O mais agravante é a acepção de que as práticas e políticas de interna-

cionalização da educação superior dizem respeito exclusivamente à publicação acadêmica.

Por vezes, o fator prejudicial que sucede nos discursos inflamados é que, muitas vezes, eles se situam como uma proposta de demonização da internacionalização, levando os debatedores alinhados a essa lógica a assunção de um lugar de impossibilidade e preconceito ao invés de resistência e contra-hegemonia. Confunde-se demonizar com resistir, na medida em que se interdita qualquer possibilidade de se pensar a internacionalização nas práticas curriculares e na formação de profissionais-docentes de Letras, por exemplo, ao invés de questioná-la, ou mesmo problematizá-la ante aos objetivos educacionais desses instrumentos formativos, dando origem a um discurso hegemônico e demonizante sobre a presença da internacionalização no fazer dos profissionais-docentes de Letras (Jordão; Martinez, 2011; Bickner; Stein, 2019).

Em muitos casos, a demonização e a ideia de uma internacionalização imperativa e hegemônica consolida-se como uma impossibilidade e um desafio para que as os professores formadores das diferentes áreas que compõem o curso de Letras consigam estabelecer diálogos democráticos sobre a internacionalização nos contextos educacionais, assim como de aproximarem-se das lógicas amplificadas de pensarem o conhecimento, as sociedades e a formação cidadã, linguística e profissional na contemporaneidade. Talvez seja por esse motivo que muitos cursos de letras demoram anos para homologarem atualizações curriculares, ou mesmo tenham dificuldades para visualizar as potencialidades que os movimentos de internacionalização têm propiciado ao surgimento de novas possibilidades profissionais e de valorização do trabalho dos professores de idiomas. Esperamos com este capítulo contribuir para a abertura de novas reflexões nessa direção e contribuir para a percepção de novas possibilidades para a verticalização da internacionalização na prática formativa em Letras.

Referências

ABREU-E-LIMA, D. M.; ALMEIDA, V. P.; MORAES FILHO, W. B. Idiomas sem Fronteiras: internacionalização da educação superior e formação de professores de línguas estrangeiras. In: ABREU-E-LIMA, D. M. *et al. Idiomas sem Fronteiras: internacionalização*

- e formação de professores de línguas estrangeiras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.
- BEDENLIER, S.; KONDAKCI, Y.; ZAWACKI-RICHTER, O. Two decades of research into the internationalization of higher education: major themes in the *Journal of Studies in International Education* (1997–2016). *Journal of Studies in International Education*, v. 22, n. 2, p. 1–28, 2018.
- BONACINA-PUGH, F. Researching ‘practiced language policies’: insights from conversation analysis. *Language Policy*, Dordrecht, v. 11, n. 3, p. 213–234, 2012.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. *Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, 2023.
- BICKNER, E.; STEIN, S. What counts as internationalization? Deconstructing the internationalization imperative. *Journal of Studies in International Education*, v. 16, n. 1, 2019.
- CALVET, L. J. As políticas linguísticas. In: CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. cap. 6, p. 133–146.
- CARAMORI, A.; ALBUQUERQUE-COSTA, H.; GREGOLIN, I. V. Formação de professores de línguas para a internacionalização: perspectivas à luz das contribuições do IsF. In: CHAGAS, L. A.; COELHO, J. P. P. *Estudos linguísticos e internacionalização na educação superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis*. 1. ed. Cassilândia, MS: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: CLEUEMS/UUC, 2023. p. 135–150.
- CHAGAS, V. Currículo mínimo e duração do curso de letras (Parecer nº 283/62). In: Documento n. 10, Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1962.
- CHAGAS, L. A. *Perspectivas de internacionalização e cenários políticos de professores de idiomas no contexto de uma universidade federal brasileira*. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.6005>. Acesso em: 29 maio 2023.
- CHAGAS, L. A. Estudos linguísticos e internacionalização na educação superior: algumas reflexões. In: CHAGAS, L. A.; COELHO, J. P. P. *Estudos linguísticos e internacionalização na educação superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis*. Cassilândia, MS: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: CLEUEMS/UUC, 2023. p. 9-16.
- CHAGAS, L. A.; COELHO, J. P. P. *Estudos linguísticos e internacionalização na educação superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis*. 1. ed. Cassilândia, MS: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: CLEUEMS/UUC, 2023.
- CURI, L. M.; GOMES, R. C.; BORGES, A. L. A. Verticalização na educação: o que é, como surgiu, para que serve? In: MEDEIROS, J. L. (org.). *Ensino e educação: contextos e vivências*. Campina Grande: Licuri, 2023. v. 2, p. 98-115.
- FINARDI, K. R.; MACÊDO MENDES, A. R.; APARECIDO DA SILVA, K. Tensions and directions of internationalization in Brazil: between competition and solidarity. *Edu-*

cation Policy Analysis Archives, [S. l.], v. 30, p. 58, 2022. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6823>. Acesso em: 29 maio 2023.

GOMES, R. B.; SANTOS, E. M. Da política ao planejamento linguístico: por uma construção coletiva em prol da internacionalização. In: CHAGAS, L. A.; COELHO, J. P. P. *Estudos linguísticos e internacionalização na educação superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis*. Cassilândia, MS: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: CLEUEMS/UUC, 2023. p. 17-31.

HOLDEN, S. *O ensino da língua inglesa nos dias atuais*. São Paulo: SBS, 2009.

HUDZIK, J. K. *Comprehensive internationalization: from concept to action*. Washington, DC: NAFSA Association of International Educators, 2015.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (org.) *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>. Acesso em: 29 maio 2023.

LEASK, B. *Internationalizing the curriculum*. Routledge, 2015.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001. v. 1, p. 333-355.

Parecer CNE/CES nº 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MARCELINO, A. F. B.; SILVEIRA, R. Letras para além da universidade: o projeto de extensão português como língua de acolhimento. In: CHAGAS, L. A.; COELHO, J. P. P. *Estudos linguísticos e internacionalização na educação superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis*. Cassilândia, MS: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: CLEUEMS/UUC, 2023. p. 118-134.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOROSINI, M. (org.). *Guia para internacionalização universitária*. Porto Alegre: edi-PUCRS, 2019.

NICOLAIDES, C. S.; TILIO, R. C. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro: o caminho trilhado pela ALAB. In: NICOLAIDES, C. et al. (orgs.), *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

NÓVOA, A. *Desafios do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO-SP, 2007.

PACHECO, E. (org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Fundação Santilana. São Paulo: Moderna, 2011.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

QUEVEDO, M. Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção(ões) e desafios no IFRS. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. 152 p.

RAJAGOPALAN, K. A política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. de (org.). *Lingüística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

Resolução CNE/CES 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em: 24 maio 2023.

RODRIGUES, L. C. B. A formação do professor de língua estrangeira no século XX: entre as antigas pressões e os novos desafios. *SIGNUN: Estudos Linguísticos*, Londrina, n. 19/2, p. 13-34, dez. 2016.

SACRISTÁN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SANTOS, E. M.; GREGOLIN, I. V. Planejamento linguístico: um processo coletivo voltado para a materialização da política linguística da instituição. In: CHAGAS, L. A.; COELHO, J. P. P. *Estudos linguísticos e internacionalização na educação superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis*. Cassilândia, MS: Fundação Universidade Estadual De Mato Grosso do Sul: CLEUEMS/UUC, 2023. p. 32-46.

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (orgs.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SILVA, K.; PEREIRA, L. S. M.; ARAÚJO, I. T. Internacionalização e Políticas Linguísticas: Análise dos Elementos de Conceituação e das Ações Presentes no Plano de Internacionalização da Universidade de Brasília (UnB). *Simon Fraser University Educational Review*, v. 12, n. 3, 2019.

SILVA, N. S. M.; SOUZA, S. S. Desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de inglês em contexto de internacionalização: experiências do ISF-UFS. In: CHAGAS, L. A.; COELHO, J. P. P. *Estudos linguísticos e internacionalização na educação superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis*. 1. ed. Cassilândia, MS: Fundação Universi-

dade Estadual De Mato Grosso Do Sul: CLEUEMS/UUC, 2023. p. 32-46.

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

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TOMAZELLA, C. M. Relações entre currículo, identidade e prática profissional em início de carreira de egressos do curso de Letras da UFSCar. 2017. 167 p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8952>. Acesso em: 29 maio 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). *Projeto Político-Curricular e Pedagógico do Curso de Letras da Unidade Universitária de Cassilândia*, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar). *Projeto pedagógico do curso de Letras*, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2021-2025*. 2. ed., 2022.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

VILLARES, R. Do top-down and bottom-up agents agree on internationalisation? A mixed methods study of Spanish universities. *Language Value*, v. 15, n. 2, p. 1-28, dez. 2022.

Idiomas sem Fronteiras: internacionalização e formação de professores no contexto pré e pós-pandêmico na UFS

Elaine Maria Santos (UFS)

Rodrigo Belfort Gomes (UFS)

Introdução

O ensino de línguas estrangeiras no cenário universitário, por muitos anos, ficou limitado a ações de extensão e/ou Centros de Línguas, pensados e coordenados por docentes das Instituições de Ensino Superior (IES). A organização de um programa nacional, em prol do desenvolvimento das línguas estrangeiras sempre foi um sonho, considerado como inatingível por uma parcela de professores que há muito clamava por apoio governamental, mas que nunca havia conquistado um espaço sólido.

Com o Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, o governo federal criou o programa Ciência sem Fronteiras (CsF), com o objetivo de investir em ações de mobilidade acadêmica para alunos de graduação e pós-graduação, que, após um ano em universidades estrangeiras, voltariam para suas instituições de origem, promovendo um incremento nas trocas acadêmico-científicas provenientes das experiências vivenciadas em outros países. Foi observado um verdadeiro fluxo transfronteiriço de discentes de IES brasileiras para universidades parceiras de mais de 30 países, de modo a ser possível executar ações de ensino e pesquisa envolvendo a Universidade Brasileira de origem e a instituição que receberia o aluno (Brasil, 2011).

Com o andamento do programa, foi constatada uma baixa procura por instituições anglófonas, em decorrência da falta de alunos fluentes na língua inglesa que pudessem ocupar as vagas disponibilizadas, já que cada instituição estrangeira determinava o nível de fluência exigida, bem como os tipos de certificação que poderiam ser aceitos. Diante das dificuldades, o Governo Federal lançou duas ações, na tentativa de sanar o problema identificado: os alunos que não tinham a proficiência atestada poderiam fazer um curso preparatório para aprender a língua inglesa, no próprio país de origem, por um período de dois a seis meses; e, paralelamente, um novo programa foi lançado, com o objetivo de ajudar os discentes que ainda estavam no Brasil, no desenvolvimento linguístico requerido para a mobilidade pretendida. Assim, foi criado o Programa Inglês sem Fronteiras (Sarmento; Fontes, 2021).

O Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) foi criado por intermédio da Portaria Normativa nº 1.466, em dezembro de 2012, com o delineamento de cinco grandes objetivos: 1) investir em ações de desenvolvimento linguístico “voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil”; 2) auxiliar na ampliação da mobilidade acadêmica internacional, para que possa haver “o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior”; 3) auxiliar nos processos de internacionalização das IES brasileiras, bem como dos centros de pesquisa; 4) investir no aperfeiçoamento linguístico dos alunos das IES brasileiras; 5) contribuir “para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas” (Brasil, 2012, p. 28).

Com a criação do IsF, os professores de língua inglesa das universidades brasileiras começaram a estabelecer um diálogo com o Ministério da Educação (MEC) em prol do fortalecimento do ensino do idioma, embora esse diálogo tenha sido ainda tímido, tendo em vista que, nos objetivos propostos, é notória a preocupação em criar uma base de sustentação para a internacionalização, e para a mobilidade acadêmica proporcionada pelo CsF, sem uma menção ao plurilinguismo ou, até mesmo, sem ser planejada a execução de um projeto de

formação de professores e fortalecimento das licenciaturas, já que apenas os centros de línguas são mencionados. Um valor acentuado foi colocado nas áreas consideradas como prioritárias para o Brasil, e das quais as ciências humanas não estavam incluídas. Pensou-se no desenvolvimento linguístico da comunidade acadêmica, mas não foi aberto um espaço para a formação de professores, algo somente mencionado na portaria de 2014. Desde o primeiro documento, no entanto, a internacionalização foi apontada como central no delineamento das ações a serem executadas.

Com a Portaria Normativa nº 973, de 2014, o Programa Idiomas sem Fronteiras foi instituído, mantendo-se a mesma sigla. O IsF continuou relacionado ao CsF, mas com algumas mudanças nos objetivos traçados. Além dos estudantes das IES, são colocados, como público alvo, os professores e quadros técnicos das IES, bem como os professores da educação básica, prevendo-se, também, a valorização do português como língua estrangeira, a partir da inclusão de um sexto objetivo, o de propiciar o ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira. Os projetos de formação de professores e de valorização das licenciaturas já aparecem no teor do documento, no Artigo 6º, com a assertiva de que os acordos assinados devem “fortalecer as licenciaturas e a formação de professores de idiomas nas IES credenciadas ao programa” (Brasil, 2014). Percebemos que, ao abrir-se um espaço de diálogo com o MEC, mesmo ainda estando ligado ao CsF, o IsF começa a ganhar mais espaços, com a possibilidade de inserção de outros idiomas, da valorização das licenciaturas e da formação docente inicial e continuada.

Diante do contexto apresentado, o presente capítulo analisou as peças legislativas que regem o Idiomas sem Fronteiras, verificando as menções feitas à internacionalização, ensino de línguas e formação de professores e, a partir do material colhido, foi possível descrever e investigar o projeto de formação de professores desenvolvido pelo Núcleo de Línguas (NucLi) da Universidade Federal de Sergipe. Durante esse processo, foram detalhados os ajustes exigidos diante das mudanças de cenários impostas pelo desligamento junto ao MEC, pelo credenciamento à Andifes e pelo distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória e interpretativista (Flick, 2004; Denzin, Lincoln, 2005; Marconi, Lakatos, 2010), a partir do olhar da linguística aplicada crítica (Pennycook, 2006; Moita-Lopes, 2006) e das discussões envolvendo internacionalização (Knight, 2003; Hudzik, 2011; Morosini, 2019), política linguística Cooper, 1989; Calvet, 2007; Spolsky, 2012) e formação de professores (Nóvoa, 2007; Jordão, Martinez, Halu, 2011). Com os dados colhidos e analisados, percebemos os ganhos obtidos com o investimento em um processo de formação crítico-reflexivo e com a implementação de um projeto de formação ligado a um programa nacional, como o IsF. Diante dos cenários político e, logo após, sanitário (Covid-19), que foram vivenciados pelo programa a partir de 2019, e da flexibilidade e liberdade de ação local, garantidas pelo IsF, as atividades desenvolvidas pelo IsF-Inglês da UFS puderam ser asseguradas durante as mudanças de cenário aqui mencionadas, em decorrência do envolvimento de coordenadores, professores em formação e a comunidade acadêmica contemplada.

Idiomas sem fronteiras, internacionalização e plurilinguismo

O Programa Idiomas sem Fronteiras, criado em 2014 (Brasil, 2014), foi ampliado com a Portaria Normativa nº 30/2016, sendo observada a inclusão de um novo grupo de possível público contemplado: a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT). Nessa peça legislativa, a formação inicial e continuada ganha um maior destaque, com a inclusão de um outro objetivo ao programa, o de “promover e contribuir com a formação inicial dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira e formação continuada de professores de língua estrangeira, para fins específicos de internacionalização nas IES e nas escolas brasileiras” (Brasil, 2016, p. 2). Algumas considerações podem ser levantadas a partir dessa modificação nos objetivos do Programa, como o fato de que, mesmo ainda estando conectado ao CsF, o IsF começa a ter mais independência e os coordenadores pedagógicos, juntamente com o Núcleo Gestor, ganham novos espaços nas ações a serem desempenhadas, uma vez que a formação de professores passa a ser contemplada, na forma de ação prioritária a ser atingida.

Em 2017, o Programa passou por nova estruturação, com a decisão de que seria necessário fazer um credenciamento das IES que desejavam continuar no IsF. Assim, com o edital de credenciamento nº 29, de abril de 2017, as universidades precisaram firmar um acordo em prol do ensino de línguas, da internacionalização do ensino superior e da formação docente. A busca por uma maior estruturação do Programa é percebida quando verificamos que não há mais menção ao Ciência sem Fronteiras, que já estava perdendo forças, nacionalmente, e quando é determinado que, para participar do programa, a IES deveria apresentar uma Política Linguística (PL) aprovada ou em vias de aprovação, como prova do comprometimento para com um processo de planejamento estratégico institucional.

As discussões sobre Política Linguística e Internacionalização tornaram-se mais recorrentes no cenário nacional e o IsF tem sua parcela de contribuição. Ao fazermos uma pesquisa no Portal de periódicos da Capes, pelas palavras-chave internacionalização e ensino de línguas estrangeiras, temos 25 artigos entre 2005 e 2016. Quando selecionamos o período de 2017 a 2023, esse número sobe para 124. Como resultado do edital de 2017, mais de 50 IES brasileiras apresentaram políticas linguísticas em 2018, levando, para suas instituições, discussões que até então não haviam sido iniciadas. É provável que essas discussões tenham originado textos acadêmicos, difundidos por meio de artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais.

Ao analisarmos todas as peças legislativas aqui elencadas, e compararmos os destaques dados aos três pilares do programa: ensino de línguas, internacionalização e formação docente, percebemos que a internacionalização sempre ocupou um lugar central, junto com as preocupações com o desenvolvimento linguístico da comunidade acadêmica. No que se refere à formação de professores, essa ênfase foi sendo percebida aos poucos, assumindo um papel central, em 2017, conforme demonstrado no Quadro 1, com a definição das menções a essas questões, por documento analisado.

Quadro 1: Menções a ensino de línguas, internacionalização e formação docente, por documento do IsF analisado

<i>Documento</i>	<i>Língua(s) listada(s)</i>	<i>Ensino de línguas (menções)</i>	<i>Formação de professores (menções)</i>	<i>Internacionalização (menções)</i>
Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012	Inglês	5	Não há menções	3
Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014	Inglês Português (como língua estrangeira)	5	2	6
Portaria nº 29, de 28 de janeiro de 2016	Inglês Português (como língua estrangeira)	7	27	7
Edital nº 29, de 13 de abril de 2017	Inglês Português (como língua estrangeira)	18	46	32

Fonte: Elaborado pelos autores.

O documento de 2017 apresenta uma quantidade maior de menções aos termos investigados, em decorrência da profundidade do texto, por não se tratar de uma Portaria de normatização e sim de um edital, com detalhamento de objetivos e ações, explicações sobre os possíveis tamanhos dos NucLis¹, a serem instituídos, e orientações referentes à elaboração da PL, que deveria ser apresentada no momento do credenciamento. O mais importante desse documento, além do número expressivo de menções à formação de professores, internacionalização e ensino de línguas, é a ampliação do espaço que foi promovido para que as IES pudessem discutir os seus processos de internacionalização e a construção de uma política linguística, capaz de auxiliar a universidade a melhor estruturar as suas ações internas, para que a comunidade acadêmica pudesse ficar melhor preparada para os desafios impostos pelas demandas da internacionalização.

¹ Chamamos de NucLi (Núcleo de Línguas) a estruturação feita em cada IES, com a constituição das línguas que participam do Programa Idiomas sem Fronteiras na instituição e o espaço físico no qual a administração e coordenação local são estabelecidas.

Por ser um tema bastante recorrente, faz-se necessário explicitar a nossa compreensão sobre o que entendemos por internacionalização. Segundo Santos e Almeida Filho (2012), as discussões sobre essa temática são de grande relevância, uma vez que, juntamente ao ensino, pesquisa e extensão, a internacionalização pode ser vista como uma das missões das universidades, podendo ser considerada, assim, como a quarta missão.

Para Knight (2003), falar em internacionalização do ensino superior é reconhecer a importância em se integrar a dimensão intercultural nas políticas e programas institucionais, de modo que possa ser assegurada uma dimensão internacional e sustentável nas ações desenvolvidas. Partindo dos conceitos da interculturalidade, expressos na pesquisa de Knight (2003), Morosini (2019) apresenta um modelo explicativo sobre o funcionamento das atividades de internacionalização nas universidades.

Segundo o modelo apresentado pela autora, as ações relacionadas à internacionalização do ensino superior podem ser avulsas, autônomas de um plano estruturador ou impostas pela direção geral, ou podem estar incluídas em um projeto chamado de Internacionalização integral, correspondente ao que Hudzik (2011) chamou de *Comprehensive internationalization*. Por internacionalização integral, entendemos o modo pelo qual a IES democratiza os conhecimentos, discussões e decisões relacionadas à internacionalização, para que os departamentos, setores, áreas administrativas e técnicas, docentes e discentes possam estar empenhados em desenvolver ações em prol da internacionalização, e compreendam a importância dessas práticas. Hudzik (2011) reforça que a *Comprehensive internationalization* está relacionada aos processos indispensáveis para uma mudança organizacional, que inclui a inovação curricular, ações direcionadas ao desenvolvimento profissional de docentes, discentes, técnicos e equipe administrativa, propostas de desenvolvimento da mobilidade acadêmica, com o objetivo de melhorar nos índices da pesquisa, ensino, extensão, bem como outras atividades relacionadas à dinâmica das IES.

Stallivieri (2017) destaca a importância em se promover um comportamento generalizado nas IES, capaz de mobilizar toda a comunidade acadêmica em prol das mudanças de atitudes necessárias

para que a universidade seja mais internacionalizada, não se restringindo, dessa forma, à criação de um único departamento. No entanto, é vital destacar a necessidade em se ter um órgão capaz de organizar as informações indispensáveis para que toda a universidade tenha conhecimento do que está sendo feito, e que possa, da mesma forma, organizar e sistematizar essas ações.

Para Morosini (2019), uma boa parte das ações desenvolvidas dentro desse modelo de Internacionalização Integral está contida no que se convencionou chamar de Internacionalização do Currículo (IoC). A IoC prevê que as ações sejam definidas com o objetivo de melhorar a comunicação da IES com o público internacional, por meio das traduções de *sites* institucionais, por exemplo, e incentivo a práticas de ensino em outras línguas, com a difusão do *EMI (English as a medium of Instruction)*. Nesse contexto, podemos destacar duas formas de se buscar a internacionalização: 1) a partir de uma internacionalização transfronteiriça, ou *Crossborder*, na qual temos os editais voltados para a mobilidade acadêmica *in* e *out*; e 2) a Internacionalização em Casa (IaH), na qual as trocas interinstitucionais, principalmente envolvendo instituições de países estrangeiros, possam ocorrer de forma remota. Essa segunda forma de se buscar a internacionalização foi ampliada durante a pandemia do Covid-19, uma vez que, com a imposição de medidas de distanciamento social, as interações passaram a ser mediadas por videoconferência e por recursos digitais diversos, mantendo-se as parcerias anteriormente estabelecidas, e até mesmo ampliando-as.

Diante desse contexto de internacionalização e de consolidação do Idiomas sem Fronteiras, outras questões são também relevantes, e precisam ser discutidas, como a constatação de que precisamos aprender a vivenciar a interculturalidade, diante de um ambiente cada vez mais multilíngue, a partir da valorização de práticas plurilíngues. Guimarães e Finardi (2018) destacam o fato de estarmos imersos em um ambiente multilíngue e multicultural, no qual várias culturas dividem os mesmos espaços e interagem de forma constante e respeitosa, assegurando o direito e respeito à diferença. Esses ambientes multilíngues favorecem o estabelecimento do plurilinguismo, com a busca pelo entendimento e compreensão mútuos, respeitando-se uma dimensão in-

tercultural e o estabelecimento de uma cidadania democrática. Para os autores, o plurilinguismo está diretamente relacionado às competências de intercompreensão e de comunicação intercultural, uma vez que, na busca pelo entendimento mútuo, outras linguagens são utilizadas, como a não verbal e gestual, sendo perceptíveis, também, a criação de palavras e a comunicação utilizando-se, ao mesmo tempo, as duas línguas em contato. Com a valorização dada à competência intercultural nas ações conduzidas pelo IsF, a internacionalização do ensino superior é exercitada por intermédio das atividades delineadas nas Políticas Linguísticas institucionais, com o respeito à diversidade cultural e valorização da intercompreensão e da formação de professores.

Política linguística e formação de professores no isf-inglês da UFS

Para que possamos discutir o processo de formação de professores desenvolvido no IsF-Inglês da UFS, precisamos, também, analisar a Política Linguística da IES, publicada em 2018. Partimos do conceito de Política Linguística trazido por Cooper (1989), a partir do detalhamento feito pelo autor, em situá-la nos âmbitos locais e/ou governamentais, pensando-se no delineamento de ações e metas para que as línguas de eleição possam ser valorizadas e difundidas na sociedade. Esse pensamento está em consonância com as discussões de Calvet (2007), ao relacionar a PL com as decisões políticas sobre o modo pelo qual as línguas são usadas, perpassando por questões de poder, o que leva à valorização de algumas línguas em detrimento de outras.

Pensando-se nas questões políticas e de poder que envolvem todas as discussões relacionadas à PL, centramo-nos na definição estabelecida pelo Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de internacionalização da Educação Superior (Gplies), que entende a Política Linguística, no âmbito da internacionalização, como sendo “um conjunto complexo de propostas estratégicas, contextualmente deliberadas e teoricamente embasadas que, de forma sistemática, objetiva fortalecer o plurilinguismo e desenvolver e/ou incentivar ações que envolvam a diversidade linguístico-cultural, étnico-social e identitária, de uma determinada comunidade (Gomes; Santos, 2023, p. 23).

Para que possamos melhor analisar as ações desenvolvidas nas IES, é importante levar em consideração o modelo proposto por Spolsky (2012), ao defender que o estudo da Política Linguística precisa estar ancorado em três dimensões, a primeira relacionada às práticas difundidas, a segunda pautada nas crenças compartilhadas, e a última centrada nos processos de gestão que devem ser empregados. Assim sendo, para o estudo do projeto de formação desenvolvido pela Universidade Federal de Sergipe, vamos analisar o documento da PL da IES, partindo para a discussão sobre as práticas desempenhadas e as crenças coletadas nas falas de professores bolsistas do programa IsF-Inglês.

A Política Linguística da UFS foi aprovada em 16 de agosto de 2018, por meio da resolução nº 35/2018/Conepe, em resposta ao que foi solicitado no Edital de Recredenciamento 29/2019 do Idiomas sem Fronteiras. O documento está pautado no detalhamento de nove objetivos, com destaque à valorização das ações de ensino e aprendizagem de línguas, parceria com os projetos voltados para a internacionalização do ensino superior, respeito à diversidade linguística e cultural, incentivo a práticas de inclusão social, investimento em ações de ensino, pesquisa e extensão, busca por parcerias e acordos de cooperação com instituições estrangeiras, e ampliação dos espaços destinados à formação docente, conforme texto completo dos objetivos, aqui detalhado:

- I. definir as formas de desenvolvimento relativos às ações de ensino e aprendizagem de línguas no âmbito da UFS, considerando as políticas públicas vigentes;
- II. possibilitar experiências de diversidade linguística e cultural nas atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFS, favorecendo ações de internacionalização;
- III. trabalhar o ensino de línguas, objetivando promover a democratização do acesso a variados discursos possibilitados pelas línguas estrangeiras e vernaculares, visando à inclusão social e ao desenvolvimento de práticas que incentivem os processos de internacionalização da UFS;
- IV. favorecer a sistematização de ações de ensino e aprendizagem de línguas, bem como de pesquisas voltadas para essa área, capazes de

- promover a interação entre a comunidade interna e externa à universidade, priorizando as pessoas com vulnerabilidade socioeconômica;
- V. fomentar acordos de cooperação entre instituições estrangeiras e a UFS, com vistas à diversidade linguística e cultural e em consonância com as práticas voltadas ao processo de internacionalização da universidade;
- VI. contribuir para o desenvolvimento linguístico e a ampliação do repertório cultural local;
- VII. ampliar os espaços formativos de professores de línguas;
- VIII. criar programas e projetos que incentivem a inserção da comunidade de surdos à UFS, promovendo a Libras na instituição e o acesso desta comunidade a outras línguas, e,
- IX. articular-se com ações da Proest, visando oferecer acesso ao ensino de línguas estrangeiras a estudantes com vulnerabilidade socioeconômica (Universidade Federal de Sergipe, 2018, p. 1-2).

Mesmo sem a citação nominal, o texto apresentado está condizente com as questões aqui discutidas, privilegiando a dimensão intercultural da internacionalização, buscando reforçar as parcerias no interior da instituição, a partir do que é defendido nos conceitos de internacionalização integral e, com valorização das ações e práticas plurilíngues nas ações de pesquisa, ensino e extensão, bem como na formação inicial e continuada de professores, promovida na instituição. Para esse capítulo, interessa-nos o projeto de formação de professores desenvolvido no Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês da UFS.

O processo de formação de professores do NuLi IsF-UFS foi desenvolvido, desde o nascimento do programa na IES, em 2013, pautado em práticas que privilegiam a criticidade e autorreflexão, levando-se em consideração que os professores em formação precisam ser capazes de avaliar suas práticas e não apenas de reorganizar as atividades desenvolvidas, a partir do que é determinado pelo coordenador do programa. Esse pensamento está em consonância com as discussões propostas por Nóvoa (2007), na medida em que o pesquisador afirma que

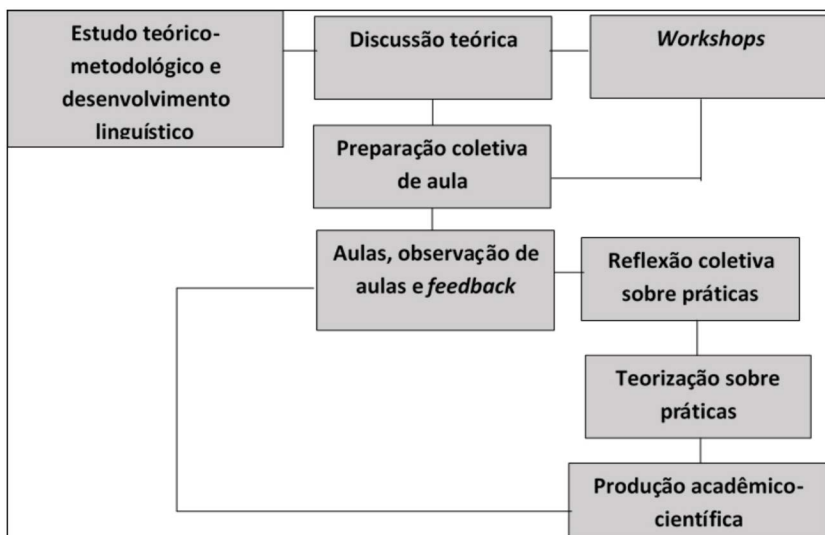
não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores

continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo (Nóvoa, 2007, p. 14).

Pensando-se nessa perspectiva de formação docente crítico-reflexiva, o modelo aqui apresentado é iniciado com um estudo teórico-metodológico, a partir da discussão teórica de textos relacionadas, por exemplo, à linguística aplicada, à prática docente, à metodologia do ensino de línguas, à relação entre internacionalização e desenvolvimento linguístico, e ao funcionamento do IsF. Embasados nas discussões propostas, que são sempre acompanhadas da elaboração de resenhas críticas, e de *workshops* ministrados pelos coordenadores, os professores em formação iniciam o processo de preparação coletiva de aulas, com sessões de discussão e reflexão coletiva, com o objetivo de que os alunos possam teorizar sobre suas práticas e praticar das teorias suscitadas, conforme defendido pelo Pós-método (Kumaravadivelu, 2001).

Com as aulas já preparadas, os professores continuam seguindo o projeto de formação de professores do IsF-Inglês da UFS, com aulas sendo assistidas por coordenadores e outros bolsistas, e estabelecimento de sessões de *feedback* entre coordenador-professor e professor-professor. Essas sessões coletivas de reflexão sobre as práticas em sala contribuem ainda mais para que os docentes em formação se sintam preparados para analisar o contexto e necessidades de seus alunos, fortalecendo o modelo defendido pela pedagogia do pós-método, de teorização de práticas (Kumaravadivelu, 2001). A partir das reflexões compartilhadas, dos materiais produzidos e das experiências que são coletadas, os professores e coordenadores compartilham suas experiências, contribuindo com a produção acadêmico-científica nacional e internacional sobre as temáticas relacionadas à internacionalização do ensino superior, política linguística, ensino de línguas para fins acadêmicos e formação de professores no contexto da internacionalização.

Figura 1: Esquema de modelo de Formação de Professor(a) desenvolvido no NucLi IsF-Inglês da UFS



Fonte: Santos; Gomes, 2021, p. 178.

Precisamos retomar o conceito de Spolsky (2012), destacando a importância da análise das crenças que são compartilhadas quando estudamos as Políticas Linguísticas, e acrescentar as discussões em prol de uma internacionalização integral ou abrangente (Hudzki, 2011), por meio da qual todos os envolvidos precisam compartilhar das informações e conhecimentos relacionados aos processos de internacionalização de uma instituição. Assim, com o objetivo de investigar o conhecimento compartilhado pelos professores em formação do IsF, no que se refere ao entendimento que têm sobre internacionalização, perguntamos a ex-bolsistas do IsF-Inglês como eles definiriam esse termo, e constatamos que as discussões sobre essa temática, promovidas no IsF – UFS, vêm sendo cada vez mais aprofundadas, uma vez que as definições apresentadas pelos bolsistas foram se aprofundando, na medida em que o programa se estruturava, como pode ser observado nas falas a seguir:

Processo de abertura e troca de conhecimento entre universidades de todo o mundo através do uso de línguas estrangeiras na produção

acadêmica, intercâmbio de alunos e docentes etc. (Bolsista de 2014 a 2015).

Talvez uma ideia de compartilhar conhecimentos para além de fronteiras nacionais? (Bolsista de 2014 a 2016).

Estratégias para projeção internacional e multicultural nas atividades acadêmicas (Bolsista de 2016 a 2017).

Entendo que a internacionalização do ensino superior envolve a adoção de práticas que visam a integração, em nível global e intercultural, de conhecimentos (Bolsista de 2016 a 2018).

É o processo de inserção de uma dimensão internacional nos mais diversos âmbitos das instituições de Ensino Superior com vistas à comunicação e integralização do saber (Bolsista de 2019 a 2021)².

Por fim, é importante destacar, quando nos referimos ao Projeto de Formação de Professores desenvolvido no Programa Idiomas sem Fronteiras, que, até 2019, o IsF estava ligado ao MEC e contava com um sistema nacional de gestão de dados, de inscrição em cursos presenciais, geração de planilhas de presença e certificados de conclusão de cursos, acompanhamento de atividades de bolsistas, calendário nacional de ofertas, divulgação nacional sincronizada, a partir dos sistemas gestores do MEC, sem contar com o apoio financeiro para bolsas destinadas aos professores em formação do IsF-Inglês, e seus coordenadores. A partir do momento em que o MEC deixou de dar suporte ao programa, precisamos nos reinventar e nos ajustar aos novos cenários. Em novembro de 2019, o IsF passou a ser incluído no organograma da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), o que fez com que o programa tivesse que passar por algumas mudanças, já que precisava se ajustar ao novo cenário.

A rede Andifes ISF, a pandemia e a UFS

Com a Resolução nº 1/2019 do Conselho Pleno da Andifes, datada de 12 de novembro, foi criada, na estrutura da Associação Nacional

² Dados coletados por questionário semiestruturado aplicado com bolsistas e ex-bolsistas do IsF-Inglês da UFS, na pesquisa de Iniciação Científica 2020-2021 da UFS, intitulada “Idiomas sem Fronteiras: internacionalização, Formação de Professores e desenvolvimento linguístico”.

dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, a Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira – Idiomas sem Fronteiras, podendo ser também chamada de Rede Andifes IsF. Os três pilares do programa continuaram sendo o ensino de idiomas, a internacionalização e a formação de professores, o que pode ser comprovado ao analisarmos os nove objetivos da Rede IsF, relacionados a: a) desenvolvimento linguístico de discentes, docentes e corpo técnico-administrativo das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), bem como dos professores de idiomas da rede pública de educação básica, e de estrangeiros, que necessitam a capacitação em PLE/A; b) promoção de ações de formação docente inicial e continuada, no contexto da internacionalização; c) auxílios nos processos de mobilidade acadêmica internacional; d) contribuição para o processo de internacionalização dos centros de pesquisa das Ifes; e) contribuição para o processo linguístico da comunidade acadêmica das Ifes; f) contribuições para a criação e/ou aperfeiçoamento dos NuLi-Andifes-IsF e sua articulação com os centros de línguas das Ifes; g) fortalecimento do ensino de idiomas no Brasil, bem como do ensino de PLE/A e divulgação da cultura brasileira; h) desenvolvimento de pesquisas voltadas para a internacionalização; e i) fortalecimento da Rede, a partir da adesão de novos especialistas (Brasília, 2019).

Trata-se do primeiro documento do IsF, no qual as línguas que o compõe são nomeadas, tendo sido relacionados o alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português para estrangeiros. Há, no entanto, no teor do documento, um espaço aberto para a inclusão de outras línguas, desde que seja uma decisão em comum acordo do Núcleo Gestor do IsF, da Cgriges (Conselho de Gestores de Relações Internacionais das Ifes) e da Cria (Comissão de Relações Internacionais da Andifes). Dessa forma, a resolução não somente prevê, como incentivava que práticas plurilíngues sejam desenvolvidas, respeitando-se os contextos locais de cada Ifes e as decisões estratégicas conduzidas pelo Núcleo Gestor da Rede.

As ações voltadas à gestão do programa, ao desligamento junto ao MEC e à Andifes geraram uma série de mudanças, de modo que as atividades pudessem ser retomadas. Ao destacar o funcionamento do IsF Inglês Nacional, a descontinuidade das bolsas para professores em

formação e docentes coordenadores locais levou ao descredenciamento de muitos especialistas. Até 2019, os professores bolsistas recebiam uma bolsa de mestrado para uma dedicação de 20 horas ao programa e a oferta de três turmas de quatro horas semanais cada. Nem todos os coordenadores conseguiram bolsas institucionais para seus coordenados, após o desligamento junto ao MEC, e, quando essas bolsas internas foram asseguradas, o valor recebido era, na grande maioria dos casos, menor que um terço do valor inicial, para que os professores em formação ficassem responsável por uma turma, de mesma carga horária. No IsF-Inglês da UFS, esses cortes financeiros significaram uma redução acentuada na quantidade de turmas ofertadas. Continuamos com seis bolsistas, mas, ao invés de 18 turmas ofertadas, passamos a ter apenas seis, o que repercutiu diretamente no número de alunos contemplados. No Programa IsF-Inglês-UFS, os cursos de língua inglesa eram oferecidos com carga horária de 32 e/ou 64 horas e, com a migração para a Andifes, as turmas passaram a ter de 16 a 32 horas, na tentativa em assegurar o atendimento à quantidade de alunos de outrora, mesmo que com cursos mais curtos.

A Tabela 1 apresenta as quantidades de turmas ofertadas dos cursos de língua inglesa que foram disponibilizados para a comunidade acadêmica da UFS de 2014 a 2019. Três dados podem ser levantados, a partir da análise da tabela: 1) o caráter acadêmico dos cursos ofertados, que os distinguem de cursos regulares de idiomas e que justificam a necessidade em se pensar em projetos de formação de professores voltados para o contexto da internacionalização; 2) o acréscimo no número de turmas ofertadas entre 2014 e 2018, em decorrência do número maior de bolsistas que o programa IsF-Inglês foi ganhando ao longo dos anos, e da oferta de um número maior de cursos de 32 horas, em substituição aos de 64 horas, que eram mais recorrentes nos anos iniciais; 3) o decréscimo no número de turmas disponibilizadas em 2019, levando-se em consideração que, em 2018, o programa IsF contava com seis professores, que ofertavam três turmas, cada, enquanto que, em 2019, os seis professores passaram a conduzir apenas uma turma por vez. O número de turmas de 2019 não foi ainda menor, em decorrência da estratégia de disponibilização de um maior número de cursos de 16 horas, conforme já destacado.

Tabela 1: Turmas ofertadas pelo IsF-Inglês à comunidade acadêmica da UFS, de 2014 a 2019

<i>Curso</i>	<i>2014</i>	<i>2015</i>	<i>2016</i>	<i>2017</i>	<i>2018</i>	<i>2019</i>
1. Desenvolvimento de habilidades orais	15	7	7	-	-	-
2. Inglês para vivência acadêmica	11	5	-	-	-	-
3. Preparatório para o TOEFL	4	1	-	-	3	-
4. Inglês para viagens	-	4	5	-	-	-
5. Cinema e literatura em língua inglesa	-	4	2	-	-	-
6. Compreensão e produção oral	-	4	-	-	-	-
7. Desenvolvimento de habilidades escritas em Língua Inglesa	-	14	2	-	-	-
8. Culturas de língua inglesa	-	-	5	-	-	-
9. Compreensão e produção oral em língua inglesa no contexto profissional	-	-	2	-	-	-
10. Compreensão e produção oral através de TED talks	-	-	9	-	-	-
11. Habilidades integradas em língua inglesa	-	-	11	-	-	-
12. Compreensão oral: estratégias	-	-	-	13	7	5
13. Comunicação intercultural	-	-	-	6	5	3
14. Compreensão escrita: estratégias	-	-	-	11	-	-
15. Inglês para fins específicos: tecnologia	-	-	-	10	11	3
16. Produção oral: interações acadêmicas	-	-	-	8	16	5
17. Exames de proficiência: familiarização	-	-	-	-	6	-
18. Compreensão escrita: artigos científicos	-	-	-	-	6	-
19. Produção escrita: parágrafos	-	-	-	-	5	-
20. Compreensão escrita: abstracts	-	-	-	-	-	4
21. Gêneros textuais e escrita criativa	-	-	-	-	-	3
22. Variedades de língua inglesa	-	-	-	-	-	2
23. Produção oral: debates	-	-	-	-	-	3
24. Estratégias de leitura em língua inglesa	-	-	-	-	-	4
25. Preparatório e prática para o TOEFL iBT	-	1	-	-	-	-
TOTAL DE TURMAS	30	40	43	48	59	32

Fonte: dados coletados pelos autores, a partir dos dados gerenciais do IsF

O projeto de formação do IsF-Inglês da UFS, apresentado na Figura 1, permaneceu inalterado, mesmo com a migração do Programa para a Andifes, de modo que as grandes alterações foram percebidas nos sistemas de gestão interno e nacional. Como não era mais possível a utilização do sistema gerencial do MEC, as ofertas de cursos, na UFS, passaram a ser feitas via Sigaa, com a consequente burocratização dos serviços para os coordenadores do programa, já que toda a funcionalidade de cadastro de cursos, acompanhamento de presenças e alimentação dos dados no Sigaa ficaram com a coordenação.

As divulgações das inscrições deixaram de contar com o sistema de comunicação do MEC, o que fez com que uma demanda ainda maior de trabalho ficasse com coordenadores e professores da Rede. Com a administração local, o acesso a dados gerais nacionais ficou também mais lento, já que os relatórios gerenciais não poderiam mais ser utilizados. A coleta de informação ficou, dessa forma, condicionada ao envio de formulários gerenciais, por parte do Núcleo Gestor, e preenchimento de dados localmente, o que acarretou em novas sistêmicas de trabalho, já que, além do envio desses formulários, passou a ser necessário o controle das respostas enviadas e consequente cobrança junto aos respondentes, para que os dados, anteriormente coletados automaticamente, pudessem ser inseridos de forma manual, fornecendo-se as respostas nos gerenciadores *on-line* de formulários.

Em 2020, os procedimentos locais administrados pelos coordenadores de inglês da UFS já estavam normatizados e novas sistêmicas já começavam a fazer parte da rotina semanal do NucLi. Nesse momento, uma nova necessidade de ajustes e acomodações se fez necessária, já que a pandemia da Covid-19, e as medidas de distanciamento social que foram impostas, fizeram com que as práticas instauradas precisassem ser revisitadas e ajustadas para a modalidade Remota.

Hodges *et al.* (2020), ao se debruçarem sobre os desafios educacionais no que se refere à pandemia da Covid-19, relataram as diferenças existentes entre o Ensino *On-line* e o Ensino Remoto Emergencial (ERE), reforçando a necessidade de que esses termos não sejam utilizados como sinônimos, uma vez que, no ERE, a intempestividade da necessidade de mudanças de formato educacional impediram sessões de planejamento e preparação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem

(AVA) e/ou recursos digitais que melhor se adequassem à realidade dos alunos e necessidades educacionais identificadas. As atividades foram simplesmente ajustadas, de modo emergencial e provisória e, tão logo a situação fosse normalizada, os procedimentos anteriores seriam restabelecidos. O que foi observado, em muitos casos, foi uma transposição didática de aulas presenciais para o formato *on-line*, com adaptações que nem sempre atendiam às especificidades do ensino e que nem sempre eram acompanhadas pelos alunos.

Foi nesse contexto de mudança inesperada que o IsF-Inglês da UFS precisou se reorganizar e se ajustar. Com seis bolsistas institucionais, o NucLi decidiu não parar com suas atividades, de modo que as bolsas não fossem suspensas e a comunidade acadêmica pudesse ter um contato com a Universidade, mesmo que de forma remota, já que a instituição teve seus portões fechados em março de 2020 e, no mês seguinte, o IsF-Inglês da UFS já estava ofertando novos cursos, dessa vez na modalidade remota.

Durante a pandemia da Covid-19, algumas mudanças no projeto de formação do IsF-inglês da UFS precisaram ser feitas. As reuniões pedagógicas semanais passaram a ser feitas de forma remota, utilizando-se a Plataforma *Microsoft Teams*. As primeiras reuniões foram destinadas ao estudo da plataforma, já que ela seria utilizada para reuniões e aulas da Rede. A preparação das aulas continuou a ser feita em duplas e as aulas foram ministradas nessa mesma configuração, levando-se em consideração a inexperiência dos professores em formação em conduzir as aulas nessa nova modalidade de ensino, bem como os problemas de conexão, que eram frequentes, o que daria a segurança de que pelo menos um professor estaria na sala, caso a conexão do parceiro de aula estivesse inconstante. Ao invés da disponibilização de seis turmas, apenas três turmas foram abertas, diminuindo-se ainda mais o número de turmas ofertadas e a quantidade de vagas disponibilizadas. Em decorrência do cansaço que longas horas diante da tela pode causar, a carga horária dos cursos foi também reduzida, e os cursos de 16 horas, ao invés de contar com quatro encontros semanais de quatro horas cada, passou a ter a mesma quantidade de dias, porém com duas horas apenas. As oito horas restantes foram contabilizadas na forma de estudos assíncronos.

Novas formas de interação foram estabelecidas no ERE. O contato presencial passou a ser virtual e a interação face a face transformou-se em interação tela a tela, sendo que, na grande maioria das vezes, os alunos permaneciam com suas câmeras desligadas, interagindo por *chat*, e, quando da criação de laços identitários grupais, por áudio também. As interações eram mais destacadas quando da divisão da turma em grupos menores, a partir de sistemas próprios do *Teams*. Assim, para as atividades de discussão ou de resolução de tarefas em grupo, os alunos eram distribuídos em subsalas, e o professor fazia o monitoramento, entrando nesses espaços virtuais e interagindo com os estudantes.

Muitas foram as lições aprendidas com o ERE, no IsF-Inglês da UFS, como, por exemplo, a incorporação de práticas de ensino *on-line* nos contextos do programa, o que faz com que, a depender da situação apresentada, cursos *on-line* possam ser disponibilizados. Aprendemos, também, a importância do estabelecimento de uma identidade de grupo, a cada turma ofertada, uma vez que, somente quando os alunos se sentiam mais confortáveis com os demais colegas, algumas câmeras eram ligadas e/ou as participações por áudio se tornavam mais frequentes, ocorrendo, inclusive, momentos de maior descontração. Percebemos que, para que essa identidade de grupo pudesse se manifestar mais rapidamente, era importante aumentar o número de atividades em grupos menores, utilizando-se, com mais frequência, dos recursos de divisão de salas (*breakout rooms*). O *feedback* positivo dos alunos, ao final das aulas, na modalidade de Ensino Remoto, propiciadas pelo IsF-Inglês da UFS, foi reportado por todos os professores bolsistas, bem como pelos discentes das turmas, como comprova o *feedback* postado por um aluno no chat de uma das turmas de 2020:

Estou tão feliz por fazer parte desta turma que fiz um pequeno discurso de encerramento. Essa turma me surpreendeu muito no bom sentido porque eu esperava outra metodologia. A princípio pensei que seria cansativo e que teríamos que ler muito, mas me enganei. Este foi um lugar seguro para mim, no qual me diverti muito, aprendi muito, conheci novas pessoas, pratiquei meu inglês e conversei sobre meus assuntos favoritos: livros e escrita. Eu amo essa metodologia! E adorei

a hora do dever de casa. Obrigado por seu apoio e paciência. Aos meus colegas, vocês foram muito divertidos e participativos. Estou ansioso para encontrar todos vocês em mais aulas. Obrigado por tornar minha quinta-feira especial!³ (Depoimento de um aluno de um dos cursos remotos do IsF-Inglês da UFS, 2020. Versão traduzida pelos autores).

De 2020 a 2021, 43 cursos de 16 horas foram ofertados e, em todos, 25 alunos foram inscritos, o que perfaz um total de 1.075 vagas disponibilizadas e ocupadas. Em virtude dos problemas decorrentes de cursos em época pandêmica, apenas cerca de 40 a 50% dessas inscrições foram encerradas com sucesso, ou seja, com a conclusão dos alunos nos cursos nos quais estavam inscritos. No sistema de gestão do MEC, após a fase de inscrições, tínhamos uma lista de solicitantes em cadastro reserva e poderíamos substituir os alunos faltosos. Com o uso do Sigaa, os ajustes locais do sistema impossibilitam a formação de cadastro reserva, uma vez que, após o preenchimento das vagas ofertadas, nenhum outro aluno pode manifestar interesse na turma.

Algumas considerações

A história do IsF, e o processo constante de mudanças pelo qual passou, faz-nos perceber a necessidade de estruturação de programa a partir de seus princípios basilares, uma vez que, quando da necessidade de ajustes e reconfigurações, esses princípios norteadores podem ser restabelecidos e a reconfiguração de ações é menos traumática. Assim, mesmo passando de Programa Inglês sem Fronteiras, para Programa Idiomas sem Fronteiras e, logo depois, para a Rede Andifes IsF, as preocupações com o ensino de línguas, internacionalização e formação de professores continuaram a ser percebidas nos documentos. É importante destacar que a formação de professores e a ideia de plu-

³ "I am so happy to be part of this class that I've made a little ending speech. This class surprised me a lot in a good way because I was expecting another methodology. I thought at first that it will be tiring and we had to read a lot, but I was wrong. This was a safe place for me where I had so much fun, learn a lot, meet new people, practice my English and talk about my favorite subjects: books and writing. I love this methodology! And I loved the homework time. Thanks for your support and patience. To my classmates, you guys were so funny and sociable. I'm looking forward to meeting you all in more classes. Thanks for making my Thursdays a bit more special!" (Texto original).

rilinguismo, mesmo sendo uma preocupação dos especialistas do IsF desde os primeiros encontros estruturantes, só entrou no programa a partir de 2014.

No NucLi do IsF-Inglês da UFS, o desenho de um modelo de projeto de formação de professores auxiliou o programa a ser reorganizar e reestruturar nos momentos mais cruciais ao longo dos anos: o desligamento junto ao MEC, a conexão à Andifes, a pandemia e o contexto pós-pandêmico. Mesmo com os ajustes que se fizeram necessários, o modelo permaneceu o mesmo, com a inclusão de modificações, que eram necessárias a cada mudança de cenário.

A liberdade de ação da Rede foi fundamental para que os ajustes pudessem ser feitos durante a pandemia da Covid-19. Em muitos contextos, como no da UFS, por algum tempo, o IsF se constituiu como único vínculo que os alunos contemplados mantiveram com a IES, já que as aulas permaneceram suspensas por alguns meses. Nesse período, ficou mais evidente, para alunos, professores e coordenadores, a importância do programa, pois não foram apenas aulas em língua inglesa que foram disponibilizadas, mas espaços de trocas baseadas em situações acadêmicas, o que aproximou ainda mais os alunos às questões relacionadas aos contextos universitários.

Com a ligação do IsF à Andifes e as mudanças de cenários trazidas pela pandemia, a necessidade de se investir no trabalho mais conectado e em rede se tornou ainda mais evidente, o que fez com que houvesse um maior investimento em ações *on-line*. Nesse contexto, foi originada a ideia de organização de ofertas coletivas, de todos os idiomas, de modo que todas as IES participantes da Rede pudessem ofertar turmas *on-line*, a serem preenchidas por alunos de qualquer instituição credenciada. Como ganho para a UFS, por exemplo, além do aumento significativo de aulas de inglês, espanhol, francês e PLE/A, a comunidade acadêmica pôde se inscrever em cursos dos idiomas não assistidos no NucLi, como italiano, japonês e alemão.

Durante a pandemia, também foi possível um aprofundamento de discussões sobre um outro projeto do IsF, o de construção de uma especialização em línguas estrangeiras para a internacionalização, administrada em rede, com o envolvimento de todos os especialistas interessados e na qual os alunos podem traçar suas trilhas de apren-

dizagem, a partir dos componentes curriculares do curso e das discussões entre orientador e orientando. A ligação da especialização com os NucLis é ainda mais intensificada ao percebermos que, para cada 16 horas de um componente teórico cursado, o aluno deverá ministrar um curso de mesma carga horária para a comunidade acadêmica do NucLi, constituindo-se então, na parte prática da especialização.

Por fim, faz-necessário enfatizar a necessidade de se investir no contexto de ensino de línguas que privilegie o plurilinguismo, no qual uma formação crítico-reflexiva seja colocada em prática, bem como no fortalecimento de práticas voltadas para uma internacionalização integral, ou abrangente, o que justifica o investimento em pesquisas sobre as especificidades de um modelo de formação de professores no contexto da internacionalização. Quando toda a comunidade está envolvida nas discussões sobre a internacionalização e foca em atitudes centradas na interculturalidade e no respeito à diversidade, os resultados tendem a ser melhores e as parcerias internacionais são intensificadas. Nesse processo, a Rede IsF se configura como uma parceira importante, podendo trabalhar junto à área de Relações Internacionais, não apenas dando suporte aos processos de mobilidade acadêmica, mas contribuindo para a formação de um plano de internacionalização, com foco no desenvolvimento linguístico da IES. Os casos de sucesso do programa podem ser utilizados como exemplos a serem analisados não somente por integrantes da rede, mas por qualquer especialista voltado para a formação de professores e que desejem se aprofundar no contexto da internacionalização, trabalhando com temáticas acadêmicas.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. *Decreto nº 7.614*. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 dez. 2011. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=14/12/2011>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 1466*. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 19 dez. 2012. Disponível em: https://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. *Portaria nº 973*, de 14 de novembro 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências. Diário Oficial da União: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 11-12, 17 nov. 2014. Disponível em: https://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 30*, de 26 de janeiro de 2016. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. Diário Oficial da União: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 18-19, 28 jan. 2016. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. *Edital nº 29/2017*, de 13 de abril de 2017. Edital de chamada pública para credenciamento de Universidades Federais para atuação como núcleo de línguas (NuLi-IsF) no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASÍLIA, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. *Resolução do Conselho Pleno da ANDIFES no 01/2019*. Brasília, DF: ANDIFES, 12 nov. 2019.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfene Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

COOPER, Robert L. *Language planning and social change*. Cambridge: CUP, 1989.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. ed. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 2005.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GOMES, Rodrigo Belfort; SANTOS, Elaine Maria. Da Política ao Planejamento Linguístico: Por uma construção coletiva em prol da Internacionalização. In: CHAGAS, Lucas Araújo; COELHO, João Paulo Pereira. *Estudos linguísticos e internacionalização na educação superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis*. Cassilândia, MS: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: CLEUEMS|UUC, 2023.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca. Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: qual a relação? In: *Ilha do Desterro*, v. 71, n. 3, p. 015-037, Florianópolis, set./dez. 2018.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and on-line learning. *EDUCAUSE Review*, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 20 maio 2023.

HUDZIK, John K. *Comprehensive internationalization*. Washington, DC: NAFSA, The Association of International Educators, 2011.

KNIGHT, Jane. Updated definition of internationalization. *International Higher Education*, n. 33, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Toward as postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, 2001.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia. Formação 'desformatada': práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 11-16.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOROSINI, M. (Org.). *Guia para internacionalização universitária*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2019.

NÓVOA, A. Desafios do professor no mundo contemporâneo. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. Em: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

SARMENTO, Simone; FONTES, Ana Arêas da Luz. O legado linguístico do Ciência sem Fronteiras. In: FREIRE JUNIOR, José Celso; PANICO, Vanessa França Bonini (Orgs.). *Programa Ciência sem Fronteiras: idealização, desenvolvimento e resultados*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2021.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SANTOS, Elaine Maria; GOMES, Rodrigo Belfort. O impacto do IsF-Inglês na formação de especialistas e professores de Inglês na gestão pedagógica do programa. In: ABREU-E-LIMA et al. (Orgs.). *Sistemas de gestão e ações do núcleo gestor: a experiência do Programa Idiomas sem Fronteiras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

SPOLSKY, B. What is language policy? In: SPOLSKY, B. *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

STALLIVIERI, L. Compreendendo a internacionalização da educação superior. *Revista de Educação do Cogeime*, v. 26, n. 50, p. 15-36, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. *Resolução No 35/2018/CONEPE*. Aprova a Política Linguística da UFS, 2018.

Entre políticas e práticas de internacionalização: uma experiência de ensino de Inglês no ISF

Nayara Stefanie Mandarinio Silva (UFPR)

Introdução

O processo de internacionalização no Brasil vem sendo impulsionado por meio de iniciativas governamentais (Krawczyk, 2008), incluindo programas como PEC-G, Capes PrInt e Ciência sem Fronteiras (CsF). Esse é destacado aqui por sua relação com a criação do Inglês sem Fronteiras (Brasil, 2012b). No processo de mobilidade acadêmica, os alunos brasileiros se depararam com as exigências linguísticas das universidades de destino – as quais se tornaram uma barreira, considerando-se questões como a falta de acesso ao ensino de línguas estrangeiras. Forma-se, nesse sentido, um cenário complexo em que não obter as notas exigidas em testes de proficiência – baseados em uma noção monolíngue que coloca línguas como sistemas de comunicação transparentes – pode reforçar a exclusão, nesse caso, das oportunidades de mobilidade e trocas. As tensões emergentes incluem os questionamentos referentes à própria ideia da necessidade de mobilidade (especialmente para países do Norte Global), a associação de internacionalização com progresso (dentro do constructo moderno/colonial de desenvolvimento), o papel da língua enquanto instrumento a ser mobilizado para se alcançar fins desejados, entre outros. Elas, porém, são complexificadas, uma vez que pensamos a partir da gramática moderna/colonial e, por isso, nossas propostas de mudança também partem dela e a reproduzem, nossas iniciativas são falhas e sem garantias

(Andreotti *et al.*, 2016; Stein, 2019). Isso significa que o processo de propor e buscar ativamente alternativas é necessário, em um exercício de vislumbrar o afastamento da modernidade/colonialidade por diversos meios: a crítica, mas uma crítica que também é engajamento e ação. Essas iniciativas, no entanto, também enfrentam as barreiras colocadas por um sistema que dificulta o surgimento de grandes mudanças. Considerando o CsF, Menezes de Souza (2018), por exemplo, define o programa como um caso de cumplicidade estratégica, pois sua ligação com o neoliberalismo envolvia uma busca por remediar desigualdades socioeconômicas.

Entendo que o Inglês sem Fronteiras (2012b), transformado em Idiomas sem Fronteiras (IsF) e, mais tarde, ampliado (Brasil, 2014; 2016), para, por fim, chegar a sua versão mais recente: a Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (Associação..., 2019), é um caso de cumplicidades estratégicas. Durante o desenvolvimento do IsF, vêm sendo desenvolvidas ações como a oferta de cursos, a formação de professores e a promoção de políticas linguísticas institucionais.

O IsF, enquanto política pública nacional, porém, pode ser apropriado na prática de diversas maneiras. Isso ocorre porque os agentes podem desenhar diferentes caminhos de ação, a partir de seus próprios entendimentos da política e do que julgam necessário em seus contextos (Johnson; Johnson, 2015). O IsF configura-se, portanto, em um espaço conflituoso de ação e negociação externa e interna.

Neste capítulo, abordo o meu próprio processo conflituoso de apropriação da política, durante a minha experiência como professora de inglês do IsF de 2018 a 2020, em umas das universidades integrantes do programa. Enfatizo, neste estudo, as relações entre minha prática nos cursos, as portarias do IsF e a política linguística da universidade onde atuei – a qual foi elaborada com estímulo do IsF. Objetivo, portanto, compreender de que maneira o IsF e a política linguística local foram apropriados na minha prática docente, pensando especialmente nas aproximações e afastamentos da modernidade/colonialidade (Mignolo, 2007). Entendo a importância de engajamento e ações que, apesar de reproduzirem a modernidade/colonialidade configuram-se como exercícios de imaginação e oportunidades de aprendizagem na busca por alternativas à modernidade/colonialidade. Por isso, me

engajo em esforços de autoimplicação e de busca por brechas como exercícios possíveis em direção a uma internacionalização mais crítica (Duboc, 2020; Stein, 2019).

Diante disso, este texto está organizado da seguinte maneira: no tópico seguinte, abordo a noção de políticas linguísticas em relação com estudos decoloniais; em seguida, trato do caso do IsF, abordando também a política linguística da instituição onde atuei. A seção posterior aborda a apropriação das políticas nas minhas aulas. Por fim, apresento algumas considerações finais.

Políticas linguísticas e decolonialidade

Historicamente, o ensino de outras línguas no Brasil não contou com políticas públicas nacionais fortes que permitissem consolidações, o que tem, até hoje, efeitos nas escolas de todo o país. Em 2001, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil manifestou-se em defesa de uma política como essa, afirmando que

uma verdadeira política para o ensino de línguas nos franquearia um arrazoado de justificativas educacionais, culturais, psicológicas, linguísticas e práticas nos currículos escolares, universitários e formativos dos professores de idiomas, além de levantar os critérios com os quais definir quantas, quais línguas e quando poderiam preencher a disciplina Língua Estrangeira (Almeida Filho, 2001, p. 104).

Com isso, o autor sugere que uma política ofereceria subsídios para a ação em sala de aula e definiria alguns pontos referentes à disciplina; tudo isso a fim de assegurar a melhoria nos índices de excelência (Almeida Filho, 2001). Esse tipo de justificativa é recorrente quando se trata de discussões sobre políticas. Defendo aqui que ela está relacionada à modernidade/colonialidade, especialmente no que diz respeito à busca pela homogeneização e à noção de progresso.

As sociedades ocidentais organizam-se a partir de princípios da modernidade, cujo lado oculto é a colonialidade. Nesse sentido, a modernidade não existiria sem a colonialidade (Mignolo, 2011). Dentro dessa gramática, conhecer e ser estão intrinsecamente ligados.

A ciência moderna definiu que conhecimento válido seria somente aquele produzido de forma neutra e universalizável, com o locus de enunciação, tempo e espaço sendo escondidos no processo (Castro-Gómez, 2007), apesar de ainda serem parte essencial do conhecer. Essa lógica acabou favorecendo os conhecimentos produzidos por homens cisgêneros, brancos, héteros e europeus, aos quais foi atribuída essa possibilidade de neutralidade (Grosfoguel, 2016). Como o lado colonial, diversos conhecimentos não considerados válidos vêm sendo exterminados e, com eles, formas de ser e grupos de pessoas.

Nesse cenário de classificação e hierarquização de tudo e de todos, há a busca pela homogeneização com a universalização do pensamento moderno/colonial como o “certo” e o “almejável”. O que está nas margens, portanto, dentro de uma lógica dual e excludente, seria “errado” ou invisível. As formas de conhecer/ser ocidentais têm relação com a noção de progresso. Como explica Mignolo (2011), a ideia de tempo é crucial na modernidade/colonialidade, isso porque é definida uma linha temporal única, a qual é colocada como universal e inquestionável. Ela funciona a partir da linearidade ocidental, com passado, presente e futuro marcados, ignorando outras formas de vivenciar o tempo. Além disso, os momentos nessa linha são associados a locais geográficos, formas de ser/conhecer, uma vez que o atraso e a primitividade são usados para se referir a grupos não ocidentalizados ou que buscam ser fora da gramática moderna/colonial, ao passo que progresso, desenvolvimento e civilidade são ligados a corpos e lugares dentro do padrão ocidental. Dessa maneira, a busca pelo controle e homogeneização é justificada e movida pela sensação de que é preciso progredir, alcançar o futuro, em vez de ficar no atraso.

No entanto, como explica Stein (2019), o processo de busca por alternativas à modernidade/colonialidade é repleto de complexidades e incoerências, não havendo soluções garantidas. Com isso, cabe pensar nas camadas referentes a políticas linguísticas, de forma a não duarizar a discussão ou indicar vilões e heróis.

Ao passo que podem contribuir com o processo de homogeneização, a construção e implementação de políticas são importantes espaços de luta contra a modernidade/colonialidade e de abertura de brechas. Segato (2021), por exemplo, trata da luta pela implementação

da política de cotas para o ingresso nas universidades brasileiras. Esse caso mostra a complexidade da questão, uma vez que a conquista dessa política não significa necessariamente mudanças no funcionamento das instituições ou na prática dos agentes envolvidos no processo. Além disso, o mercado frequentemente incorpora a diversidade até o ponto que lhe é interessante.

Diante disso, é notável que as políticas são espaços de disputa, conflito e poder (Shohamy, 2006), que podem servir tanto como instrumentos de manutenção de privilégios quanto de luta por mudanças. Entendo, porém, que é preciso mudar os termos da conversa, em acordo com Mignolo (2007), o que me leva a tentar imaginar possibilidades para além das próprias políticas. O processo de busca por uma alternativa à modernidade/colonialidade, no entanto, não é rápido, fácil e, provavelmente, não partirá da própria gramática moderna/colonial. Isso me leva a refletir que devemos pensar e agir dentro dos sistemas existentes para criar e aproveitar brechas, tendo consciência de que as nossas propostas são imperfeitas e que podem reproduzir o que criticamos (Andreotti *et al.*, 2015; Stein, 2019).

Nesse sentido, além de considerar a própria elaboração de políticas, é importante também olhar para a apropriação delas. Johnson e Johnson (2015) consideram o processo de desenvolvimento e implementação de políticas como tendo muitas camadas, incluindo a criação, a interpretação e a apropriação. Com isso,

uma vez que uma política tenha sido criada e colocada em ação, ela está aberta a diversas interpretações, tanto por aqueles que a criaram, como por aqueles que devem se apropriar delas na prática. A noção de apropriação é usada aqui “como uma forma de prática interpretativa criativa necessariamente realizada por diferentes pessoas envolvidas no processo político” (Levinson *et al.* 2009, p. 768) e, portanto, como uma política é apropriada pode ou não refletir a intenção do nível macro (Johnson; Johnson, 2015, p. 223, tradução minha).

Considerando os apontamentos anteriores, abordo como me apropriei da política nacional do IsF em vigência no momento da minha atuação no programa (2018-2020). No tópico seguinte, abordo bre-

vemente a Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016 (Brasil, 2016) e a Resolução do Conselho Pleno da Andifes nº 1/2019, de 12 de novembro de 2019 (Associação..., 2019).

Políticas linguísticas e o IsF

Dorigon (2015) analisou o IsF a partir do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe em 1992. O autor notou que o IsF passou por diversas mudanças, como a inclusão de outros idiomas além do inglês – inicialmente o único contemplado (Brasil, 2012b). O programa tem suas influências marcadas (a internacionalização e o próprio CsF, inicialmente), a produção do texto (decorrente do trabalho realizado pelo grupo formado pela Portaria nº 105 de 24 de maio de 2012 para discutir soluções para os baixos índices de proficiência medidos por exames internacionais), a prática (desenvolvida nos NucLis¹ locais, com coordenador geral, pedagógico e administrativo, além dos professores IsF), assim como os resultados e a estratégia política (como, por exemplo, a promoção da elaboração de diversas políticas linguísticas institucionais nas universidades participantes do IsF).

Sarmiento *et al.* (2016) também analisam o IsF a partir do ciclo de políticas, porém entendem o programa como

uma ação de Política Educacional Linguística (PEL), entendida por Shohamy como um mecanismo usado para criar práticas linguísticas de facto em instituições educacionais, especialmente em sistemas educacionais centralizados. As políticas implicam decisões, que geralmente incluem questões como: 1) que línguas devem ser ensinadas?; 2) por quanto tempo?; 3) por quem e para quem? (quem é qualificado para ensinar e quem pode ou deve aprender?); e 4) como? (quais materiais, métodos, testes etc.?) (Sarmiento *et al.* 2016, p. 80).

Partindo dessa noção, os autores tratam das ações nos NucLis, concluindo que o IsF contribuiu com o processo de internacionalização no Brasil, especialmente por meio do suporte linguístico, mas que

¹ NucLi é a sigla adotada pelo IsF para se referir a Núcleo de Idiomas – os quais estavam presentes em cada uma das instituições credenciadas ao programa.

teve grande impacto na formação de professores, tendo potencial, portanto, para a criação de uma outra política referente à formação de professores de línguas.

Em outros textos, eu discuto as peças legislativas do IsF (Mandarino Silva; Marques, 2022; Mandarino Silva; Santos, 2021), neste estudo, porém, abordarei brevemente duas delas: a Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016 (Brasil, 2016) e a Resolução do Conselho Pleno da Andifes nº 1/2019, de 12 de novembro de 2019 (Associação..., 2019). A primeira amplia o Idiomas sem Fronteiras, tanto em seu termo geral, para incluir a preocupação com a promoção de uma política linguística, quanto no público alcançado. Considerando meu ingresso no IsF em 2018, era essa a portaria vigente. Nesse momento, o IsF ainda era um programa ligado ao MEC, contando com fomento para professores, como era meu caso, e coordenadores. A partir do fim de 2019, após o desligamento do MEC, foi necessário pensar em alternativas para a continuação do IsF. Com isso, criou-se a Rede Andifes IsF, cuja portaria de criação foi a vigente na minha atuação, ainda como professora de inglês, entre 2019 e 2020. A Tabela 1, traduzida e adaptada de Mandarino Silva e Santos (no prelo), a seguir esquematiza os pontos principais de ambas as peças, destacando as mudanças ocorridas com relação ao texto anterior.

Inicialmente, o programa surgiu de demandas do CsF, estrategicamente ligado a princípios neoliberais (Menezes de Souza, 2018). Diante disso, o IsF manteve, ao longo do tempo, objetivos relacionados ao proposto pelo CsF. Primeiro, a questão da preparação para a mobilidade acadêmica – aspecto muito presente no imaginário popular quando se fala de internacionalização. Apesar disso, ela é somente uma pequena parte do processo (De Wit, 2013); é uma ultrasimplificação reduzir a internacionalização à mobilidade. Destaco esse aspecto, porém, porque não há, nos objetivos, menção explícita a outros pontos importantes como a internacionalização em casa e as questões referentes ao contato com o outro – com a promoção da interculturalidade, por exemplo.

Além disso, é mantido o foco na competitividade. Nesse caso, a questão da construção do CsF e, posteriormente do IsF, relaciona-se ao processo de internacionalização, com troca educacional, que leva ao progresso (abordado no tópico anterior), e está necessariamente ligado

ao capitalismo (Mignolo, 2011). Apesar disso, noto que esse objetivo está mais forte na portaria de 2016, ao passo que ele se torna menos destacado na resolução de 2019.

Tabela 1: principais pontos das peças legislativas IsF

	<i>Propósito</i>	<i>Aspectos para consideração (a partir dos objetivos)</i>	<i>Orientações para internacionalização</i>
Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016	Preparar linguisticamente alunos e servidores de IES, professores da rede pública e estrangeiros (português como língua estrangeira); contribuir para o desenvolvimento de uma política linguística.	Mobilidade acadêmica; desenvolvimento de proficiência linguística e centros de idiomas; foco na competitividade do mercado; fortalecer o ensino de idiomas no Brasil, bem como o português e a cultura brasileira no exterior.	Internacionalização para o desenvolvimento da economia do país e para a contribuição social (incluindo escolas), com foco na aprendizagem de línguas, formação de professores e política linguística.
Resolução do Conselho Pleno da Andifes nº 1/2019, de 12 de novembro de 2019	“Fortalecer os esforços de internacionalização e formação de professores estrangeiros nas universidades”	Mobilidade acadêmica; desenvolvimento de proficiência linguística e centros de idiomas; foco na competitividade do mercado; fortalecer o ensino de idiomas no Brasil, bem como do português e da cultura brasileira no exterior; o foco na pesquisa em ensino de línguas para internacionalização; e a parceria com especialistas (inter) nacionais.	Internacionalização para contribuição social, com menção ao desenvolvimento da economia do país e foco no aprendizado de idiomas, formação de professores, política linguística e pesquisa sobre internacionalização.

Fonte: traduzido e adaptado de Mandarinino Silva e Santos (2024).

De modo geral, a orientação para internacionalização tem relação com a contribuição social, uma vez que o IsF se propõe a sanar um problema histórico de desigualdade de acesso ao ensino de idiomas (Silva; Silva, 2019), o que acontece em negociação com o cenário neoliberal mundial.

Além disso, a promoção de uma política linguística aparece como propósito já na portaria de 2016. Um dos mecanismos para incentivar a elaboração desses documentos nas universidades foi a exigência de, pelo menos, uma minuta de uma política linguística para o credenciamento da universidade ao IsF. Essa exigência passou a ocorrer a partir do Edital 29/2017/SESu/MEC, conforme o parágrafo III:

III.5.1.2. Demonstrar, por meio de documentos oficiais, a existência de política de ensino de idiomas (política linguística) no âmbito da universidade, indicando como as ações do Programa IsF, bem como do Centro de Línguas (se houver) da universidade, são reconhecidas como instrumento de internacionalização no âmbito das atividades institucionais, da promoção da carreira dos servidores (docentes e técnicos-administrativos) e da formação dos alunos (Brasil, 2017, p. 30).

Consequentemente, diversas políticas linguísticas foram elaboradas institucionalmente. Um desses casos foi o da Universidade Federal de Sergipe (UFS), instituição onde atuei como professora IsF de inglês durante a minha graduação em Letras Português-Inglês.

A política linguística da UFS foi publicada por meio da Resolução nº 35/2018/Conepe, após um longo processo de discussões e negociações. De acordo com Santos, Gomes e Mandarinó Silva (2021), a portaria do IsF de 2016 (Brasil, 2016) foi considerada na elaboração. A Tabela 2 destaca os pontos principais do documento.

A política proposta centraliza a ampliação de oportunidades de formação de professores e de acesso ao ensino de idiomas, para a comunidade acadêmica, mas também para a comunidade externa, especialmente pessoas em vulnerabilidade socioeconômica. Similarmente ao IsF, a orientação para internacionalização se volta para a contribuição social, com movimentos de inclusão no sistema, não necessariamente de mudança completa dele. Por outro lado, diferente das peças

do IsF, o aspecto cultural e a diversidade são enfatizados. Nesse caso, me refiro às peças legislativas, mas entendo que esses aspectos podem perpassar as práticas de cada professor e orientador, além de haver, no catálogo de cursos do IsF, opções voltadas a esses focos (Braga; Souza; Dellagnelo, 2021).

Tabela 2: principais pontos da política linguística da UFS

<i>Objetivos</i>	<i>Desenvolvimento</i>
Desenvolvimento do ensino e aprendizagem de línguas; promoção da diversidade linguística e cultural; favorecimento da internacionalização; democratização de acesso por meio da aprendizagem de línguas; sistematização de ações de ensino e pesquisa, interagindo com a comunidade externa; fomento de acordo de cooperação; desenvolvimento linguístico; ampliação do repertório cultural local; ampliação de espaços formativos para professores de idiomas; incentivo à inclusão de pessoas surdas; inclusão de pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica.	Projetos de pesquisa; projetos de extensão; ensino na graduação e na pós-graduação; Idiomas sem Fronteiras (aulas e aplicação de testes de proficiência); aplicação de testes de proficiência; intercâmbio de professores e alunos.

Fonte: elaborado com base na Resolução nº 35/2018/Conepe (São Cristóvão, 2018).

Considerando que o IsF é um espaço que possibilita experimentações e liberdade para seguir diferentes filosofias, o estudo da apropriação das políticas se torna ainda mais importante. No caso específico da UFS, trabalhos como o de Santos e Gomes (2018, p. 25) apontam para uma “formação de professores críticos e reflexivos, envolvidos em discussões que giram em torno do pós-método, do ensino comunicativo, do letramento crítico e de questões culturais e identitárias associadas ao ensino de uma LE”.

Durante a minha participação no IsF, tive a liberdade de experimentar algumas atividades e propostas que pudessem promover uma internacionalização crítica, além de tentar incorporar metodologias como a gamificação. No tópico a seguir, esquematizo os cursos que desenvolvi no IsF, abordando sua relação com as políticas do IsF e da UFS, a partir dos estudos decoloniais.

Apropriação das políticas

Entre 2018 e 2020, ministrei diferentes cursos. No meu NuLi, os cursos e níveis² eram atribuídos pelos coordenadores, considerando-se diversos fatores, como as demandas da comunidade acadêmica e as escolhas/características dos próprios professores. A Tabela 3 inclui todos esses cursos, bem como seus níveis e carga horária (CH).

Tabela 3: cursos desenvolvidos

<i>Curso</i>	<i>Nível</i>	<i>CH</i>
Estratégias de leitura em língua inglesa	A2	64h
Produção oral: interações acadêmicas	A2	64h
Produção oral: interações acadêmicas	A2	32h
Produção Oral: interações acadêmicas	A2	48h
Compreensão Oral: estratégias	A2	32h
Compreensão oral: estratégias	B1	32h
Compreensão oral: estratégias	B2	16h
Produção Oral: interações acadêmicas	B2	16h
Produção Oral: debates	B2	32h
Produção Oral: debates	B2	16h
Produção oral: comunicações acadêmicas	B2	32h
Variedades de Língua Inglesa	B2	48h

Fonte: elaborado com base em arquivos do IsF UFS.

Ministrei todos os cursos acima em turmas variadas; no entanto, em alguns casos, eu desenvolvi as aulas com base no material preparado por outros professores do NuLi. Os casos em que preparei o curso e ministrei as aulas são: Estratégias de leitura em língua inglesa (elaborado em conjunto com uma outra professora e com base em um livro didático); Produção Oral: interações acadêmicas, Produção Oral: debates, Produção oral: comunicações acadêmicas

² Os cursos do IsF seguem, para nivelamento e proficiência, o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR).

e Variedades de Língua Inglesa (elaborados individualmente e sem livro didático).

Os cursos em questão são selecionados a partir de um catálogo de cursos nacional, que conta com ementas. A preparação das aulas, porém, é responsabilidade do professor IsF, sob a orientação de um especialista ou coordenador. No meu caso, eu planejava o curso (antes do início) e as aulas e apresentava o que preparei nas reuniões semanais do NucLi para ter *feedback*.

Com relação ao catálogo, os cursos são categorizados em internacionalização ou fins acadêmicos, exames, fins específicos e cultura. Sendo a última categoria a que contém menos cursos. Como discuti na seção anterior, as questões culturais e de diversidade não são mencionadas explicitamente na legislação do IsF, embora apareçam na política do IsF. Entendo que essas questões devem perpassar todas as aulas, ainda que eu tenha desenvolvido um curso específico com esse foco (Variedades de língua inglesa), o que busco fazer a partir da interculturalidade crítica. Como explica Candau (2010, p. 338, tradução minha),

a interculturalidade crítica pretende ser uma proposta ética e política, com o objetivo de construir sociedades democráticas que articulem a igualdade e o reconhecimento de diferentes culturas, e propor alternativas ao caráter monocultural ocidentalizante, que é dominante na maioria dos países do continente.

Considerando-se que a troca com o outro é um ponto central nas relações dentro e fora da universidade, além de ser essencial para pensar a internacionalização, entendo que a interculturalidade crítica é um caminho para questionar as maneiras como nos relacionamos e exercitar possibilidades de troca de formas diferentes. Essa perspectiva de trabalho com questões culturais relaciona-se à minha perspectiva de internacionalização, que também é crítica.

Stein (2019), ao discutir estudos em internacionalização crítica, mapeia três principais orientações: a) internacionalização para o bem público global, a mais comum, que procura ampliar oportunidades e acesso e abordar discriminações, mas sem grandes aprofundamentos e questionamentos com relação à nossa forma de ser/conhecer; b) in-

ternacionalização para a solidariedade global, que, a partir de críticas sistemáticas, defende reformas mais severas nas instituições atuais; c) internacionalização *otherwise*, que parte das críticas decoloniais, pós-coloniais, anti-coloniais etc., mas sem propor soluções rápidas para os problemas identificados, pois

embora as críticas e práticas decoloniais, pós-coloniais, abolicionistas e indígenas são entendidas como úteis para reconhecer padrões coloniais duradouros, fazer perguntas difíceis, e apontar para outras possibilidades, buscar, dentro dessas teorias, uma (re)solução prescritiva seria colocá-las de volta no mesmo conjunto de direitos coloniais que eles desafiam (Stein, 2019, p. 1780, tradução minha).

A última orientação requer que fiquemos com o desconforto dos problemas que percebemos e que tenhamos consciência de que as soluções que propusemos não serão perfeitas e com resultados garantidos. Ainda que a legislação IsF e política da UFS se aproxime mais da primeira (internacionalização para o bem público global), é com a internacionalização *otherwise* que mais me identifique; porém, meu conflito constante é o da necessidade de ação para promover mudanças, ainda que elas sejam temporárias, imperfeitas e, às vezes, insuficientes. Por isso, realizo o exercício de olhar para as minhas propostas, buscando entender como me afastei e me aproximei da colonialidade.

Ao analisar os cursos Produção oral: debates, Produção oral: comunicações acadêmicas e Variedades de língua inglesa (Mandarino Silva, 2024), noto a minha busca por soluções para os problemas sobre os quais proponho reflexões em cada aula. Para o planejamento, eu normalmente penso em um tema, uma estratégia/discussão relacionada ao curso e questionamentos/reflexões que perpassam a aula. Os temas normalmente são relacionados a diversas áreas do conhecimento, porque a ideia é quebrar com a separação característica do pensamento moderno/colonial (Castro-Gómez, 2007) e contemplar mais alunos, já que a comunidade acadêmica e os servidores de quaisquer áreas são o público.

Por exemplo, no curso de Produção oral: comunicações acadêmicas (32h, nível B2), a ideia geral era preparar os alunos para fazer apresentações orais em contextos como congressos. Com isso, cada

aula enfatiza uma habilidade que considerei que poderia ajudar o aluno a alcançar esse objetivo. Uma das aulas (a aula 4), que fazia parte do bloco de aulas relacionado ao desenvolvimento de uma apresentação, tinha como tema “*Is astrology valid? On the validity of knowledge*” [A astrologia é válida? Sobre a validade do conhecimento], em que busquei promover reflexões sobre algo central na decolonialidade: o conhecer/ser. As perguntas que perpassaram a aula foram: *What makes knowledge “valid”?* *Who decides that? On what grounds?* [O que torna o conhecimento “válido”? Quem decide isso? Baseado em que?]. Por fim, o *indirect speech* [discurso indireto] foi trabalhado a partir da ideia de que o utilizamos para nos referir aos autores que usamos como fundamentação teórica em nossas pesquisas, o que se conecta com o tema da aula. Em outras palavras, ao refletir sobre o uso da língua, especificamente do discurso indireto para se referir a outros trabalhos, os alunos foram encorajados a pensar sobre quem estavam citando, o que tornava esses estudos válidos, quem toma essas decisões e quem não faz parte dessas discussões. Há, nesse sentido, além da proposta de refletir, a busca por ação e soluções dentro do sistema (como você pode mudar a forma como se refere a outros trabalhos? Como você pode repensar a validade deles e, conseqüentemente, suas próprias pesquisas?), que, tenho consciência, podem me colocar novamente dentro do que critico, mas que percebo como importantes no processo de interromper a modernidade/colonialidade.

Ademais, eu reproduzo princípios coloniais como a linearidade e a estrutura, especialmente por motivos de inteligibilidade, isto é, no planejamento do curso e dentro das próprias aulas, eu seguia linhas retas de raciocínio por achar que os alunos entenderiam mais facilmente e porque elas faziam sentido *para mim*. Como explica Andreotti (2016), a gramática moderna/colonial acaba por limitar o que é compreensível e visível para nós, pois pensamos a partir dela – a qual esconde o lado colonial da modernidade. Nesse sentido, um conflito constante era pensar que perguntas propor, que temas escolher e como abordá-los por buscar a inteligibilidade e a abertura dos alunos. Com isso, o processo se voltava muito para a minha autoimplicação, para que eu pensasse sobre o que entendia dos assuntos, como cheguei à conclusão de que certas coisas são problemas e, principalmente, do porquê

eu estava buscando ser compreendida nos meus próprios termos. Esse último ponto se relaciona com a promessa moderna/colonial de que, a partir do conhecimento “verdadeiro”, é possível prever e, de certa forma, controlar resultados, ou seja, eu esperava que, ao usar a língua da forma mais apropriada (fazendo as perguntas “certas”, por exemplo), eu conseguiria levar os alunos às conclusões que eu esperava.

Por fim, de forma geral, os objetivos propostos nas peças legislativas do IsF acabam sendo trabalhados a partir dos cursos do catálogo; porém, as filosofias adotadas no desenvolvimento deles dependem muito mais dos professores IsF e seus orientadores. A perspectiva que busquei era a de busca por uma internacionalização *otherwise*, com reflexões e questionamentos perpassando todas as aulas, tanto sobre temas de diferentes áreas de conhecimento quanto com questões centrais ao próprio processo de internacionalização. Portanto, minha estratégia era trabalhar o que era proposto no catálogo e a legislação a partir de uma perspectiva questionadora e crítica, ainda que de forma imperfeita e falha.

Considerações finais

A construção, interpretação e apropriação de uma política é um processo desafiador e conflituoso que requer intensas negociações com nós mesmos e nossas próprias crenças e com outras pessoas e interesses.

Entendo que o IsF é um espaço onde diversas perspectivas coexistem e podem ser (re)pensadas e negociadas não só entre os professores, mas também entre os orientadores. Ao analisar as peças legislativas do IsF, percebo que há uma orientação de internacionalização para o bem público global, pois a estratégia é fazer uso do espaço gerado politicamente para ampliar o acesso das pessoas ao ensino de inglês e ampliar a inclusão delas no processo de internacionalização. É essa também a proposta da política linguística da UFS, que acrescenta menção explícita a questões culturais e de diversidade. Nesse sentido, ambas buscam realizar mudanças dentro do sistema para contribuir com a melhora social mais imediata, ainda que isso signifique negociar com pressões neoliberais.

A minha apropriação dessas políticas é também imperfeita e acaba se voltando a reflexões e questionamentos, mas, ao mesmo tempo, à busca por ações e mudanças com relação aos problemas propostos. O processo é, então, perpassado por conflitos em momentos que me aproximo e me afasto da modernidade/colonialidade e no qual preciso me autoimplicar e pensar sobre minhas formas de conhecer/ser e agir no mundo (e na sala de aula).

Por fim, compreendo que entender que somos constituídos pela modernidade/colonialidade e que nossas propostas são falhas e muito provavelmente irão reproduzir a modernidade/colonialidade não significa que não devamos agir. Ainda que não saibamos como um futuro *otherwise* possa ser devido à crise de imaginação na qual a gramática moderna/colonial nos coloca, há problemas acontecendo agora e que precisam de respostas imediatas. Cabe a nós pensar nesses problemas e nas nossas respostas de forma complexa e autoimplicada, sem simplificá-los.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. Por uma política de ensino de (outras) línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 37, p. 103-108, 2001.
- ANDREOTTI, V. de O. *et al.* Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015.
- ANDREOTTI, V. de O. The educational challenges of imagining the world differently. *Canadian Journal of Development Studies*, [S.l.], v. 37, n. 1, p. 101-112, 2016.
- ANDREOTTI, V. de O. *et al.* Social cartographies as performative devices in research on higher education. *Higher Education Research & Development*, [S.l.], v. 35, n. 1, p. 84-99, 2016.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. *Resolução do Conselho Pleno da Andifes nº 1/2019*, de 12 de novembro de 2019. Cria na estrutura da associação nacional dos dirigentes das instituições federais de ensino superior (ANDIFES), a da rede ANDIFES nacional de especialistas em língua estrangeira – Idiomas sem Fronteiras, denominada Rede ANDIFES IsF. Brasília, DF, 2019.
- BRAGA, J. C. F., SOUZA, V. V. S.; DELLAGNELO, A. C. K. Catálogo de cursos IsF: unidade nacional. In: D. M. Abreu-e-Lima, W. B. Moraes Filho, C. Nicolaidis, G. Quevedo-Camargo & E. M. Santos (Orgs.). *Sistemas de gestão e ações do núcleo gestor: a experiência do programa Idiomas sem Fronteiras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021. p. 123-142.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro 2011. Programa Ciência sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 7, 14 dez. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 105, de 24 de maio de 2012. *Diário Oficial da União*: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 15, 25 maio de 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012b. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 28-29, 19 dez. 2012b. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf. Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Portaria nº 973, de 14 de novembro 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências. *Diário Oficial da União*: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 11-12, 17 nov. 2014. Disponível em: https://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 18-19, 28 jan. 2016. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf. Acesso em: 19 mai. 2021.

BRASIL. *Edital nº 29/2017, de 13 de abril de 2017*. Edital de chamada pública para recrendenciamento de Universidades Federais para atuação como núcleo de línguas (NuLi-IsF) no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

CANDAU, V. M. F. Educacion intercultural en America Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, [S.l.], n. 2, p. 333-342, 2010.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 63-77.

DE WIT, H. Internationalisation of higher education, an introduction on the why, how and what. In: DE WIT, H. (Ed.). *An Introduction to Higher Education Internationalisation*. Milão: Vita&Pensiero, 2013, p. 13-46.

DUBOC, A. P. M. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). *(De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas*. São Paulo: Pontes Editores, 2020. p. 151-177.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Traduzido por Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. Revisado por Joaze Bernardino Costa. *Revista Sociedade e Estado*, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

JOHNSON, D. C.; JOHNSON, E. J. Power and agency in language policy appropriation. *Language Policy*, [S.l.], v. 14, p. 221–243, 2015.

KRAWCZYK, N. R. As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. *Jornal de políticas educacionais*, n. 4, p. 41-52, jul.–dez. 2008.

MANDARINO SILVA, N. S.; MARQUES, M. M. D. O Idiomas sem Fronteiras como espaço para a formação de professores de língua inglesa para a internacionalização. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 9, p. 170-183, 2022.

MANDARINO SILVA, N. S.; SANTOS, E. M. Internationalization in English language courses within Languages without Borders. *Letras (UFSM)*, Santa Maria, v. 3, p. 333-353, 2021.

MANDARINO SILVA, N. S. English teaching for internationalization purposes: an autoethnographic analysis from a decolonial perspective. *Caderno de Letras*, n. 47, p. 3-25, 8 set. 2024.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Strategic Complicity in Neoliberal Educational Internationalization: the case of the production of entrepreneurial subjects in Ciências sem Fronteiras. In: MACIEL R. F.; TILLO, R.; JESUS, D. M.; BARROS, A, L. de C. de. (Orgs.). *Linguística Aplicada para além das Fronteiras*. São Paulo: Pontes, 2018. p. 205-216.

MIGNOLO, W. D. Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, [S.l.], v. 21, n. 2-3, p. 449-514, Mar./Maio 2007.

MIGNOLO, W. D. *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. North Carolina: Duke University Press, 2011.

RODRIGO BELFORT GOMES, E. M. S. O ISF-UFS e a formação de professores crítico-reflexivos. *Leitura*, [S. l.], v. 2, n. 61, p. 25–42, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/5473>. Acesso em: 9 jun. 2023.

SANTOS, E. M.; GOMES, R. B.; MANDARINO SILVA, N. S. A política linguística da UFS, o programa Idiomas sem Fronteiras e a internacionalização das IES. In: ABREU-E-LIMA, D. M. *et. al.* (Orgs.). *Idiomas sem Fronteiras: Multilinguismo, política linguística e internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021. p. 195-222.

SÃO CRISTÓVÃO. *Resolução nº 35/2018/Conepe*, de 16 de agosto de 2018. Aprova a Política Linguística da UFS, 2018.

SARMENTO, S. *et al.* IsF e internacionalização: da teoria à prática. In: SARMENTO, S; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Orgs.). *Do Inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 77-100.

SEGATO, R. *Contra-Pedagogías de la Crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2021.

SHOHAMY, E. *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. London, UK; New York, USA: Routledge, 2006.

SILVA, T. G. de; SILVA, T. T. O lugar político-social do Inglês sem Fronteiras diante da internacionalização da educação superior brasileira. *Olhares & Trilhas*, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 170-185, 2019.

STEIN, S. Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. *Studies in Higher Education*, [S.l.], v. 46, n. 9, p. 1771-1784, 2019.

Práticas plurais e translíngues no Projeto Adolescentes Políglotas: caminhos para uma internacionalização abrangente

Maíra Sueco Maegava Córdula (UFU)

Valeska Virgínia Soares Souza (UFU)

Introdução

O foco deste capítulo é o projeto de extensão Adolescentes Políglotas, criado em 2019 no escopo do Programa de formação para a Internacionalização (ProInt), com o intuito de contribuir para que os objetivos do Plano Institucional de Internacionalização (PInt-UFU) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) fossem atingidos, considerando seus propósitos específicos. Trata-se de uma ação de extensão, por meio da qual os membros do ProInt têm a oportunidade de participar do processo de formação dos adolescentes para que se tornem aprendizes globais críticos, em um ambiente de ensino e aprendizagem inovador.

O objetivo central do Adolescentes Políglotas é propiciar a familiarização de adolescentes, cursando as séries finais do Ensino Fundamental, com línguas e culturas estrangeiras, buscando uma postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade. Foi idealizada como uma proposta que vai **de encontro** às tendências monolíngues de algumas comunidades e sociedades, podendo se tornar uma iniciativa relevante a ser considerada para a educação visando a internacionalização. Ao mesmo tempo, a proposta vai **ao encontro** de uma visão abrangente de internacionalização, que considera,

para além da mobilidade transfronteiriça, as práticas de internacionalização em casa.

Para uma compreensão mais ampla do contexto que propiciou a concepção do Adolescentes Políglotas, faz-se necessário um movimento retrospectivo para o cenário de abril de 2018 na UFU. Antes desse mês específico, estavam em fase embrionária, tanto o PInt como o ProInt. O PInt-UFU, que detalha os princípios norteadores e as estratégias para o processo de internacionalização da UFU, foi aprovado em resolução pelo Conselho de Pesquisa e Pós-graduação no mês de abril de 2018. Entre os oito princípios aventados, o projeto Adolescentes Políglotas alinha-se com o quarto e o sétimo, respectivamente, “línguas estrangeiras e o processo de internacionalização” e “inovação e internacionalização”. É interessante sublinhar que está no âmbito dos objetivos do PInt-UFU, “uma perspectiva multilíngue, com foco em espanhol, francês, inglês e português para estrangeiros”, que passa a ser atendido de forma contundente pelo Adolescentes Políglotas.

O ProInt é um grupo formado por alunos de graduação de diferentes cursos da UFU, orientados por docentes da instituição, que desenvolvem ações de ensino, pesquisa e extensão com o objetivo de promover o processo de internacionalização da referida instituição. Aprovado em março, teve seu primeiro processo seletivo em abril, e começou suas atividades em maio de 2018. Dentre seus objetivos estão: Desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante um grupo de aprendizagem de natureza coletiva e interdisciplinar com foco na internacionalização; Formular novas estratégias de ensino, pesquisa e extensão que considerem o processo de internacionalização; e Estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela ética, pela cidadania e pela função social da educação superior.

Compreendemos que os objetivos apresentados no parágrafo anterior formam um espaço propício para o planejamento e a implementação do Projeto de Extensão Adolescentes Políglotas, no eixo internacionalização e sociedade. Os termos “aprendizagem de natureza coletiva e interdisciplinar”, “estratégia de extensão” e “ética e cidadania”, no escopo da internacionalização, acolhem a proposta que pode ser considerada abrangente e inovadora.

No intuito de complementar o histórico do Adolescentes Políglotas, que se torna possível com os avanços da internacionalização da UFU no ano de 2018, faz-se necessário pontuar a linha do tempo do projeto a partir de 2019. As primeiras turmas, uma no período matutino e outra no período vespertino, foram oferecidas entre os meses de março e novembro de 2019, com encontros presenciais em um dos *campi* da instituição. A turma do matutino tinha um encontro semanal de duas horas e a turma do vespertino tinha dois encontros semanais de duas horas. Os encontros eram divididos em três momentos, de 40 minutos cada, para explorar as seguintes línguas adicionais: o espanhol, o francês e o inglês.

Novas turmas seriam iniciadas em março de 2020, mas devido à pandemia, passamos o primeiro semestre viabilizando a continuação do projeto no meio digital. Para a realização do projeto em contexto remoto, foi desenvolvido um material didático que buscou articular os temas trabalhados nas três línguas – espanhola, francesa e inglesa – para que os estudantes pudessem perceber o fio condutor de cada módulo proposto. Esse material foi projetado para períodos de um semestre letivo. Retomamos as atividades em agosto de 2020, com três turmas, cujos estudantes interagem com professores em formação, via *Google Meet*, por uma hora semanal. Além disso, havia, como tarefa de casa, atividades a serem completadas no material didático.

Já no primeiro semestre de 2021, acrescentamos a utilização do *Google Classroom* para as tarefas discentes, e o curso passou a ter momentos síncronos e assíncronos, e aumentamos os encontros síncronos semanais para duração de uma hora e 30 minutos. Devido a uma limitação institucional, no segundo semestre de 2021, repetimos a proposta didática do semestre anterior, mas passamos a utilizar o *Microsoft Teams*, que apresentou limitações devido a um perfil mais corporativo e que demandava mais espaço digital. No ano de 2022, oferecemos seis turmas no ambiente *on-line*, sendo três (uma matutina e duas vespertinas) por semestre, mas dessa vez solucionamos os problemas tecnológicos digitais com a utilização do *Moodle*, para as atividades assíncronas e do *Jitsi*, para os encontros síncronos. Em 2023, voltamos com uma proposta híbrida, com encontros presenciais

mensais, encontros síncronos semanais e atividades assíncronas, em uma oferta anual, de março a novembro, com três turmas no período vespertino.

Apresentado o contexto e um breve histórico, passamos para a demonstração de como as ações do Projeto Adolescentes Políglotas nos permitem vislumbrar caminhos possíveis rumo a uma internacionalização abrangente a partir de práticas de internacionalização em casa. Dentre as ações desenvolvidas que propiciam práticas translíngues e plurais, destacamos os vídeos gravados para compor o material didático, visando a integração da comunidade acadêmica UFU e internacional, e o evento Roda de Conversa Políglota, forma de contato com os egressos do curso e também aberto a outros membros da comunidade.

Internacionalização em casa

As universidades federais brasileiras têm se dedicado, além do tripé ensino, pesquisa e extensão, às ações de internacionalização. Em geral, a faceta mais visível da internacionalização é a mobilidade de estudantes e da equipe de uma instituição, como professores, pesquisadores e técnicos. No entanto, restringir a dimensão da internacionalização somente às ações de mobilidade ou ao desenvolvimento de determinadas pesquisas específicas em parceria com universidades estrangeiras não reflete o alcance de uma proposta abrangente de internacionalização do ensino superior. Faz-se necessário pensar uma agenda futura para a internacionalização da Educação Superior que inclua uma resposta mais holística às demandas da globalização, com uma preparação acadêmica para questões locais, globais, pessoais e profissionais de forma integrada (Proctor; Rumbley, 2018).

Considerando a necessidade de se pensar na dimensão da internacionalização para as instituições de ensino superior a partir de uma perspectiva holística que possa contemplar as diferentes realidades de cada instituição, a Associação internacional de Educadores (Nafsa - Association of International Educators) apresenta a seguinte definição de internacionalização abrangente:

A internacionalização abrangente é um compromisso, confirmado por meio de ações, para infundir perspectivas internacionais e comparativas em todas as missões de ensino, pesquisa e extensão do ensino superior. Ela molda o *ethos* e os valores institucionais e atinge todo o empreendimento de ensino superior. É essencial que seja adotada pela liderança institucional, governança, corpo docente, alunos e todas as unidades acadêmicas de serviço e apoio. É um imperativo institucional, não apenas uma possibilidade desejável. A internacionalização abrangente não só afeta toda a vida no *campus*, mas também os quadros externos de referência, as parcerias e as relações da instituição. A reconfiguração global das economias, dos sistemas de comércio, pesquisa e comunicação e o impacto das forças globais na vida local expandem drasticamente a necessidade de uma internacionalização abrangente e as motivações e propósitos que a impulsionam. (Hudzik, 2011, p. 6) ¹

Assim, ações de internacionalização nas instituições de ensino superior incluem: (i) a mobilidade internacional de estudantes e equipe, (ii) as adaptações curriculares para se obter um currículo internacional, (iii) parcerias para o desenvolvimento de pesquisas específicas, e também incluem ações que promovem a troca multilíngue e multicultural, assim como as que valorizem a diversidade de contextos de atuação dos profissionais em formação para uma educação integral e global. Ações que não são realizadas em espaço físico internacional, mas que contribuem para uma postura internacional dos seus participantes, são conhecidas como parte de uma proposta de Internacionalização em Casa (IaH - *Internationalization at Home*).

¹ Tradução para: Comprehensive internationalization is a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education. It shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise. It is essential that it be embraced by institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units. It is an institutional imperative, not just a desirable possibility. Comprehensive internationalization not only impacts all of campus life but the institution's external frames of reference, partnerships, and relations. The global reconfiguration of economies, systems of trade, research, and communication, and the impact of global forces on local life, dramatically expand the need for comprehensive internationalization and the motivations and purposes driving it.

Beelen e Leask (2011, p. 5) defendem que internacionalização em casa não é um conceito, mas sim um conjunto de ações ou instrumentos que visem ao desenvolvimento de uma competência internacional pelos estudantes. Em resumo, Beelen e Jones (2015, p. 69) afirmam: “A internacionalização em casa é a integração intencional das dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os alunos em ambientes domésticos de aprendizagem.”²

Como apontado previamente, o PInt-UFU, aprovado em 2018, foi desenvolvido a partir das demandas específicas da universidade e inclui ações que podem ser consideradas na concepção de Internacionalização Abrangente. Além de ações na área de internacionalização da pós-graduação e grupos de pesquisa e de ações para a atração de pesquisadores internacionais, o PInt-UFU traz um conjunto de ações para fomentar a flexibilização de currículos com um item para o estímulo à participação de discentes em *Moocs (Massive Open On-line Course)* que podem ser realizados na cidade do estudante.

Uma das ações do PInt-UFU que também se configura como uma ação de compromisso de forma abrangente para a internacionalização da instituição é a “criação e implementação do Programa de Formação para a Internacionalização, nos moldes do Programa PET UFU Institucional, de modo a contribuir para a formação de alunos da graduação e para a fortalecimento de ações visando à criação de ambientes de internacionalização no contexto da UFU” (UFU, 2018, p. 7). Assim, o programa ProInt constitui-se como uma das ações nessa abordagem holística em que os discentes realizam atividades de forma protagonista: planejando, realizando e acompanhando ações, como a criação de um programa de acompanhamento dos estudantes internacionais, denominado Migufu, com o uso da versão abreviada de amigo – “migo”, da UFU. Essa atividade contempla outro objetivo do PInt-UFU, que é a implementação de um programa de acolhimento aos estudantes, técnicos, docentes e pesquisadores internacionais, também uma ação que não está conectada diretamente à formação do estudante em mobilidade, mas contribui para a formação da comunidade acadêmica participante.

² Tradução para: Internationalization at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments.

Dentre as ações do ProInt, para conhecer o que é possível de ser alcançado em termos de ações de internacionalização de forma mais abrangente, os discentes também têm realizado cursos Mooc e suas experiências são compartilhadas nas redes sociais. Essa socialização contribui para a divulgação do que é feito pelos discentes e de como diferentes formas de conhecimento reverberam na formação desses futuros profissionais, estudantes da UFU. A Figura 1 ilustra um dos cursos realizados pelos membros do ProInt, que possibilitou a ampliação do conhecimento acerca de internacionalização.

Figura 1: Exemplo de participação de discentes em Moocs



Fonte: @prointufu - rede social Instagram.

Além disso, no PInt-UFU, há uma ação que contribui especificamente para a Internacionalização em casa, a busca pelo desenvolvimento de uma política linguística que promova o ambiente de internacionalização, como se vê no item “a” desse conjunto de ações: “A UFU estabelecerá e financiará ações visando ao desenvolvimento de políti-

ca linguística relacionada aos processos de internacionalização, contemplando: a) uma perspectiva multilíngue, com foco em espanhol, francês, inglês e em português para estrangeiros;[...]" (UFU, 2018, p. 5). Como explicado previamente, o projeto de extensão "Adolescente Políglotas" contribui para esse objetivo do PInt-UFU e ainda expande o alcance para a comunidade externa, já que atende adolescentes e não os estudantes da universidade. Assim, os estudantes da universidade têm a oportunidade de atuar como agentes e contribuir para uma formação multilíngue e multicultural dos participantes externos, assim, o ambiente de internacionalização está além da vida no *campus* e impacta os parceiros da universidade, como afirma Hudzik (2011) na definição de Internacionalização Abrangente.

Considerando uma formação multilíngue e multicultural em uma clara tentativa de moldar a internacionalização abrangente da instituição, faz-se necessário abordar a questão da translanguagem, que emerge no contexto. Welp e García (2022, p. 51) explicam que o termo translanguagem "traduz as complexas práticas linguísticas de sujeitos bilíngues, as quais carregam aspectos corporais e vivenciais e expressam diferentes contextos sociais e semióticos, transformando-os em recursos móveis dinâmicos para se adaptarem a situações sociolinguísticas globais e locais". Priorizar o repertório linguístico, sem a separação das línguas que o compõem de forma hierárquica ou política, implica a construção de um espaço para que a experiência seja múltipla e plural, ampliando-se os limites da exploração das línguas adicionais.

Um ponto importante destacado pelas pesquisadoras em relação à pedagogia translíngue é o fato de que as práticas naturalmente prototípicas entre pessoas bilíngues, no cotidiano ou nos contextos formais de ensino e aprendizagem, ganham um novo contorno. "Na educação linguística, a sala de aula translíngue contempla as várias formas pelas quais sujeitos bilíngues selecionam recursos de seus repertórios de forma estratégica para se fazer entender e para construir significados" (Welp; García, p. 52). Essa fluidez das práticas linguísticas oportunizada em sala de aula, levando em consideração a singularidade na pluralidade, parece aderente ao que se espera no Projeto Adolescentes Políglotas, pois nos encontros semanais as línguas estudadas são utilizadas de forma fluida e não estanque, juntamente com o português.

Perspectivas globais e locais: vídeos de estudantes universitários como recurso didático

O projeto “Adolescente Políglotas” conta com um material didático que é fornecido aos adolescentes participantes. Ele foi elaborado por docentes e discentes dos cursos de Letras da UFU, com material para aulas em espanhol, francês e inglês. A apostila foi organizada em sete missões, cujas temáticas são trabalhadas nas três línguas selecionadas para o projeto:

Para as atividades de inglês, nos inspiramos no jogo *Trace Effects* disponibilizado pelo Escritório de Educação e Cultura dos Estados Unidos. Para as atividades de francês, nos inspiramos no material didático *Adomania da TV5Monde*. Para as atividades de espanhol, nos inspiramos no canal *ProfeDeLE.es* (Souza *et al.*, 2022, p. 9).

Ao final de cada missão, há uma seção intitulada “LOSPAÍSES! LESPAYS! COUNTRIES!” (ver Figura 2), que tem como objetivo aproximar os adolescentes de pessoas de diferentes países e que falam as línguas do projeto por meio de vídeos. Foram convidados estudantes internacionais que estavam ou estiveram na UFU na época da elaboração da apostila para que contassem um pouco sobre sua vida e sua rotina. Também participaram dessa atividade estudantes da UFU que tiveram a oportunidade de visitar outros países e falam espanhol, francês ou inglês. Em cada seção, há três vídeos, um em cada uma das línguas citadas.

Figura 2: Introdução da seção LOS PAÍSES! LES PAYS! COUNTRIES!

LOS PAÍSES! LES PAYS! COUNTRIES!

Você completou a Missão 1 e vai ter a oportunidade de conhecer estudantes internacionais que já estiveram na UFU. Abaixo você conhecerá os estudantes e poderá ler algumas informações básicas dos países que eles vão apresentar para você. Eles gravaram vídeos contando sobre suas vidas e sobre os países! Os links serão disponibilizados para que você possa assisti-los.

Fonte: SOUZA *et al.*, 2022, p. 39.

Para cada vídeo, foi preparado um perfil de um dos países em que a língua do estudante é falada, com informações básicas, como: nome do país, tipo de governo, capital, população, línguas oficiais, moeda e

área. Esse perfil traz questões que podem ter a função de trazer curiosidades para os estudantes que não conhecem os países, mas também tem a função de relacionar características físicas (área), com questões político-econômicas (moeda, tipo de governo) e também linguísticas (línguas oficiais). Além do perfil de cada país, também foi preparado um texto no modelo de um cartão de identificação de cada estudante que gravou um vídeo. Nesse cartão, foram inseridas algumas informações pessoais do participante, como: nome, língua que fala, curso que estava fazendo e também de qual programa fazia parte. Também foi inserida uma foto selecionada pelo próprio estudante. Finalmente, para facilitar o acesso dos adolescentes no uso do material didático, há um *link* para o vídeo e um *link* para o roteiro escrito do vídeo, totalizando três vídeos em cada seção. A Figura 3, é um exemplo, da apresentação dos vídeos na apostila.

Figura 3: Exemplo de uma das seções de vídeo da apostila

The figure displays three student profile cards, each representing a different country. Each card includes a student's name, photo, personal details (country, language, course, and program), and a list of country facts (capital, population, official language, currency, and area). To the right of each card are two circular buttons: 'Assista ao vídeo' (Watch the video) and 'Leia o roteiro' (Read the script).

Student Name	Country	Language	Course	Program	Capital	Population	Official Language	Currency	Area (km²)
Francisco Javier Fernández	Espanha	Espanhol	ENGENHARIA ELÉTRICA	BECA SANTANDER GRADO	Madrid	49,331,076	Espanhol castelhano, basco, catalão e galego	Euro	505, 988
Kevin Yvinec	República Francesa	Francês	ENGENHARIA MECÂNICA	BRAFITEC	Paris	67,364, 357	Francês	Euro	543,965
Ruth Opeyemi Awoyinka	República Federal da Nigéria	Inglês	BIOMEDICINA	PEC-G	Abuja	203, 452, 505	Inglês	Naira	923,768

Fonte: Souza *et al.*, 2022, p. 75.

Como comentado anteriormente, ao final de cada missão, em um total de sete, há três vídeos de estudantes para os adolescentes conhecerem mais sobre línguas, países, culturas, rotinas e outros interesses. Na Figura 4, é possível notar que o número total de vídeos não equivale ao número total de países representados. Também é possível notar que, em alguns casos, há dois países indicados para um participante que gravou o vídeo. Nesse caso, é importante destacar que o objetivo dos vídeos não era trazer para os adolescentes um modelo de falar nativo, mas sim de oportunizar o encontro das línguas que eles estão estudando na voz de diferentes pessoas que possuem experiências de vida e de estudo diversas. Assim, vemos que uma participante que nasceu em Salvador, mas que estava estudando na França antes de vir para o Brasil fez seu vídeo em francês. Outro estudante que nasceu no Vietnã, estava estudando no Canadá quando veio realizar o intercâmbio na UFU fez seu vídeo em Inglês. Uma estudante brasileira que teve a oportunidade de realizar um intercâmbio na Inglaterra fez seu vídeo em inglês. Dois estadunidenses que tinham conhecimento e vivências na Índia e na Jamaica, compartilharam suas experiências também em inglês.

Figura 4: Lista de países representados em seção de vídeo

	HISPANÓFONOS	FRANCÓFONOS	ANGLÓFONOS
MISSÃO 1	COLÔMBIA	HAITI	ÍNDIA/EUA
MISSÃO 2	HONDURAS	BENIM	EUA
MISSÃO 3	ESPANHA	FRANÇA	NIGÉRIA
MISSÃO 4	MÉXICO	COSTA DO MARFIM	CANADÁ/ VIETNÃ
MISSÃO 5	EQUADOR	FRANÇA/EL SALVADOR	JAMAICA/ EUA
MISSÃO 6	VENEZUELA	FRANÇA	INGLATERRA/ BRASIL
MISSÃO 7	PERU	FRANÇA	EUA/MÉXICO

Fonte: Souza *et al.*, 2022, p. 7.

Vale ressaltar ainda que a busca por um falante não nativo na elaboração dessa atividade na apostila coaduna-se com uma proposta de ensino voltada para a valorização da diversidade e do uso das línguas entre diferentes falantes, não sendo prioritária a produção de um padrão único idealizado de uso da língua, muitas vezes representados por uma imagem abstrata do que seria o padrão inglês norte-americano, ou o espanhol da Espanha e o francês da França. Assim, a seção de vídeos destaca o inglês da Nigéria, o francês do Haiti, o inglês do Brasil, dentre outros.

O roteiro dos vídeos foi pensado de forma a serem adequados aos tópicos sendo estudados pelos estudantes durante as aulas. Assim, foram selecionadas sete perguntas relativas a cada uma das sete missões para que os estudantes respondessem e pudessem, assim, compartilhar suas experiências com os Adolescentes. No Quadro 1, podemos ver a lista de perguntas entregue aos estudantes participantes:

Quadro 1: Lista de perguntas para a gravação dos estudantes

1. <i>¿Quién soy y como puedo me puedo presentar y describir lo que estoy vistiendo?</i>	1. <i>Qui suis- je et comment peux-je me présenter et décrire ce que je porte?</i>	1. <i>Who am I and how can I introduce myself and describe what I am wearing?</i>
2. <i>¿Cuál es mi rutina diaria y que deportes puedo practicar en mi país?</i>	2. <i>Quelle est ma routine quotidienne et quels sports puis-je pratiquer dans mon pays?</i>	2. <i>Which is my daily routine and what sports I can practice in my country?</i>
3. <i>¿Qué estilos musicales y que objetos demuestran la cultura de mi país?</i>	3. <i>Quels styles musicaux et objets illustrent la culture de mon pays?</i>	3. <i>What kind of music and which objects show the culture of my country?</i>
4. <i>¿Cómo es el espacio dentro y fuera de mi casa y cómo puedo conservarlo?</i>	4. <i>Comment est l'espace à l'intérieur et à l'extérieur de ma maison et comment je peux les préserver?</i>	4. <i>How is the space inside my home and outside and how can I preserve it?</i>
5. <i>¿Generalmente cómo me alimento y cómo hago las compras en mi país?</i>	5. <i>Comment je mange et comment je fais les courses habituellement dans mon pays?</i>	5. <i>How do I usually eat and how do I go shopping in my country?</i>

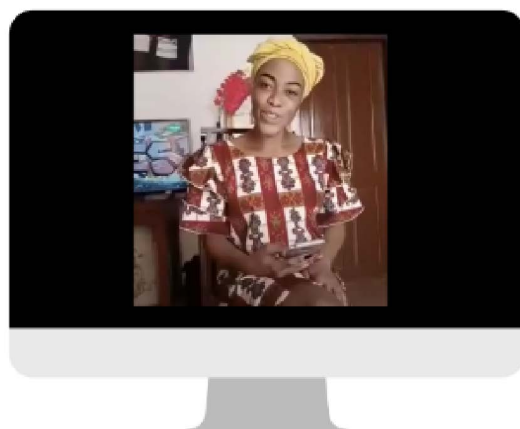
6. ¿Cuál es la forma de llegar a dónde trabajo y cómo obtengo información y noticias en mi país?	6. <i>Comment me rendre là où j'étudie/ je travaille et comment je peux obtenir des informations et des nouvelles dans mon pays?</i>	6. <i>How do I get to school/work and how do I get information and news in my country?</i>
7. ¿A dónde he viajado y a dónde quiero viajar para conocer diferentes culturas y cuáles son mis planes para el futuro?	7. <i>Où ai-je voyagé et où je souhaite voyager pour connaître différentes cultures et qu'ais-je mes projets pour l'avenir?</i>	7. <i>Where have I already traveled and want to travel to know different cultures and what are my plans for the future?</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As perguntas norteadoras da fala de cada participante permitiram que os estudantes pudessem falar de questões pessoais, como falar de si mesmo, de sua rotina e de países que já visitaram e que gostariam de conhecer no futuro. Além disso, também puderam falar de questões culturais, como tipos de instrumentos e músicas que representam seu país ou comidas típicas ou formas mais utilizadas ou mais comuns de buscarem por informações em seu país. Dessa forma, os estudantes compartilharam suas experiências e os adolescentes puderam ter contato com a língua e com questões culturais, além de conhecerem sobre as pessoas que produziram os vídeos.

A lista de perguntas era apenas norteadora e os estudantes ficaram livres para responder a cada uma ou falar sobre o assunto de forma geral, podendo acrescentar outras informações, tais como: como foi sua primeira experiência em outro país ou sobre a nacionalidade de seus pais e como isso influenciava sua rotina alimentar. A forma de gravar o vídeo também foi livre, a maioria utilizou o computador ou o celular para fazer suas gravações, sendo que alguns utilizaram alguns suportes extras, como música de fundo típica, uso de roupa típica (Figura 5) ou edição do vídeo com a inclusão de fotos para melhor descrever certos objetos (Figura 6).

Figura 5: Vídeo com a estudante utilizando roupa típica



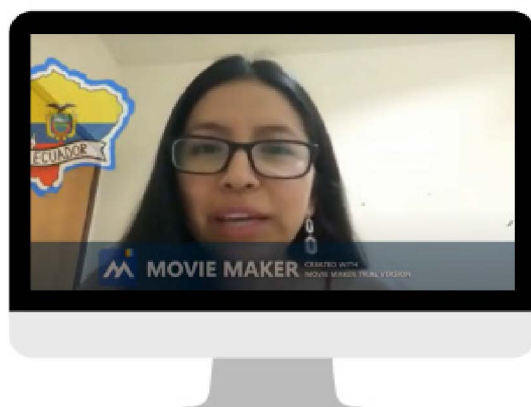
Assista ao vídeo em Francês

Nome: Sylvie-Olivia

País: Benim

Fonte: Souza *et al.*, 2022, p. 04 do Apêndice - Roteiros.

Figura 6: Vídeo com o uso de edição de vídeo com o uso de imagens e fotos



Assista ao vídeo em espanhol

Nome: Daisy Tatiana Andrango

País: Equador

Fonte: Souza *et al.*, 2022, p. 11 do Apêndice - Roteiros.

Durante a gravação, também podemos notar que os estudantes buscam se aproximar dos adolescentes. Gregory do Haiti termina seu vídeo com uma mensagem de apoio aos adolescentes: “*On est-là pour vous supporter. On est-là pour vous aider.*”. Javier da Espanha comenta sobre sua participação no projeto: “*Hola chicos, estoy encantado de participar de nuevo en el proyecto de adolescentes políglotas, aunque tenga que ser a distancia. [...] Espero que os haya gustado y podáis preguntarme lo que queráis.* Desejo tudo de bom para vocês e conseguir voltar para participar pessoalmente do projeto.” Tan do Canadá demonstra que a participação no projeto é uma forma de se manter conectada com a comunidade UFU e de Uberlândia, da qual fez parte como estudantes internacional: “*I hope, via this video, I could say hello to my friends in UFU and Uberlandia, I miss you guys a lot and wishing everybody stay safe, healthy and will keep in touch.*” Daniella da Venezuela faz um convite aos adolescentes: “*Y por último si una vez tenga la oportunidad de conocer Venezuela, para disfrutar mucho de la comida, de la cultura, del cariño de la gente venezolana así que es lo recomiendo ampliamente, ¡muchísimas gracias por su atención!*” Luiza do Brasil falou de seu desejo de aprender outras línguas: “*De plus, je veux aussi apprendre des autres langues comme l’espagnol, le japonais et le suédois.*”

Assim, a participação dos estudantes na gravação de vídeos para os adolescentes demonstrou ser uma oportunidade para eles se conectarem com a comunidade externa à UFU e também como uma forma de eles assumirem a posição de agentes de transformação social, contribuindo para a formação plurilíngue e pluricultural dos adolescentes.

Além de oportunizar o protagonismo dos estudantes, foram elaboradas atividades para que os adolescentes pudessem interagir com os vídeos produzidos. Foram elaborados pequenos questionários - *quizzes* - para cada seção de vídeo, com algumas perguntas de compreensão auditiva, três para cada vídeo da seção, e com uma questão dissertativa. As questões dissertativas têm o objetivo de auxiliar os estudantes a encontrar não só diferenças, mas também semelhanças entre as rotinas, gostos, tipos de roupas e comidas etc. Além disso, as perguntas buscam fazer com que os adolescentes reflitam sobre sua cultura e também pense em como compartilhar sua experiência e sua vivência. Assim, o encontro com outras culturas não tem o objetivo de fazer com que os

adolescentes aprendam ou consumam, mas que possam se identificar ou refletir sobre suas rotinas, sua cultura e seus desejos. Nas Figuras 7 e 8, temos alguns exemplos das questões dissertativas que foram desenvolvidas para os questionários que acompanham os vídeos e são realizados pelos discentes no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina.

Figura 7: Reprodução de questão do quiz relativo aos vídeos da Missão 1

Na Missão 01 aprendemos a descrever como estamos nos vestindo. Você observou as vestimentas dos estudantes internacionais nos vídeos? As roupas que eles estão vestindo representam um pouco de sua cultura ou de atividades que praticam. Com qual estudante internacional você se identifica em termos de vestimenta? Escreva aqui.

↕

✎

😊

A ▾

B

I

≡

≡

Fonte: Moodle do curso Adolescentes Políglotas em contexto remoto - edição 2023.

Figura 8: Reprodução de questão do quiz relativo aos vídeos da Missão 7

Ao longo de todo o curso você conheceu histórias de muitos estudantes em três línguas diferentes. Aprendemos que podemos contar nossa história usando outras línguas além do português. E você: se você pudesse contar para os estudantes internacionais apresentados nos vídeos um pouco de você, da sua rotina, da sua cidade e de manifestações culturais, como instrumentos musicais e danças que fazem parte da sua história, o quê você contaria para eles?

↕

✎

😊

A ▾

B

I

≡

≡

Fonte: Moodle do curso Adolescentes Políglotas em contexto remoto - edição 2023.

Dessa forma, podemos concluir que a seção de vídeos contribui para a interação da comunidade internacional da UFU e a comunidade externa. Além disso, a abordagem de valorização da diversidade lin-

guística e cultural abre espaço para a agência dos participantes e para a formação multilíngue e multicultural dos adolescentes.

Rodas de conversas políglotas

No intuito de manter os laços com os egressos do Adolescentes Políglotas, uma nova ação de extensão foi iniciada no primeiro semestre de 2021 – a Roda de Conversa Políglota (ver Figura 9). Esse ciclo de debates visa promover a interação entre Adolescentes Políglotas em curso ou egressos, estudantes internacionais correntemente na UFU ou egressos, comunidade de pais e responsáveis e demais membros da comunidade acadêmica e externa interessados no tema de internacionalização. São geralmente convidados um(a) adolescente políglota egresso(a) e três representantes internacionais, francófono, hispanófono e anglófono para o encontro. São feitas dinâmicas de interação sobre o tema de internacionalização, sobre línguas adicionais e culturas de outros países.

Figura 9: Mosaico de imagens que ilustram a atividade Roda de conversa políglota

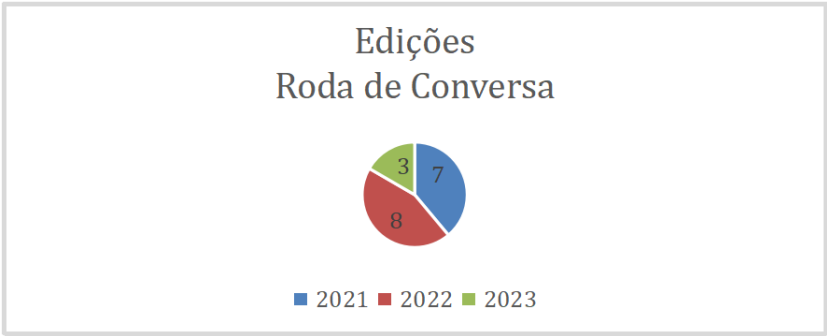


Fonte: elaborado a partir de imagens disponíveis no Facebook do ProInt.

Cada roda de conversa é programada para um dia específico do mês, em agenda previamente divulgada, com a duração de 1 hora e 30 minutos, das 17:30 às 19:00 (horário de Brasília). São organizados três ou quatro encontros no semestre, com o intuito de abranger países e culturas diversos, para promover cada vez mais a internacionalização em casa. A Figura 10 indica em que ano foram realizadas as 18 edições da Roda de Conversa nos últimos três anos, sendo sete em 2021, oito

em 2022 e três em 2023, já que a proposta extensionista, coletiva e integradora ainda está em execução.

Figura 10: Edições Roda de Conversa



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nesses 18 eventos, tivemos a presença de 56 convidados, provenientes de 17 países diferentes, em ordem alfabética, Alemanha, Argentina, Benim, Brasil, Canadá, Colômbia, Costa do Marfim, El Salvador, Estados Unidos, França, Haiti, Honduras, México, Nigéria, Peru, Senegal e Venezuela. Os países listados estão organizados de forma aleatória na Figura 11 a seguir, com o intuito de demonstrar o alcance da proposta.

Figura 11: Países representados na Roda de Conversa

Brasil Estados Unidos Haiti
Benim França El Salvador
Costa do Marfim México Colômbia
Venezuela Alemanha
Canadá Argentina Honduras
Peru Senegal Nigéria

Fonte: Elaborado pelas autoras.

É importante apontar que temos tanto a presença de estudantes internacionais convidados, como de professores e pessoas da comunidade externa à UFU que participam na Roda de Conversa contando a experiência do país em que fizeram mobilidade

internacional. Além desses convidados, a presença dos adolescentes políglotas egressos fomenta a integração de diferentes *stakeholders* do processo de internacionalização em casa, além da diversidade linguística e cultural propiciada.

Como as rodas de conversa são organizadas? Os membros do ProInt se responsabilizam por essa ação e as tarefas são geralmente distribuídas da seguinte forma:

- 1) Um membro coordena as ações entrando em contato com os quatro convidados (anglófono, francófono, hispanófono e egresso), explicando do que se trata o evento e pedindo o envio de foto para a divulgação e de informações para a elaboração dos *slides*.
- 2) Um membro fica responsável por ser o *host* (a *hostess*) no dia do evento fazendo a interação e organizando a participação dos convidados.
- 3) Um membro encarrega-se do formulário de inscrição, do formulário de presença e do sorteio de brindes.
- 4) A equipe que coordena as mídias sociais do ProInt faz publicações tanto no *Instagram* como no *Facebook*.

A Figura 12 ilustra a participação nas Rodas de Conversa no ambiente *on-line*.

Figura 12: Reprodução de tela de utilizada em um dos encontros



Fonte: Arquivos do ProInt.

O projeto é avaliado durante cada roda de conversa, com a observação dos procedimentos e posterior discussão na reunião subsequente do ProInt para identificação de possíveis melhorias. Durante as aulas seguintes às Rodas de Conversa os professores também perguntam para os estudantes participantes sobre como foi a experiência de interagir com estudantes internacionais e se eles tinham alguma sugestão para as Rodas de Conversa que se seguirão.

Como desdobramentos positivos, entendemos que o evento possibilita o protagonismo de Adolescentes Políglotas egressos e estudantes internacionais nas ações de internacionalização da UFU, motiva a participação e o conhecimento sobre línguas e culturas das comunidades UFU e externas e proporciona transparência e visibilidade às ações do projeto Adolescentes Políglotas. As Rodas de Conversa geram momentos de reflexão para os participantes. Os Adolescentes Políglotas são beneficiados com a ação, pois conseguem se aproximar ainda mais de culturas e vivências que já conhecem e descobrir novas que, muitas vezes, não são suficientemente difundidas. Ademais, para os estudantes internacionais e professores que participam como convidados, além de todos os ouvintes, abre-se um espaço de interação, em que é possível fomentar discussões sobre a diversidade, o acolhimento e todas as condições que confluem para um mundo melhor, a partir da convivência, educação e do diálogo, que consiste em saber escutar e ser escutado.

Os Adolescentes Políglotas egressos que participam se mostram engajados e interessados em continuar o aprendizado de novos idiomas, assim inspirando os alunos correntes no curso. Ao terem a possibilidade de contato com estudantes internacionais da UFU os Adolescentes Políglotas, além de todos envolvidos, desenvolvem novas perspectivas quanto às culturas e vivências em outros países.

Dois outros formatos de Roda de Conversa foram testados desde o período em que essa ação extensionista começou a ser realizada. Tivemos duas rodas de conversa com convidados únicos, um convidado nascido no Benim e uma convidada nascida nos Estados Unidos, representada na Figura 13. Ambos têm em comum o fato de já terem morado em diferentes países e poder contar um pouco sobre suas experiências políglotas em diferentes contextos.

Figura 13: Roda de conversa com convidada única



Fonte: Arquivos do ProInt.

Outro formato experimentado foi de convidar na última roda de conversa do final do semestre todos os participantes das rodas de conversa anteriores para uma grande roda, seguindo perguntas bem específicas para conhecer diferentes perspectivas e opiniões, especialmente sobre o que é considerado “ser poliglota”. Ambos os formatos demonstraram propiciadores de engajamento dos participantes.

Considerações finais

A partir de uma perspectiva de Internacionalização Abrangente e de ações para a Internacionalização em casa, o projeto Adolescentes

Políglotas favorece o desenvolvimento de um ambiente plural e linguística e culturalmente ampliado, promovendo uma formação tanto dos adolescentes, comunidade externa, quanto da comunidade interna que está envolvida com o projeto para uma postura de cidadão global.

Os vídeos elaborados por estudantes universitários, de nacionalidades diferentes e representando diversos países, contribuem para o conhecimento de mundo dos adolescentes sobre línguas e países, mas também promovem uma valorização de questões culturais dos participantes. Assim, valorizam a experiência dos estudantes universitários e promovem o compartilhamento de suas experiências internacionais. A integração dos vídeos com as atividades didáticas do projeto Adolescentes Políglotas, a saber: uso dos roteiros e mini-questionários auxiliam na ampliação de repertório linguístico dos adolescentes assim como propiciam uma reflexão em que se busca comparar e contrastar seus desejos pessoais e culturais com as de outras pessoas, promovendo a compreensão de que a diversidade é parte essencial das interações humanas.

Vale ressaltar que convidar os estudantes universitários internacionais também se traduz em uma atividade de acolhimento pelo destaque dado às suas experiências pessoais e culturais. Sendo assim, o projeto Adolescentes Políglotas se alinha no campo da extensão aos objetivos do ProInt e contribui para que as metas do PInt-UFU, relativas ao desenvolvimento desse projeto, sejam alcançadas.

As Rodas de Conversa, encontro contínuo dos adolescentes com membros da comunidade universitária de diferentes países, incluindo o Brasil e suas diversas regiões, além de se tornar uma atividade de ampliação de repertório linguístico também se configura como um momento em que egressos assumem um papel de protagonista, compartilhando suas experiências de aprendizagem de línguas. Além disso, por ser um momento de encontro dos adolescentes atuais e dos egressos e ser oferecido continuamente, elas também estimulam o aprendizado de línguas por toda a vida, valorizando línguas e culturas diversas.

Ambas as ações valorizam a interculturalidade e o multilinguismo, como forma de estimular a postura empática à diversidade e a disposição para a aprendizagem de línguas. Ainda, viabilizam o pro-

tagonismo do estudante internacional em contato com a comunidade local - promovendo assim a internacionalização em casa. Concluímos que tais práticas, que consideramos plurais e translingues, nos permitem vislumbrar caminhos possíveis rumo a uma internacionalização abrangente.

Referências

- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A.; MATTEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (Orgs.). *The European Higher Education Area: between critical reflections and future policies*. Cham: Springer, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5. Acesso em: 10 jun. 2025.
- BEELEN, J.; LEASK, B. Enhancing the engagement of academic staff in international education. *Proceedings of a Joint IEAA-EAIE Symposium*, 2011. p. 1-16.
- CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. *Internationalisation at home: a position paper*. Amsterdam: EAIE, 2001.
- HUDZIK, J. K. *Comprehensive internationalization: from concept to action*. Washington, DC: NAFSA, 2011.
- LEASK, B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, Thousand Oaks, v. 13, n. 2, p. 205–221, 2009.
- NAFSA. NAFSA announces 2014 Simon Award recipients. 2014. Disponível em: <https://www.nafsa.org/about/about-nafsa/simon-award-campus-internationalization-selected-institutions>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- PROCTOR, D.; RUMBLEY, L. E. *The future agenda for internationalization in higher education: next generation insights into research, policy and practice*. Oxon; New York: Routledge, 2018.
- SOUZA, V. V. S.; ALMEIDA, A. B. de S.; BRITO, C. C. de P.; RAFAEL, L. H. de O. A.; CÓRDULA, M. S. M.; NUNES JR., M. A.; SILVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, N. R. de. *Adolescentes políglotas*. 2. ed. Material didático impresso, 2022.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Resolução SEI nº 02/2018*, do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação. Dispõe sobre o Plano Institucional de Internacionalização da Universidade Federal de Uberlândia (PINT-UFU). Uberlândia, 2018.
- WELP, A.; GARCÍA, O. A pedagogia translingue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 75, n. 1, p. 47-64, jan./abr. 2022.

Sobre os autores

Alessandra Paola Caramori. Docente Associada de língua e literatura italianas na Universidade Federal da Bahia. Doutora em Linguística e Mestre em Língua e Literatura italiana pela Universidade de São Paulo. Realizou estágios de pós-doutorado na Accademia della Crusca em Florença, Itália e na Universidade Federal de São Carlos. Coordenadora Nacional de Língua italiana da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF). Pesquisadora do Gplies – Grupo de Pesquisa em Políticas Linguísticas e de Internacionalização para o Ensino Superior. Temas de interesses: ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para a internacionalização, formação em rede de professores de língua italiana. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5431865281906691>

Camila Höfling. Docente do Departamento de Letras e Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar. Doutora e Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp, pós-doutoramento pela UFU e pela VCU – *Virginia Commonwealth University* – USA. Foi Secretária Geral de Relações Internacionais (2013-2016) e Coordenadora do Curso de Letras da UFSCar. Pesquisadora do Gplies – Grupo de Pesquisa em Políticas Linguísticas e de Internacionalização para o Ensino Superior. Temas de interesses: ensino-aprendizagem de línguas, língua estrangeira como meio de instrução (EMI e CLIL), formação de professores de línguas, políticas linguísticas e planejamento linguístico no ensino superior para fins de internacionalização. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6808756591702378>

Cecília Eugênia Rocha Rodrigues. Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (Unipam), é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Cidade de Coromandel (FCC) e mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente é professora da Educação Básica da disciplina Língua Inglesa na Escola Estadual São Geraldo, em Lagamar dos Coqueiros, distrito de Coromandel; é professora também no Instituto Educacional de Coromandel (Inec) e no CCAA Coromandel. Tem interesse pelos seguintes temas: ensino-aprendizagem de línguas, formação docente e educação no campo. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3730301884821763>

Cristiane Carvalho de Paula Brito. Docente do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Doutora e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP) e vice-líder do Grupo de Pesquisa Linguagem Humana e Inteligên-

cia Artificial (LIA). Atualmente coordena o Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFU. Temas de interesse: formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas, Análise do Discurso e Linguística Aplicada. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7024272980833285>

Denise Martins de Abreu-e-Lima. Idealizadora do Programa Idiomas sem Fronteiras e presidente do Programa desde 2012 no Ministério da Educação. Atuou como assessora do Secretário de Educação Superior (SESu - MEC) de 2013-2017. É atualmente coordenadora nacional da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras desde 2018. Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp, pós-doutorado na *Purdue University* (EU - 2009) e UFU (Brasil - 2021), sendo o último sobre políticas de internacionalização. É pesquisadora do Grupo Gplies. Recebeu dois prêmios internacionais pela atuação à frente do Programa IsF, pela Embaixada Americana e outro pela Canadense. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6212114975297800>

Elaine Maria Santos. Professora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Letras e dos Cursos de Licenciatura em Letras Inglês e Letras Português-Inglês da Universidade Federal de Sergipe. Doutora em Educação e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Foi professora visitante no Departamento de Ensino e Aprendizagem da *New York University*. É a atual Coordenadora Nacional da Rede Andifes IsF-Inglês e pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de internacionalização da Educação Superior e do Núcleo de Estudos de Cultura da UFS. Temas de interesse: internacionalização; políticas e planejamentos linguísticos; formação de professores; história do ensino das línguas. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9601220413951706>

Fabiana Ferreira Freitas. Graduada em Letras e mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente é professora da Educação Básica da disciplina Língua Inglesa da Escola Estadual Hortêncio Diniz em Uberlândia. Foi supervisora do subprojeto inglês/Espanhol do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) durante o período de novembro 2020 a abril 2022. Tem interesse pelos seguintes temas: ensino-aprendizagem de línguas, formação docente e Pibid. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9456803532692495>

Heloisa Albuquerque-Costa. Professora Doutora do Programa de Pós-graduação Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-Letra) da Universidade de São Paulo. Doutora e mestre em Língua e Literatura Francesa pela mesma universidade. Pós-doutora Língua Francesa para Objetivo Universitário (FOU) pela Universidade de Lyon, na França. Suas pesquisas concentram-se na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas estrangeiras e formação de professores para contextos específicos – profissionais e acadêmicos. É diretora do Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e coordenadora nacional do programa Idiomas sem Fronteiras-Francês da Rede Andifes IsF. Atuou como Presidente da Associação de Professores de Francês do Estado de São Paulo (APFESP). Vice-Líder do Grupo de Pesquisa

Linguagem, Educação e Virtualidade (LEV/Cnpq) e membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior (GPLIES/Cnpq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9173920673311853>

Isadora Valencise Gregolin. Professora Associada do Programa de Pós-graduação em Linguística e do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Doutora e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Realizou pós-doutorado junto à Escola Técnica Superior de Engenharia de Telecomunicações da Universidad de Valladolid, Espanha. Atuou como Coordenadora da área de Letras do Pibid, como coordenadora do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI/Universidade de Aveiro), como coordenadora institucional do Programa Residência Pedagógica e como coordenadora administrativa do Idiomas sem Fronteiras na UFSCar. Temas de interesse: formação de professores de línguas; internacionalização; tecnologias. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1015869228676997>

José Celso Freire Junior. Doutor em Ciência da Computação pela *Université Grenoble Alpes*, França. É Professor Associado da Universidade Estadual Paulista (Unesp), e nos últimos quatorze anos tem sido seu Assessor Chefe de Relações Externas. Nesta função, ele desenvolveu e é responsável pela estratégia de internacionalização da universidade e tem trabalhado em sua implementação, estabelecendo parcerias e vínculos eficazes com várias IES em todo o mundo. Freire é o atual Presidente da Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai), tendo presidido a Associação também de 2009 a 2017, mudando o nível de reconhecimento da Associação no cenário da educação internacional. Participou como palestrante em numerosos eventos focados na internacionalização do ensino superior (*Going Global*, EAIE, AIEA, Caie, Nafsa). Lattes <http://lattes.cnpq.br/7771642747218401>.

Kelly Karoline Ferreira Moraes de Sá. Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e especialista em Ensino de Português como Língua Estrangeira e Cultura Brasileira pela mesma universidade. Atuou como docente na graduação em Letras - Francês e Literaturas de língua francesa da UFU. É sócia fundadora do Taare - Trabalho de apoio a migrantes internacionais: organização que presta auxílio a imigrantes em vulnerabilidade. É examinadora do Celpe-Bras - teste nacional de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros. Ministrou aulas de língua francesa e portuguesa em escolas do estado de Goa, na Índia. Participou do *Stage de Méthodologies d'Enseignement de Langue Française*, promovido pelo CIEP em Nantes, na França. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1301160935480032>

Lucas Araujo Chagas. Possui Graduação e Licenciatura em Letras: Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com Mobilidade Internacional na *L'Université de Lorraine* (França). Também é Licenciado em Letras: Português e Espanhol pela Universidade de Franca (Unifran), especialista em Português Língua Estrangeira e Cultura Brasileira, Mestre e Doutor em Estudos

Linguísticos pela UFU. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), é membro do Grupo de Pesquisa Gplies. Temas de interesse: Currículo e Formação de Professores de Línguas; Letramentos, Multiletamentos e Práticas Decoloniais de Pesquisa e Ensino; Internacionalização da Educação Superior, Políticas Linguísticas e Diplomacia do Conhecimento; Inovação, tecnologia e formação universitária; Psicolinguística, Neurolinguística e Patologias da Linguagem; Ensino-aprendizagem de Inglês e Português Línguas Adicionais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9791091019688103>

Maíra Sueco Maegava Córdula. Professora da área de Inglês da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É licenciada em Letras: Português e Inglês pela Universidade de Franca (Unifran), possui Mestrado em Linguística pela Unifran e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FLCAR-Unesp). Atua nos cursos de Letras: Inglês da UFU e também no programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da mesma universidade (PPGEL-UFU). Coordenadora do Curso de Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa da UFU. Membro do Gplies – Grupo de Pesquisa em Políticas Linguísticas e de Internacionalização para o Ensino Superior. Temas de interesses: fonética e fonologia (prosódia), ensino-aprendizagem de línguas, formação de professores, material didático, política e educação linguística, internacionalização do ensino superior. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1557592425715282>

Marileide Dias Esqueda. Professora Associada do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e do Curso de Bacharelado em Tradução da Universidade Federal de Uberlândia. Doutora e mestre em Linguística Aplicada à Tradução pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutora em Estudos da Tradução pela Universidade de Montreal, Canadá, e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou estágios de docência pelo Programa Intercampus na Universidade de Extremadura e Universidade de León, na Espanha. Bacharel em Tradução Inglês-Português, Licenciada em Letras-Espanhol e Pedagoga. Atuou como Presidente da Diretoria Executiva da Associação Brasileira de Pesquisadores em Tradução. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tradução, Tecnologias, Ensino e Cienciometria. Temas de interesse: ensino e aprendizagem de tradução; tecnologias da tradução e interpretação; cienciometria. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3341029625579574>

Marina Mello de Menezes Felix de Souza. Professora Adjunta do Centro das Humanidades da Universidade Federal do Oeste da Bahia (CEHU/UFOB), pós-doutoranda da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), vice-líder do Grupo de Pesquisa Interinstitucional da América Francófona (PIAF) e pesquisadora do Laboratório de Pesquisas em Contato Linguístico (Labpec). Doutora e mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Realizou estágio doutoral na Université de Rennes e estágio de pesquisa na Université d'Aix-Marseille, ambos na França. Atuou como docente da Universidade Federal do ABC (UFABC) e da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), diretora da

Associação dos Professores de Francês do Estado do Rio de Janeiro (APFERJ) e coordenadora de língua francesa da Rede Municipal de Educação de Niterói (FME). Temas de interesse: Ensino de Línguas Estrangeiras; Educação Linguística; Bilinguismo; Política Linguística/Glotopolítica; Direito linguístico; Contato Linguístico; Internacionalização. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1722239105249058>

Monithelli Aparecida Estevão de Moura. Mestra e doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduanda em Português e Inglês pela Universidade de Franca (Unifran). Especialista em Tecnologia, linguagens e Mídias em Educação pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Graduada em Letras Francês e suas respectivas literaturas pela UFU. Voluntária nos projetos Adolescentes Políglotas, Línguafrô - Idiomas afirmativos e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público de Uberlândia (Oscip) de Trabalho e Apoio à Migrantes Internacionais (Taare), em diferentes funções de docência e coordenação. Temas de interesse: Pesquisa Narrativa, ensino de idiomas afrocentrados, decolonialidade, plurilinguismo e tecnologias na Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6074255245244161>

Nayara Stefanie Mandarino Silva. Mestranda em Letras, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Especialista em Docência pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Além disso, é parte do apoio ao Núcleo Gestor da Rede Andifes de Idiomas sem Fronteiras (Rede Andifes-IsF). Atualmente, integra o Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de internacionalização da Educação Superior (Gplies), o grupo de pesquisa Identidade e Leitura e o Projeto Nacional de Letramentos. Seus interesses de pesquisa incluem: decolonialidade, formação de professores, internacionalização, políticas linguísticas e ensino-aprendizagem de língua inglesa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8011990336434308>

Rafaela Silva de Souza. Docente do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Licenciada em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da mesma universidade. Membro do grupo de pesquisa Profissionalidade Docente e Ensino de Língua Espanhola (Prodele). Temas de interesse: linguística aplicada, ensino-aprendizagem de línguas e internacionalização. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7194830205023873>

Rebecca Alves Araújo Cruz. Licenciada em Letras - Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFU. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Psicanálise (Gelp). Temas de interesse: Análise de Discurso e Linguística Aplicada; português como língua estrangeira; formação de professores. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0475932716162454>

Rejane Maria Gonçalves Maia. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, onde ministra aulas de português e inglês e já atuou como Representante Local de Relações Internacionais. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Goiás, especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Goiás, mestra e doutoranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada. Temas de interesse: *Design thinking*; internacionalização; tecnologias; teletandem; aprendizagem colaborativa de línguas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4945182672635840>

Rodrigo Belfort Gomes. Professor de Língua Inglesa da Universidade Federal de Sergipe. Doutor em Educação e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Tradução de Inglês pela Estácio. É o atual Chefe da Divisão de Assessoria Linguística da Coordenação de Relações Internacionais da UFS e Coordenador Pedagógico da Rede Andifes IsF-Inglês, da mesma instituição. É pesquisador do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior (Gplies) e do Núcleo de Estudos de Cultura da UFS (Necufs). Temas de interesse: internacionalização no ensino superior; políticas linguísticas; formação de professores; ensino de língua inglesa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6283153053467696>

Suiane Bezerra da Silva. Professora de língua portuguesa no Instituto Federal de Brasília. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. Graduada em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua pela Universidade de Brasília. Atuou como professora de português no Módulo de Acolhimento e Avaliação, curso realizado no âmbito do Programa Mais Médicos para o Brasil. Temas de interesse: ensino e aprendizagem de língua; formação de professores de língua; português para falantes de outras línguas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2738175118465673>

Tatiana Batista dos Santos. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade Cândido Mendes. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson. Integrante do grupo de pesquisas Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos (Ledif) do Instituto de Letras e Linguística da UFU. Atualmente é professora efetiva de Língua Portuguesa na Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Temas de interesse: ensino-aprendizagem de línguas, Análise do Discurso e Linguística Aplicada. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4349090686881790>

Valeska Virgínia Soares Souza. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ministra aulas na Graduação e na Pós-graduação no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Completou estágio pós-doutoral na UFU (2017) na área de Pesquisa Narrativa com o tema de jogos e gamificação e na Universidade Estadual Paulista – Unesp (2022), com o tema: Conhecendo práticas inovadoras e educativas de “internacionalização em casa” no contexto da Educação Superior brasileira. Coordena o Programa de Formação para a Internacionalização (ProInt/UFU) desde 2018. Temas de interesse: Práticas de internacionalização; Práticas pedagógicas inovadoras; Jogos e Gamificação; Tecnologias digitais; Pesquisa Narrativa. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9322570955527591>

Waldenor Barros Moraes Filho. Licenciado em Letras pela Universidade de Brasília (1982), mestrado e doutorado em Língua e Linguística pela Universidade de São Paulo (1995). Professor titular da Universidade Federal de Uberlândia (1987), vinculado ao Instituto de Letras e Linguística e ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, desenvolveu estudos pós-doutorais na Universidade de Ottawa com foco em internacionalização da educação superior e políticas linguísticas. Tem interesse em questões relacionadas ao uso do inglês como língua de instrução e como segunda língua no universo acadêmico, e no processo de internacionalização das universidades brasileiras, com vistas ao debate visando uma política nacional para o ensino de línguas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7660593379506808>

Walkiria Felix Dias. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Estudos Linguísticos pelo PPGEL da UFU. Graduada no curso de licenciatura em Letras-Inglês pela UFU. Graduada no curso de licenciatura em Letras-Português pela Universidade de Uberaba (Uniube). Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP). Temas de interesse: formação de professores; ensino-aprendizagem de línguas; Análise do Discurso; Linguística Aplicada e educação prisional. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5172452633560047>

