



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO

LARISSA MENEZES GOMES

ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS: O MAPEAMENTO DA
INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE E SUAS
INTERFACES LINGÜÍSTICAS

São Cristóvão
2025

LARISSA MENEZES GOMES

**ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS: O MAPEAMENTO DA
INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE E SUAS
INTERFACES LINGUÍSTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elaine Maria Santos

São Cristóvão

2025

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SIBIUFS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

G633e Gomes, Larissa Menezes
Entre políticas e práticas : o mapeamento da
internacionalização da Universidade Federal de Sergipe e suas
interfaces linguísticas / Larissa Menezes Gomes ; orientador
Elaine Maria Santos. – São Cristóvão, SE, 2025.
229 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de
Sergipe, 2025.

1. Ensino superior - Sergipe. 2. Universidade Federal de Sergipe.
3. Educação internacional. 4. Educação e globalização. 5. Pós-
colonialismo. 6. Política linguística. I. Santos, Elaine Maria orient. II.
Título.

CDU 378(813.7)

LARISSA MENEZES GOMES

**ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS: O MAPEAMENTO DA
INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE E SUAS
INTERFACES LINGUÍSTICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL da Universidade Federal de Sergipe, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos Linguísticos. Esta dissertação foi julgada e aprovada pela comissão abaixo assinada em 10 de dezembro de 2025.



Documento assinado digitalmente
ELAINE MARIA SANTOS
Data: 14/01/2026 10:42:14-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Elaine Maria Santos
Universidade Federal de Sergipe
(Orientadora/presidente)



Documento assinado digitalmente
RICARDO NASCIMENTO ABREU
Data: 14/01/2026 13:24:03-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu
Universidade Federal de Sergipe
(Examinador interno ao Programa)



Documento assinado digitalmente
KYRIA REBECA NEIVA DE LIMA FINARDI
Data: 15/01/2026 21:52:04-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Kyria Rebeca Finardi
Universidade Federal do Espírito Santo
(Examinadora externa à UFS)

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao universo, pela vida e pelas oportunidades.

A meu esposo, Yuri, por me incentivar e apoiar minhas decisões. Obrigada pelo suporte, atenção e carinho. O caminho é mais leve com você.

À minha família, em especial meus pais e meus irmãos, por sempre terem estado comigo ao longo de toda minha vida. Nada disso seria possível sem o apoio incondicional de vocês.

Aos amigos feitos ao longo da graduação e da pós-graduação, obrigada por repartir as preocupações, os anseios e as alegrias da vida acadêmica.

A todos do NucLi-UFS-Inglês da Rede Andifes IsF, em especial ao professor Dr. Rodrigo Belfort Gomes, pelos aprendizados e pela contribuição à minha formação. Aprendi muito com todos vocês. Obrigada pelas risadas e tardes de sexta-feira.

À minha orientadora querida e eterna professora, Dra. Elaine Maria Santos, quem me acolheu no início da graduação, apresentando-me ao IsF, e me acompanhou durante toda minha trajetória acadêmica, o meu sincero muito obrigada. Obrigada pelos ensinamentos, orientações, incentivos e suporte. Espero que sigamos compartilhando ideias, apoio e carinho. Você é fonte de inspiração!

Aos demais membros da banca examinadora, Dra. Kyria Rebeca Finardi e Dr. Ricardo Nascimento Abreu, agradeço a disponibilidade, a paciência e a presteza em ler esta pesquisa. Obrigada pelas pontuações contundentes e contribuições dadas a esta dissertação. As provocações acadêmicas seguem reverberando em reflexões, as quais espero traduzir em futuras pesquisas.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta trajetória fosse possível, meu muito obrigada!

*“As realidades de hoje foram utopias de
ontem”*

Pablo Lucas Verdú

RESUMO

No contexto de um mundo globalizado, a internacionalização da educação superior se insere como parte das dinâmicas intensificadas pela globalização, favorecendo a aproximação entre as fronteiras dos Estados e a troca de conhecimento científico e cultural. Entendida como um processo cíclico, a internacionalização do ensino superior caracteriza-se por englobar os aspectos internacional e intercultural às missões da instituição. A análise do cenário atual da IES no contexto da internacionalização possibilita a identificação das dificuldades encontradas, assim como o fornecimento de informações para elaboração de um plano estratégico para sua implementação. Dessa forma, com alicerce na linguística aplicada e mediante uma pesquisa de estudo de caso, buscou-se, por meio de uma visão decolonial, diagnosticar o processo de internacionalização da UFS, a partir do espaço e do papel da língua no desenvolvimento do aludido processo, considerando os entraves comunicativos enfrentados na internacionalização dessa IES. A perspectiva adotada direciona o olhar investigativo para as necessidades locais, de maneira a conciliar o local com o global no desenvolvimento da internacionalização, mapeando as ações de internacionalização da universidade e suas interfaces linguísticas. Por meio das técnicas de pesquisa documental e bibliográfica, os dados foram coletados a partir de documentos institucionais de determinados espaços da instituição – como a PROGRAD, a POSGRAP e a PROEX - e contrastado mediante triangulação com referências teóricas acerca do tema. Após análises exploratórias e interpretativistas, e a partir de uma perspectiva decolonial, identificou-se o empenho das pró-reitorias analisadas em adotar ações na direção da abordagem de internacionalização abrangente, além da busca institucional pelo fomento ao plurilinguismo da universidade. A ausência de integração entre tais órgãos conduz a uma internacionalização setorizada e com pouca articulação nas estratégias de promoção do plurilinguismo. O avanço da internacionalização da universidade é notável, porém precisa ser inserida em um processo de articulação e planejamento estratégico mais integrado, com o investimento na divulgação de informações sobre as ações implementadas, bem como integração entre as estratégias institucionais.

Palavras-chave: Internacionalização da educação superior. Decolonialidade. Práticas linguísticas. Planejamento e Política linguística. Universidade Federal de Sergipe.

ABSTRACT

In the context of a globalized world, the internationalization of higher education is part of the dynamics intensified by globalization, facilitating the rapprochement between state borders and the exchange of scientific and cultural knowledge. Understood as a cyclical process, the internationalization of higher education is characterized by encompassing the international and intercultural aspects in the institution's mission. The analysis of the current scenario of the HEI in the context of internationalization enables the identification of difficulties and provides information to elaborate a strategic plan for its implementation. Thus, based on applied linguistics and through case study research, this research endeavour aimed to diagnose, through a decolonial perspective, the UFS internationalization process, based on the space and role of language in the development of the aforementioned process, considering the communicative obstacles faced in internationalization. The adopted perspective directs the investigative look towards local needs, in order to reconcile the local with the global in the development of internationalization, mapping the university's internationalization actions and its linguistic interfaces. Through documentary and bibliographical research techniques, data were collected from institutional documents from certain sectors of the institution – such as PROGRAD, POSGRAP and PROEX – and triangulated with theoretical references on the topic. Results of exploratory and interpretative analyses using a decolonial perspective observed the commitment of the vice-rectorates to adopt actions towards a comprehensive internationalization approach, in addition to the institutional search for promoting the university's plurilingualism. However, the lack of integration between such bodies leads to sectorized internationalization with little articulation in strategies to promote plurilingualism. The progress of the university's internationalization process is notable, though it needs to be inserted into a more integrated process of articulation and strategic planning, with investment in the dissemination of information about the actions implemented, as well as integration between institutional strategies.

Keywords: Internationalization of Higher Education. Decoloniality. Linguistic Practices. Language Planning and Policy. Federal University of Sergipe.

RESUMEN

En el contexto de un mundo globalizado, la internacionalización de la educación superior se inscribe en la dinámica intensificada por la globalización, favoreciendo el acercamiento entre las fronteras estatales y el intercambio de conocimientos científicos y culturales. Entendida como un proceso cíclico, la internacionalización de la educación superior se caracteriza por abarcar aspectos internacionales e interculturales para las misiones de la institución. El análisis del escenario actual de las IES en el contexto de la internacionalización permite identificar las dificultades encontradas, así como proporcionar información para la elaboración de un plan estratégico para su implementación. Así, con base en la lingüística aplicada y a través de la investigación de estudio de caso, la investigación buscó, mediante una visión decolonial, diagnosticar el proceso de internacionalización de la UFS, a partir del espacio y el papel de la lengua en el desarrollo de dicho proceso, considerando los obstáculos comunicativos enfrentados en la internacionalización. La perspectiva adoptada dirige la mirada investigativa hacia las necesidades locales, con el fin de conciliar lo local con lo global en el desarrollo de la internacionalización, mapeando las acciones de internacionalización de la universidad y sus interfaces lingüísticas. Utilizando técnicas de investigación documental y bibliográfica, se recolectaron datos de documentos institucionales de ciertos sectores de la institución – como PROGRAD, POSGRAP y PROEX – y su triangulación con referentes teóricos sobre el tema. Después de los análisis exploratorios e interpretativos, y desde una perspectiva decolonial, se identificó el compromiso de los vicerrectorados analizados de adoptar acciones hacia un enfoque de internacionalización integral, además de la búsqueda institucional de promover el plurilingüismo de la universidad. Sin embargo, la ausencia de integración entre dichos organismos conduce a una internacionalización sectorizada y con poca articulación en estrategias de promoción de plurilingüismo. El avance de la internacionalización de la universidad es notable, pero necesita integrarse en un proceso de articulación y planificación estratégico más integrado, con inversión en la difusión de información sobre las acciones implementadas, así como la integración entre las estrategias institucionales.

Palabras clave: Internacionalización de la educación superior. Decolonialidad. Práctica Lingüísticas. Planificación y políticas lingüísticas. Universidad Federal de Sergipe.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Perguntas e objetivos específicos da pesquisa.....	24
Figura 2 - Protocolo para o estudo de caso.....	27
Figura 3 - Políticas institucionais e indicadores	29
Figura 4 - Documentos analisados na PROGRAD.....	31
Figura 5 - Setores e documentos analisados na POSGRAP	32
Figura 6 - Eixos Temáticos e Categorias de Análise da Pesquisa	33
Figura 7 - Aspectos centrais da internacionalização da educação superior.....	46
Figura 8 - Abordagens da Internacionalização	48
Figura 9 - Elementos interativos do currículo	58
Figura 10 - Proposta de IoC para IES brasileiras	60
Figura 11 - Abordagens da Internacionalização e seus enfoques.....	64
Figura 12 - Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural (DMIS)	78
Figura 13 - Taxonomia da competência intercultural.....	81
Figura 14 - Agendas do Inglês Contemporâneo	87
Figura 15 - Modelo de Política Linguística proposto por Spolsky (2004)	92
Figura 16 - Lista de mecanismos entre ideologias e práticas	95
Figura 17 - Política Linguística lato sensu	98
Figura 18 - Estrutura dos 4 C's.....	112
Figura 19 - Estrutura Organizacional da UFS	118
Figura 20 - Eixos Estruturantes do PDI 2021-2025 da UFS	119
Figura 21 - Docentes por Nacionalidade	131
Figura 22 - Distribuição da pontuação do WRU por pilar e indicadores	133
Figura 23 - Patentes vigentes na UFS entre os anos 2018 e 2024.....	148
Figura 24 - Atividades de extensão e suas relações.....	167
Figura 25 - Objetivos da PL da UFS, segundo o PDI 2021-2025	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos metodológicos da pesquisa	21
Quadro 2 - Relação do número de bolsas implementadas em cada modalidade por meio do Programa CsF	68

Quadro 3 - Relação das dimensões das competências interculturais e da educação para cidadania global.....	77
Quadro 4 - Objetivos voltados para a internacionalização dos PEI 2022, 2023, 2024 e 2025 e seu acompanhamento pela Plataforma ForPDI	124
Quadro 5 - Dados de Mobilidade Nacional de Discentes de 2022-2024.....	137
Quadro 6 - Alunos formados pelo PEC-G na UFS.....	139
Quadro 7 - Alunos ativos pelo PEC-G em 2025.1	140
Quadro 8 - Ações da PROGRAD.....	144
Quadro 9 - Planos de Trabalho de PIBIC sobre a internacionalização da educação superior	152
Quadro 10 - Ações da POSGRAP e órgãos-chave	164
Quadro 11 - Ações de extensão providas por convênio	174
Quadro 12 - Ações na PROEX.....	175
Quadro 13 - Dados Gerais do PIBID, RP e PROLICE	191

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da pontuação da UFS nos WRU 2023, 2024 e 2025.....	134
Gráfico 2 - Alunos recebidos por região	138
Gráfico 3 - Alunos enviados por região.....	138
Gráfico 4 - Alunos ingressantes e ativos do PEC-G, por ano	141
Gráfico 5 - Propriedade Intelectual da UFS 2022-2024.....	147
Gráfico 6 - Evolução do PIBIC – projetos e planos de trabalho – de 2017 a 2024.....	150
Gráfico 7 - Distribuição de bolsas PIBIC por agência de fomento 2017-2024.....	150
Gráfico 8 - Áreas de grupos de pesquisa com parcerias internacionais	154
Gráfico 9 - Origem das IES parceiras dos grupos de pesquisa da UFS	154
Gráfico 10 - Quantidade de convênios, celebrados pela UFS, por país	162
Gráfico 11 - Início e Término dos Convênios Vigentes.....	164
Gráfico 12 - Quantidade e qualificação das ações de extensão nos anos de 2023 e 2024	169
Gráfico 13 - Ações de extensão por abrangência - 2023	171
Gráfico 14 - Ações de extensão por abrangência - 2024.....	171
Gráfico 15 - Tipos de eventos nos anos 2023 e 2024.....	171
Gráfico 16 - Quantidade de eventos promovidos por departamento	173

Gráfico 17 - PIBIC sobre ensino de línguas nos anos de 2021-2024, com discriminação da área	192
Gráfico 18-Fomento de PIBIC sobre ensino de línguas nos anos de 2021 a 2024.....	193
Gráfico 19 - Professores Bolsistas na Rede Andifes IsF vinculados ao PDMI.....	198
Gráfico 20 - Ações linguísticas e culturais da PROEX.....	202
Gráfico 21 - Atividades Linguísticas, 2023 e 2024	203
Gráfico 22 - Atividades Culturais, 2023 e 2024.....	203
Gráfico 23 - Cursos de idiomas nos anos de 2023 e 2024.....	204
Gráfico 24 - Radar da Internacionalização da UFS, segundo eixos operacionais.....	211

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	<i>American Council on Education</i>
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CI	<i>Comprehensive internationalization</i> ; internacionalização abrangente
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CsF	Ciência sem Fronteiras
CORI	Coordenação de Relações Internacionais
DMIS	<i>Developmental Model of Intercultural Sensitivity</i> ; Modelo de desenvolvimento de sensibilidade intercultural
EAP	<i>English for Academic Purposes</i>
ECG	Educação para a Cidadania Global
EFL	<i>English as a Foreign Language</i>
ELAP	<i>Emerging Leaders in The Americas</i>
EMI	<i>English as a Medium of Instruction</i>
ESL	<i>English as a Second Language</i>
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
FAPITEC	Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe
GPLIES	Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior
IaH	<i>Internationalization at home</i>
IeC	Internacionalização em casa

IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IsF	Inglês sem Fronteiras; Idiomas sem Fronteiras
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
ILFG	Inglês como Língua Franca Global
ILG	Inglês como Língua Global
ILI	Inglês como Língua Internacional
IoC	<i>Internationalization of the curriculum</i> ; internacionalização do currículo
MEC	Ministério da Educação
PDMI	Programa de Apoio ao Desenvolvimento Multilinguístico para a Internacionalização
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PILA	Programa de Intercâmbio Latino-Americano
PIMAAE	Programa Institucional de Mentoria Acadêmica ao Estudante Estrangeiro
PL	Política Linguística
RP	Programa Residência Pedagógica
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PROLICE	Projeto Licenciados na Escola
PROAD	Pró-Reitoria de Administração
PROEST	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento
POSGRAP	Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	21
2.1 A Internacionalização na Linguística Aplicada	22
2.2 Natureza e Classificação da Pesquisa	24
2.3 Estudo de Caso: UFS	26
2.4 Composição do <i>Corpus</i>	29
2.5 Procedimentos de Análise	33
3 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEITOS E FUNDAMENTOS.....	35
3.1 Internacionalização <i>Crossborder</i> / Transfronteiriça	49
3.2 Internacionalização em Casa (IaH)	52
3.3 Internacionalização do Currículo (IoC)	57
3.4 Internacionalização Abrangente (CI)	62
3.5 Política de Internacionalização	65
4 O PAPEL DA LÍNGUA NA INTERNACIONALIZAÇÃO: POLÍTICAS, PRÁTICAS E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO.....	73
4.1 Comunicação Intercultural	74
4.2 Língua (Franca) da Internacionalização.....	83
4.3 Políticas Linguísticas	91
4.4 Práticas Linguísticas.....	105
4.5 Estratégias para o Plurilinguismo.....	109
5 PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA E NA UFS.....	117
5.1 Organização da UFS no Processo de Internacionalização	117
5.2 Atuação da PROGRAD para a Internacionalização.....	135
5.3 A POSGRAP e o Processo de Internacionalização para a UFS.....	145
5.4 As Práticas de Internacionalização Institucionalizadas pela PROEX.....	166

6 MOVIMENTO LINGUÍSTICO NA E DA UFS: PRÁTICAS, PLANEJAMENTO E POLÍTICA LINGUÍSTICA	177
6.1 Documentos Orientadores sobre o Uso da Língua.....	177
6.2 A Contribuição Linguística e Pedagógica da PROGRAD.....	186
6.3 A Promoção Linguística para Internacionalização pela POSGRAP.....	192
6.4 As Práticas Linguísticas Institucionalizadas pela PROEX	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
REFERÊNCIAS	214

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu da minha curiosidade acadêmica sobre o tema da internacionalização do ensino superior que me foi apresentado durante a graduação em Letras – Português e Inglês na Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde conheci a Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (Rede Andifes IsF) e integrei como professora de inglês, lecionando cursos do referido idioma para toda a comunidade acadêmica. Um dos grandes diferenciais do aludido programa é a formatação dos seus cursos, os quais são projetados para o ensino de línguas dentro da esfera acadêmica, levando em conta aspectos da internacionalização. Foi nesse momento que houve o primeiro contato com o tema da internacionalização, o que me levou a participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), durante os anos de 2022 a 2023.

No PIBIC, o envolvimento no projeto – *Políticas Linguísticas, Internacionalização do Ensino Superior e IsF-UFS* -, cujo título de plano de trabalho era *Pesquisas nas Políticas Linguísticas em busca de ações de internacionalização nas IES do N, NE e CO*, possibilitou-me uma maior aproximação com a internacionalização nas instituições de ensino superior (IES), antes limitado a sua associação com o ensino de línguas e com a mobilidade acadêmica.

Durante a realização da iniciação científica, a pesquisa bibliográfica sobre a internacionalização revelou-a como um processo cíclico, no qual todas as ações voltadas para tal fenômeno estão interligadas numa sequência contínua e sem fim. Algumas dessas ações puderam ser estudadas a partir da pesquisa documental das políticas linguísticas das IES do norte, nordeste e centro-oeste, catalogadas no repositório do IsF, evidenciando algumas das complexidades da internacionalização do ensino superior. Alguns autores, a exemplo de Stallivieri (2017b), concebem a internacionalização como sendo a quarta missão das IES, juntamente à pesquisa, ao ensino e à extensão, ainda que seja desenvolvida como “um aspecto integrado às atividades próprias da universidade” (Pereira, 2021). Mas, afinal, o que é internacionalização do ensino superior?

A internacionalização do ensino superior é compreendida por Knight (1994, p. 3)¹ como “the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose,

¹ “A internacionalização do ensino superior é o processo de integração da dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, nas funções ou na oferta de educação pós-secundária” (Knight, 2004, p. 11, tradução própria).

functions or delivery of post-secondary education”², de forma a englobar o aspecto internacional e intercultural nas missões da instituição. Eis que, além do ensino, da pesquisa e da extensão, também a internacionalização se constitui como um dos pilares do ensino superior (Stallivieri, 2017c; Silva; Pereira; Araújo, 2019), “e não mais uma atividade tangencial” (Pereira, 2021).

São diversas as compreensões do termo internacionalização. De Wit (2020), por exemplo, entende o termo como o processo de integração de uma dimensão intercultural ao ensino superior, de forma a trazer contribuições também para a sociedade, considerando a permuta de conhecimentos entre culturas. Nesse contexto de realce da perspectiva intercultural, sobressai-se ainda a internacionalização abrangente, termo mais amplo que, conforme proposto por Hudzik (2001), trata de um compromisso que imprime uma perspectiva internacional, por meio de ações, às missões de ensino, pesquisa e extensão do ensino superior, modificando sua ética e seus valores.

Para além da compreensão da internacionalização como processo, Knight (1994) também a conceitua como um ciclo, composto por uma série de etapas flexíveis e interconectadas, quais sejam: (i) conscientização da necessidade, do propósito e dos benefícios da internacionalização; (ii) compromisso pela comunidade acadêmica quanto à internacionalização; (iii) planejamento; (iv) operacionalização; (v) revisão; e (vi) reforço. Todas essas etapas buscam integrar a dimensão da internacionalização aos valores e aos princípios da universidade, facilitando a assimilação holística do processo. Importa mencionar que as etapas não seguem um fluxo linear, mas sim um curso de mão dupla, em sentido horário e anti-horário. Dessa forma, não necessariamente é preciso seguir para a operacionalização após o planejamento, por exemplo, podendo-se retornar para a etapa anterior, qual seja, de compromisso pela comunidade acadêmica.

O modo como o ciclo é proposto reforça o argumento de que o processo de internacionalização não possui término e tampouco significa uma sequência linear de etapas. Essas são intrinsecamente interligadas, sendo imprescindível sua ampla compreensão para implementação da dimensão internacional à estrutura e aos valores universitários. Eis que a IES precisa entender que cada etapa não estará inteiramente finalizada, uma vez que será possível retornar para ela diante de qualquer imprevisto ou demanda. Essa é a grandiosidade do ciclo da

² Neste trabalho, optou-se por manter as citações diretas, sejam as mais longas, sejam as do corpo do texto, nas suas línguas originárias da fonte, com as respectivas traduções nas notas de rodapé, como forma de fomentar a prática translíngua, essencial ao contexto da internacionalização do ensino superior.

internacionalização: ele é infinito, pois está constantemente em busca do aprimoramento do processo.

Como o ciclo envolve muitas etapas, é primordial a delimitação de seu estudo, quando da análise da internacionalização de uma IES, de modo que a investigação possa ser aprofundada trazendo subsídios para análise das outras etapas. Considerando que as etapas não seguem um fluxo linear, optou-se por focar o olhar apenas à etapa do planejamento, no qual se encontra o diagnóstico do status de internacionalização da IES, entendido, por mim, como o ponto inicial para estudo do processo de internacionalização de uma IES.

Aludido diagnóstico tem, por primazia, a identificação de condições, características e perfil da instituição, além de seus pontos fortes e fracos. Segundo Stallivieri (2017c, p. 23), um diagnóstico prévio da instituição é “essencial porque, ao fazê-lo, a instituição pode identificar com maior precisão o potencial de inserção internacional e as capacidades que tem para absorver as demandas resultantes”. Ou seja, a partir da análise da conjuntura atual da instituição no contexto da internacionalização, será possível a elaboração de um plano estratégico mais condizente com a realidade da IES, uma vez que esse estará adaptado ao cenário local. Afinal, consoante Knight (1994), o planejamento para internacionalização é único para cada instituição.

A análise da situação atual da IES no contexto da internacionalização permite identificar os obstáculos por ela enfrentados, desde aspectos mais abstratos – como a compreensão pela comunidade acadêmica do que seja a internacionalização de fato – até tópicos mais concretos, como o espaço e o papel da língua no seu desenvolvimento.

Na área de estudo da internacionalização, a barreira linguística é uma das maiores adversidades enfrentadas pelo aludido processo nas IES brasileiras (Moraes Filho, 2020). A língua ocupa um espaço importante na dinâmica da internacionalização, uma vez que atua como instrumento que interliga as diversas culturas e os conhecimentos de vários países. A função que a língua exerce no processo é primordial para a incorporação da dimensão internacional nos pilares da educação superior.

Considerando que a linguística aplicada é um campo interdisciplinar de estudo que investiga os problemas práticos da língua e da linguagem, e que, dentro da esfera da internacionalização, aquelas exercem um papel fundamental para integrar os diversos mundos culturais, denota-se a relevância e posição do tema da pesquisa no aludido campo.

A visão da linguística aplicada como sendo uma área indisciplinar e transgressiva (Moita Lopes, 2006a) possibilita o diálogo com outros campos de conhecimento e a compreensão da vida contemporânea em toda sua complexidade. Afinal, “vivemos tempos de hibridismo teórico e metodológico nas ciências sociais e humanas, o que tem tornado as

fronteiras disciplinares tênues e sutis” (Moita Lopes, 2006a, p. 99). Dessa forma, a ênfase do campo da linguística aplicada na esfera social propicia o estudo da internacionalização sob uma perspectiva de intervenção na realidade social por meio da linguagem, considerando os entraves comunicativos existentes no processo de internacionalização.

Destarte, considerando o diagnóstico do processo de internacionalização na instituição como a primeira etapa para implementação do aspecto internacional como pilar da universidade, qual é a posição da UFS no seu próprio processo de internacionalização? Quais são os processos de internacionalização que ocorrem na referida universidade? Como eles contribuem para sua internacionalização? Quais são os tipos de internacionalização mais recorrentes nos espaços identificados e como eles estão sendo desenvolvidos na UFS? E qual o papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização da UFS?

Aludidas perguntas direcionam a pesquisa para seu objetivo principal, qual seja, diagnosticar o processo de internacionalização da UFS, a partir dos espaços em que a internacionalização ocorre na IES e do papel que a língua exerce nesse processo. Para tanto, delimitou-se como objetivos específicos da pesquisa os seguintes:

- a) mapear os processos de internacionalização que ocorrem na universidade, a partir de uma análise documental dos setores da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (POSGRAP) e da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX);
- b) perquirir como esses processos contribuem para a internacionalização da UFS;
- c) investigar os tipos de internacionalização mais recorrentes e seus desdobramentos nos espaços acima destacados;
- d) analisar o papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização da UFS;

Referidos objetivos específicos, derivados do objetivo geral, serviram como guia durante o percurso metodológico da pesquisa, ante a imprevisibilidade que uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, encaminha o pesquisador. Assim, por meio de uma abordagem qualitativa, esta pesquisa, de cunho exploratório e interpretativista (Gerhardt; Silveira, 2009; Nunes, 2021), envolve uma revisão bibliográfica sobre o tema, proporcionando um maior aprofundamento sobre a temática, e a análise de dados qualitativos, de forma a tentar compreender o processo de internacionalização na universidade alvo.

Aludidos dados foram levantados a partir do exame de documentos elaborados pelos setores da universidade supracitados, dados de fontes primárias, caracterizando a pesquisa como documental (Lakatos; Marconi, 2003). Ademais, também quanto ao procedimento, a pesquisa utilizou a modalidade de estudo de caso (Gerhardt; Silveira, 2009), uma vez que

objetivou estudar o fenômeno da internacionalização numa instituição específica, qual seja, a UFS. O estudo de caso ocorreu de acordo com uma perspectiva pragmática, que busca “apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador” (Fonseca, 2002, p. 33 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009, p. 39).

Em consonância com a tipologia descrita por Yin (2002), adotou-se o estudo de caso exploratório, baseado em tipo de caso único (holístico), considerando os objetivos da pesquisa em investigar como ocorre o processo de internacionalização na UFS, a partir do desenvolvimento dos tipos de internacionalização e do papel da língua nesse processo. Dessa forma, levando-se em conta as etapas em um estudo de caso – “definição de problema, delineamento da pesquisa, coleta de dados, análise de dados e composição e apresentação de resultados”, segundo Yin (2002, p. xii) –, de forma sucinta, os seguintes passos foram tomados: (i) levantamento dos documentos pertinentes ao processo de internacionalização da UFS e dos setores da PROGRAD, da POSGRAP e da PROEX; (ii) coleta de dados acerca dos documentos e das práticas linguísticas desenvolvidas na UFS; (iii) análise dos documentos pertinentes ao processo de internacionalização, a partir dos tipos de internacionalização mais recorrentes encontrados; (iv) apreciação dos dados linguísticos encontrados, com investigação do papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização da UFS.

Com vistas a apresentar o percurso investigativo, e seus resultados, da melhor forma possível ao leitor, este texto foi dividido, além desta seção introdutória, na qual foi apresentado o escopo e as linhas gerais da pesquisa, em mais seis seções. A seção 2 -*Percurso Metodológico da Pesquisa* - informa a metodologia utilizada e os passos adotados ao longo da pesquisa, no intuito de apresentar o percurso que foi trilhado. Na seção 3 – intitulada *Internacionalização da Educação superior: conceitos e fundamentos* -, são apresentados os diversos conceitos de internacionalização, assim como os elementos caracterizadores de cada um desses processos identificados pela literatura. Enquanto na seção 4 – *O Papel da Língua na Internacionalização: políticas, práticas e planejamento linguístico* - é abordada a função da língua no processo de internacionalização, destacando como as práticas, o planejamento e as políticas linguísticas servem como instrumentos para o processo.

Em seguida, na seção 5 – *Processos de Internacionalização da e na UFS* -, são analisados os processos de internacionalização da e na universidade, ou seja, os promovidos pela instituição e os que ocorrem nela de forma independente. Na seção 6 – *Movimento Linguístico na e da UFS: práticas, planejamento e política linguística* -, é discutido o papel da língua na universidade, por meio do estudo das práticas, planejamento e política linguística

adotados na promoção da internacionalização. Por fim, são dispostas algumas considerações acerca das descobertas e como elas podem auxiliar no delineamento de um futuro plano estratégico para integração da perspectiva internacional às missões da instituição, a partir de novas pesquisas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Com vistas a explicitar o percurso metodológico adotado durante a pesquisa, elaborou-se o Quadro 1, com a disposição dos aspectos metodológicos da pesquisa, de forma a proporcionar uma visualização abrangente de seu formato. O quadro foi organizado com fundamento nas teorias de Gil (2008), Gerhardt e Silveira (2009), Lakatos e Marconi (2017), Nunes (2021), Paiva (2019) e Yin (2001).

A pesquisa se situa no campo de estudos da Linguística Aplicada, sendo classificada como uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza aplicada e de nível exploratório. Por meio do procedimento do estudo de caso, a pesquisa utilizou as técnicas documental e bibliográfica, a partir de fontes de informação primárias. O *corpus* da pesquisa é constituído por documentos institucionais da UFS, como a política linguística (PL), o plano de desenvolvimento institucional (PDI), o plano estratégico institucional (PEI), o indicador *UFS em números*, o indicador *Radar* e o boletim informativo da Coordenação de Relações Internacionais (Info Cori). A fim de analisar os dados levantados, esses foram divididos nas seguintes categorias de análise: processos (ou ações) de internacionalização; e papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização.

Quadro 1 - Aspectos metodológicos da pesquisa

Campo de estudo da pesquisa	• Linguística Aplicada
Abordagem da Pesquisa	• Pesquisa qualitativa
Natureza da Pesquisa	• Pesquisa aplicada
Nível da Pesquisa	• Pesquisa exploratória
Procedimento da pesquisa	• Estudo de caso
Técnica de pesquisa	• Pesquisa documental e bibliográfica
Fontes de informação	• Pesquisa primária e secundária
<i>Corpus</i> da pesquisa	• Documentos institucionais da UFS: PL; PDI; PEI; UFS em números; Info Cori;
Categorias de análise de dados	• Processos de internacionalização desenvolvidos na UFS; • Papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização;

Fonte: elaborado pela autora.

Após situar a temática da internacionalização do ensino superior no campo da linguística aplicada, são detalhados a abordagem, a natureza, o nível e a técnica da pesquisa, além das fontes de informação, na seção secundária 2.2 – *Natureza e Classificação da Pesquisa*. O procedimento da pesquisa é pormenorizado na seção secundária 2.3 – intitulada *Estudo de caso: UFS -*, contextualizando a instituição a ser estudada. Já o *corpus* da pesquisa é detalhado na seção secundária 2.4 – *Composição do Corpus -*, enquanto as categorias de análise dos dados são dispostas na seção secundária 2.5, intitulada *Procedimentos de Análise*.

2.1 A Internacionalização na Linguística Aplicada

Rocha e Daher (2015), ao discorrerem sobre as características da Linguística Aplicada (LA), apontam para o desafio de diversificar os interesses do aludido campo de estudo, considerando que esse se encontra ainda voltado prioritariamente para o ensino/aprendizagem de línguas. Tal característica pode ser observada, inclusive, nas publicações em periódicos nacionais e internacionais, onde o ensino e aprendizagem de línguas aparece como segundo e primeiro tema mais recorrente nas publicações nacionais e internacionais, respectivamente (Menezes; Silva; Gomes, 2009).

Apesar dessa predominância, Menezes, Silva e Gomes (2009, p. 22) afirmam que há uma tendência “para o aumento da diversidade temática, para o abrandamento das fronteiras entre as áreas”, considerando a LA como uma área de conhecimento que está em movimento contínuo (Fabrício, 2006). Assim, cabe ao pesquisador, ao problematizar aspectos da vida social que envolvem a linguagem, acompanhar as constantes mudanças do mundo social contemporâneo, ampliando e diversificando suas perspectivas epistemológicas, de forma a tentar compreender os novos temas que surgem em decorrência dessas movimentações.

Por meio desse viés - de ampliação do escopo da pesquisa em LA -, o estudo da internacionalização do ensino superior se apresenta como uma área de interesse ao campo, considerando as questões de língua e linguagem envolvidas no processo. Problematicar a internacionalização é tentar entender como o ensino superior se apresenta frente à globalização, com vistas a criar inteligibilidades sobre os problemas de linguagem que se apresentam. Afinal, segundo Moita Lopes (2006a, p. 23), “são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem”, o que se torna possível com a ênfase dada pela LA na vida social.

Sobre o ponto acima, Oliveira (2021, p. 32) ressalta o “compromisso de uma LA com uma pesquisa responsável e responsiva à vida social”, que reflita, assim, sobre questões que

tenham utilidade prática para a sociedade. Tendo em vista o papel social das IES de não apenas produzir novos conhecimentos, como também de disseminá-los, o estudo da internacionalização do ensino superior se expõe como primordial para compreender como funciona o processo, quais as ações adotadas pela instituição e como isso impacta no desenvolvimento institucional e acadêmico.

Ao buscar responder demandas sociais complexas, a LA se vale da sua transdisciplinaridade, dialogando com teorias de outros campos, o que Moita Lopes (2006b) denominou de LA mestiça. Esse campo de investigação transdisciplinar possibilita a transposição de fronteiras disciplinares, cuja compartimentalização não permitiria uma análise profunda de questões sociais amplas.

Pennycook (2006, p. 67), adicionando a dimensão crítica à LA, entende-a “como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador”, sendo híbrida e dinâmica ao mesmo tempo. Sob a ótica da LA transgressiva de Pennycook (2006, p. 82), é possível romper as barreiras epistemológicas tradicionais, transgredindo “as fronteiras do pensamento e da política tradicionais”, além de produzir novos modos de pensar e conhecimentos, os quais não seriam possíveis diante das amarras disciplinares.

O dinamismo que a internacionalização do ensino superior impõe às IES demanda seu estudo por um campo do saber que seja flexível e que esteja apto a transgredir limites que causem entraves ao aprofundamento da pesquisa. Torna-se possível, então, graças aos conhecimentos de outras áreas, ter uma visão global e social da linguagem como prática social no contexto da internacionalização. Assim, pesquisar a internacionalização sob a perspectiva da LA é adotar uma concepção indisciplinar do campo (Moita Lopes, 2006b, 2009), que não obedeça aos paradigmas convencionais e se arrisque a pensar por novos horizontes. Sobre a (IN)disciplina, Archanjo (2011, p. 627) comenta:

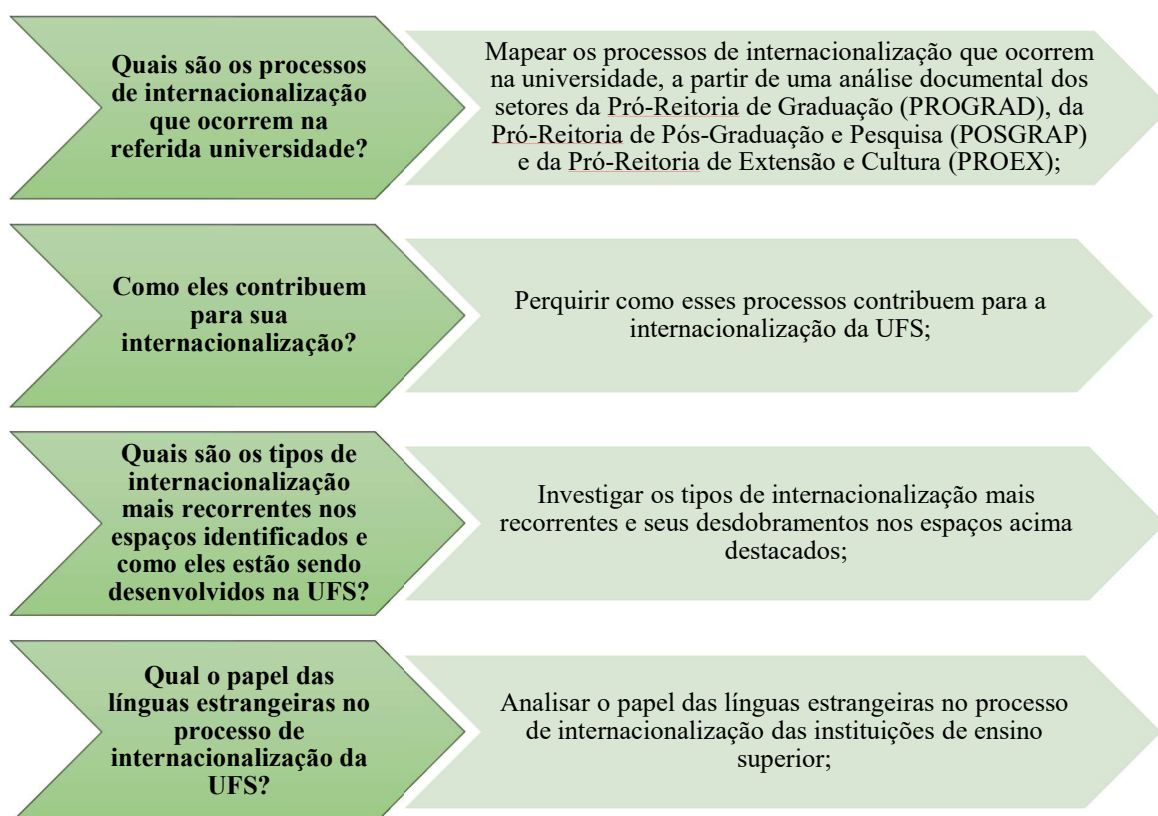
Nesse sentido, (IN)disciplina não significa a recusa de alguma disciplina, mas a aceitação de que muitas são as lentes que podem ser usadas para ver o mundo. Nenhuma delas senhora absoluta da verdade, mas cada uma delas complementar na tarefa crítica de desestabilizar, justamente, velhas e cristalizadas verdades, oferecendo novas interpretações para o mundo, tarefa que deve ser o objetivo principal de todo e qualquer paradigma de pesquisa que se situe no campo das ciências humanas. A (IN)disciplina surge nesse contexto, como uma prática problematizadora de questões que pedem interfaces interdisciplinares e posicionamentos críticos para que tanto os conceitos teóricos ou metodológicos ou as práticas cristalizadas em áreas definidas sejam desestabilizados, fazendo surgir um outro tipo de prática e de praticantes, por sua vez mais responsáveis e responsabilizados com a ética da vida e com a realidade dos sujeitos de linguagem que compõem a vida.

É por intermédio dessa LA indisciplinar que se pretende diagnosticar o processo de internacionalização na UFS, buscando compreender o movimento na instituição e a função da língua nesse processo, de modo que a pesquisa possa trazer contribuição social relevante à comunidade institucional e acadêmica.

2.2 Natureza e Classificação da Pesquisa

A pesquisa, cujo objetivo geral é diagnosticar o processo de internacionalização da UFS, busca responder à seguinte pergunta geral: como a UFS administra o seu próprio processo de internacionalização? Para alcançar sua resposta, foram elaboradas outras perguntas, das quais foram delimitados os objetivos específicos da pesquisa, consoante a Figura 1 delineia:

Figura 1 - Perguntas e objetivos específicos da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

Diante dos objetivos da pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, considerando, consoante Bortoni-Ricardo (2013, p. 32), que se “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, qual seja, o processo de internacionalização na UFS. Buscou-se compreender como a internacionalização se desenvolve na instituição, produzindo

informações aprofundadas sobre tal realidade social da universidade. Trata-se de compreender e explicar as dinâmicas do aludido fenômeno social, que não podem ser quantificadas (Gerhardt; Silveira, 2009).

Paiva (2019) aponta que a pesquisa qualitativa é também denominada de pesquisa interpretativa. Bortoni-Ricardo (2013) explica que a interpretação dos fenômenos sociais é a base para os métodos empregados nessa pesquisa, razão pela qual a denominação se figura de acordo. Sobre o paradigma interpretativista, a autora discorre:

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (Bortoni-Ricardo, 2013, p. 32).

Assim, pelo paradigma interpretativista, o pesquisador revela-se fundamental na compreensão das práticas sociais, pois a interpretação dos dados coletados será feita a partir da própria subjetividade do pesquisador, que se revela também como sujeito da pesquisa qualitativa. Nesse aspecto, os dados acerca do processo de internacionalização da UFS foram coletados, por meio de uma pesquisa exploratória, a fim de serem interpretados a partir da triangulação entre os objetivos da pesquisa, o aporte teórico e os próprios dados.

O nível exploratório visa, segundo Paiva (2019), construir uma maior familiaridade com o fenômeno investigado, possibilitando a agregação de novos conhecimentos para, então, poder aprofundar o estudo sobre o tema. É por meio desse caráter exploratório que se busca compreender a posição da UFS no seu próprio processo de internacionalização, de forma que se possa “gerar conhecimentos para aplicação prática” (Gerhardt; Silveira, 2019, p. 35), nos moldes de uma pesquisa de natureza aplicada, em que se objetiva a aplicação de conhecimentos para uma “realidade circunstancial” (Gil, 2008).

Dentre as técnicas de pesquisa e suas fontes de informação, utilizaram-se referências teóricas sobre o tema e documentos escritos da instituição, caracterizando a pesquisa como bibliográfica, de fonte secundária, e documental, de fonte primária (Gerhardt; Silveira, 2019; Lakatos; Markoni, 2017; Paiva, 2019). A pesquisa bibliográfica serviu para melhor compreender como o tema é tratado pela literatura, além de valer como fundamento para análise dos dados coletados a partir dos documentos institucionais pertinentes ao processo de internacionalização da universidade investigada. A diversificação das fontes almejou dar maior sustentação quando da interpretação dos dados.

2.3 Estudo de Caso: UFS

A pesquisa adotou o procedimento de estudo de caso, sendo descrito por Paiva (2019, p. 65) como “um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa”. Yin (2002, p. 32-33) conceitua o estudo de caso a partir do seu escopo e da investigação em si, trazendo a seguinte definição técnica:

1. Um estudo de caso é uma definição empírica que
 - investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando
 - os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. [...]
2. A investigação de estudo de caso
 - enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado,
 - baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado,
 - beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

O estudo de caso nesta pesquisa é referente à investigação do fenômeno da internacionalização no contexto da UFS, buscando delinear como o processo é desenvolvido na instituição. A pesquisa focaliza em apenas uma unidade, qual seja, a UFS, escolhida por ser a minha casa durante a graduação e a pós-graduação em Letras, o que me proporcionou maior familiaridade com a estrutura e os procedimentos desenvolvidos na universidade. Ademais, a pesquisa sobre o tema foi facilitada quando considerado meu contato com a PL da UFS durante o desenvolvimento do PIBIC. Yin (2002, p. 33) ainda menciona que o estudo de caso é “uma estratégia de pesquisa abrangente” e que, diante dos diversos fatores de interesse, há de basear-se na triangulação das muitas fontes de evidências, de modo a desenvolver um percurso convergente de investigação.

Dentre a tipologia dos estudos de caso – exploratório, descritivo ou explanatório – descrita por Yin (2002), a pesquisa adotou o estudo de caso exploratório, haja vista seu propósito de explorar o processo de internacionalização na UFS, o qual não se encontra ainda claramente definido, com diversos caminhos possíveis. Para tanto, foram observadas as etapas delineadas por Yin (2002, p. xii) na condução da pesquisa, quais sejam: “definição de problema, delineamento da pesquisa, coleta de dados, análise de dados e composição e apresentação de resultados”.

O problema da pesquisa é diagnosticar o processo de internacionalização na UFS. Seu delineamento refere-se ao planejamento a ser adotado durante a investigação. Yin (2002) recomenda a elaboração de um protocolo para o estudo de caso, que contenha os procedimentos

e as regras gerais a serem seguidas. Segundo o autor, o protocolo é essencial para um projeto de casos múltiplos, o que não se aplica a esta pesquisa de estudo de caso único. No entanto, a utilização de algumas das seções do aludido protocolo, como visão geral do projeto, procedimentos de campo e questões do estudo de caso, servem como instrumento para melhor delineamento da pesquisa, uma vez que proporcionam um bom planejamento e direcionamento ao pesquisador, conforme demonstrado na Figura 2 abaixo.

Figura 2 - Protocolo para o estudo de caso

Objetivo Geral da Pesquisa
• Diagnosticar o processo de internacionalização da UFS
Unidade do Estudo de Caso
• Universidade Federal de Sergipe
Setores investigados
• PROGRAD; POSGRAP; PROEX;
Procedimentos
• Revisão de informações preliminares sobre a instituição e sua organização; • Levantamento dos documentos institucionais pertinentes ao processo de internacionalização da UFS e dos setores da PROGRAD, da POSGRAP e da PROEX; • Listagem dos documentos e das práticas linguísticas desenvolvidas na UFS; • Escolha dos documentos a serem analisados; • Definição das categorias de análise; • Análise dos dados coletados;
Questões do Estudo de Caso
• Como a universidade está organizada no contexto da internacionalização? • Quais são os setores envolvidos no processo de internacionalização? • Quais são os documentos orientadores do processo de internacionalização? Como eles contribuem para a internacionalização da UFS? • Quais foram os tipos de internacionalização identificados nos documentos? Como tais processos de internacionalização estão sendo desenvolvidos na UFS? • Quais são os documentos e as práticas linguísticas desenvolvidas na instituição? Como elas se relacionam com o desenvolvimento da internacionalização na UFS? • Qual é o papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização da UFS?

Fonte: elaborado pela autora.

A pesquisa visou o estudo de caso único, qual seja, a UFS. A universidade, localizada no estado de Sergipe, é a única universidade pública do estado, sendo referência para questões locais no contexto da educação. A UFS foi criada oficialmente em 1968, a partir do Decreto-Lei nº 269, e conta, atualmente, com 6 (seis) *campi*, localizados em São Cristóvão, Aracaju, Itabaiana, Laranjeiras, Lagarto e Nossa Senhora da Glória. A instituição oferta educação básica,

por meio do Colégio de Aplicação, educação superior a distância e presencial, esta por meio de programas de graduação e pós-graduação.

A universidade conta com 7 (sete) pró-reitorias, quais sejam: Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (PROPLAN), Pró-Reitoria de Administração (PROAD), Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (POSGRAP), Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX) e Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST). Considerando a abrangência da instituição, a pesquisa limitou-se aos documentos institucionais da PROGRAD, PROSGRAP e PROEX, averiguando os documentos dos setores organicamente articulados, a exemplo da Coordenação de Pós-Graduação (COPGD) e da Coordenação de Relações Internacionais (CORI), que estejam relacionados ao desenvolvimento do processo de internacionalização da instituição.

Os procedimentos adotados no percurso investigativo foram os seguintes: (i) revisão de informações preliminares sobre a instituição e sua organização; (ii) levantamento dos documentos institucionais pertinentes ao processo de internacionalização da UFS e dos setores da PROGRAD, da POSGRAP e da PROEX; (iii) listagem dos documentos e das práticas linguísticas desenvolvidas na UFS; (iv) escolha dos documentos a serem analisados; (v) definição das categorias de análise; (vi) análise dos dados coletados, quais sejam, os documentos pertinentes ao processo de internacionalização, a partir dos tipos de internacionalização mais recorrentes encontrados, e os dados linguísticos levantados, averiguando o papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização da UFS.

Vale apontar que as questões do estudo de caso, dispostas na Figura 2, aprofundaram as perguntas da pesquisa, tendo guiado a investigação durante a coleta e a análise dos dados. São “questões específicas que o pesquisador do estudo de caso deve ter em mente ao coletar os dados”, consoante Yin (2002, p. 95).

Delineada a pesquisa, a partir da elaboração do protocolo, partiu-se para a coleta de dados, a qual foi pautada pelos princípios elencados por Yin (2002), quais sejam, o uso de várias fontes de evidência, a criação de um banco de dados para o estudo de caso e o uso de um encadeamento de evidências entre as questões realizadas. Tal explicitação do procedimento de coleta de dados, com sua devida triangulação, visou conduzir a uma pesquisa de qualidade (Yin, 2002), que respaldasse a futura análise.

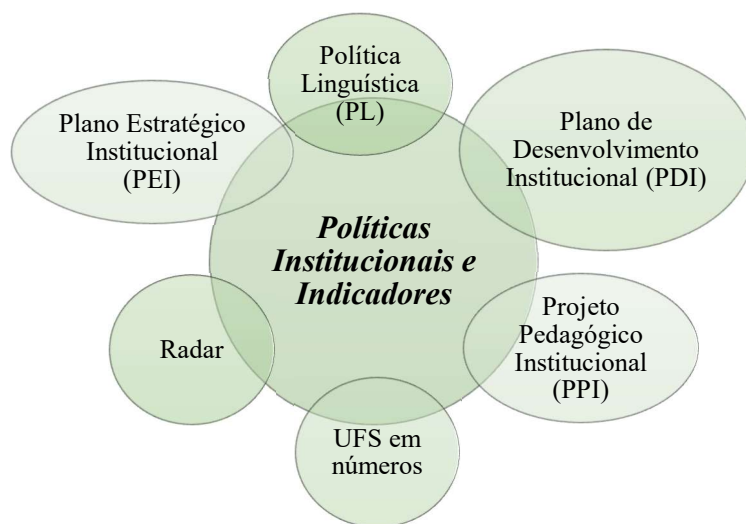
Em seguida, definidas as categorias de análise, os dados foram analisados, conforme Yin (2002), a partir da estratégia geral de estrutura descritiva e da estratégia analítica específica de construção da explanação, a qual buscou construir uma explicação sobre o caso,

desenvolvendo novas ideias para uma outra pesquisa e levando em consideração o nível exploratório do estudo.

2.4 Composição do *Corpus*

O *corpus* da pesquisa foi constituído por documentos institucionais da UFS – políticas institucionais e documentos de setores da PROGRAD e da POSGRAP - referentes à internacionalização, por documentos linguísticos considerados como instrumentos ao processo de internacionalização e também pelas informações levantadas por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), na aba de extensão, no tocante à PROEX. A Figura 3 indica as políticas institucionais e os indicadores que fizeram parte da pesquisa:

Figura 3 - Políticas institucionais e indicadores



Fonte: elaborado pela autora.

Os documentos foram selecionados a partir de uma pesquisa inicial no *website* da instituição, em que se averiguaram os documentos disponibilizados pela UFS que teriam relação com o tema e poderiam contribuir com o diagnóstico do processo de internacionalização da universidade. Dessa forma, foram escolhidos os seguintes documentos institucionais: o plano de desenvolvimento institucional (PDI), o plano estratégico institucional (PEI), o projeto pedagógico institucional (PPI) e a PL.

O PDI, de abrangência plurianual, é um documento no qual há a definição do perfil institucional, sua estrutura organizacional, apresentação dos seus resultados e o delineamento dos objetivos da instituição, além de se constituir como requisito para o credenciamento e/ou

recredenciamento da instituição junto ao Ministério da Educação (MEC). Na UFS, já foram elaborados 5 (cinco) PDI, estando, atualmente, no processo de execução do PDI 2021-2025, o qual foi objeto de estudo desta pesquisa. Inclusive, vale apontar que a condição de atualidade foi o fator de corte para seleção dos documentos, excetuando-se as hipóteses em que tenha sido possível a análise com maior lapso temporal, de forma a robustecer a pesquisa.

Junto ao PDI, há o PEI, que funciona como complementar àquele e de periodicidade anual, com o traçado de um planejamento das ações estratégicas, a serem desenvolvidas no período de um ano. A limitação temporal permite um acompanhamento mais próximo no cumprimento dos objetivos estabelecidos no PDI, funcionando, por conseguinte, como uma microgestão do plano plurianual. O PEI analisado refere-se ao ano de 2024, seguindo o critério de coleta de documentos mais recentes, ante o objetivo geral da pesquisa em diagnosticar a situação da UFS no processo de internacionalização.

Na esteira dos documentos anteriores, o PPI traz as diretrizes da organização didático-pedagógica da instituição, delineando as políticas gerais a serem implementadas pela IES, como ensino, pesquisa, internacionalização, educação básica, dentre outras. Aprovado pela Resolução nº 04/2022/CONEPE, o PPI é um documento político e filosófico, o qual discorre sobre os fundamentos e as ações estratégicas da UFS no contexto educacional, apresentando um plano geral de ensino para a instituição. Juntamente com o PDI e o PEI, a análise de tais documentos permitiu uma visão ampla dos propósitos da universidade, além do rastreamento de sua posição no contexto da internacionalização.

Outra política institucional selecionada foi a PL da UFS, aprovada pela Resolução nº 35/2018/CONEPE, a qual estabelece os objetivos de uma PL para ensino, pesquisa e extensão no âmbito da universidade, assim como as possibilidades para o seu desenvolvimento. Considerando a correlação entre língua, cultura e ensino, e um dos objetivos específicos da pesquisa - analisar o papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização da UFS -, foi primordial a análise da PL, de modo a verificar como o instrumento auxilia no processo de internacionalização da UFS.

Além desses documentos, também foram analisados os indicadores *UFS em números e Radar*. O primeiro indicador traz informações quanto à infraestrutura, ao quantitativo de docentes, discentes e técnicos, à produção científica, dentre outros, enquanto o segundo traz uma publicação sintética, com diversas informações institucionais, como avaliações institucionais, censo dos laboratórios e posições em *rankings* nacional e internacional. Foram utilizados os indicadores referentes aos anos de 2024 e 2025. Os dados de tais documentos

possibilitaram a triangulação dos dados coletados nas políticas institucionais acima mencionadas.

Na pesquisa prévia aos setores da PROGRAD e da POSGRAP, foram selecionados alguns documentos e programas relevantes ao processo de internacionalização da UFS. A Figura 4 traz o documento do Relatório de Gestão 2025 da PROGRAD e os programas Mobilidade Acadêmica (ANDIFES) e o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

Figura 4 - Documentos analisados na PROGRAD



Fonte: elaborado pela autora.

Dentre os documentos da PROGRAD, há, inicialmente, o Relatório de Gestão da PROGRAD de 2025, o qual relata as ações empreendidas por essa pró-reitoria durante o período de 2021 a 2025. Disponibilizado no site da UFS, o documento elenca algumas ações identificadas como relevantes para a internacionalização da universidade, como o Guia do Estudante, o Corredor Científico e dos programas Mobilidade Acadêmica e PEC-G.

O programa Andifes de Mobilidade Acadêmica, por sua vez, possibilita aos estudantes de graduação cursar componentes curriculares em outras IES do país, revelando-se como um programa que possa vir a servir como modelo para mobilidade acadêmica internacional. Por fim, o PEC-G é um convênio do Brasil com países em desenvolvimento, no qual alunos estrangeiros são selecionados para cursar a graduação no país, proporcionando experiências formativas e culturais, nos moldes de uma internacionalização solidária.

No tocante aos setores da POSGRAP, a Figura 5 apresenta os documentos escolhidos perante a Coordenação de Pós-Graduação (COPGD), a Coordenação de Pesquisa (COPES), a Coordenação de Inovação e Transferência de Tecnologia (CINTTEC) e a Coordenação de Relações Internacionais (CORI).

Figura 5 - Setores e documentos analisados na POSGRAP

COPGD	• Exame de Proficiência em Língua Estrangeira (EPLE)
COPEs	• Relatório de Gestão 2024
CINTTEC	• Relatório de Gestão 2024;
CORI	• Boletim Informativo CORI (InfoCORI); COMPIN; Rede Andifes IsF; Programas Institucionais: (i) PIMAEE (ii) PDMI;

Fonte: elaborado pela autora.

Na COPGD, foi examinado o Exame de Proficiência em Língua Estrangeira (EPLE), destinado a avaliar os conhecimentos instrumentais em língua estrangeira dos alunos que desejam ingressar em cursos de pós-graduação *strictu sensu*, no intuito de verificar quais línguas são valorizadas pela universidade, a partir da triangulação dos dados com as políticas institucionais, especialmente a PL.

Tanto a COPEs quanto o CINTTEC disponibilizam, no site oficial da UFS, seus Relatórios de Gestão 2024, reunindo informações e dados quantitativos das ações desenvolvidas pelo setor. Ambos os documentos contêm dados referentes ao desenvolvimento de processos de internacionalização na instituição, considerando as parcerias internacionais formadas.

Por último, a CORI, como setor vital à internacionalização, possibilita a análise da Comissão Permanente de Internacionalização (COMPIN), de programas institucionais – Programa Institucional de Mentoria Acadêmica ao Estudante Estrangeiro (PIMAEE) e Programa de Apoio ao Desenvolvimento Multilinguístico para a Internacionalização (PDMI), a parceria com a Rede Andifes IsF e o boletim informativo (InfoCORI). Todos documentos selecionados correlacionam-se com o desenvolvimento da internacionalização na UFS.

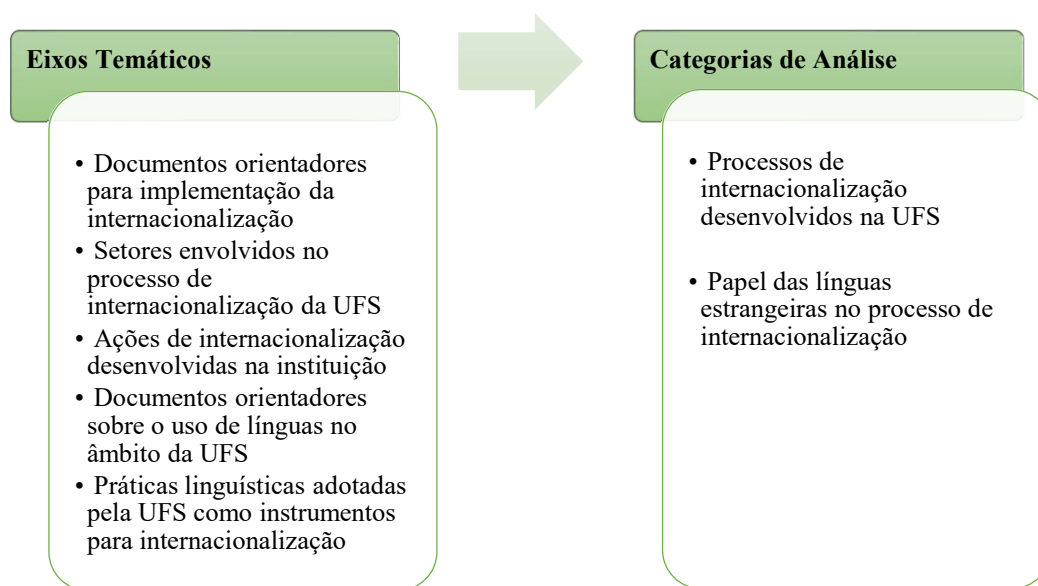
No tocante à PROEX, vale registrar que, em razão da ausência de documentos que sintetizassem as ações de referida pró-reitoria, optou-se por realizar uma pesquisa via SIGAA, na aba de extensão, pelas ações de extensão promovidas pela universidade e que tivessem relação com a internacionalização ou com o desenvolvimento linguístico e/ou intercultural da

comunidade acadêmica. O levantamento de tais dados possibilitou um panorama do que ocorre na PROEX, ainda que a abrangência não tenha sido completa.

2.5 Procedimentos de Análise

Considerando a metodologia de estudo de caso, observaram-se as estratégias de análise propostas por Yin (2002). Inicialmente, utilizou-se, como estratégia geral, uma estrutura descritiva do caso, considerando os objetivos específicos da pesquisa - mapear os processos de internacionalização que ocorrem na universidade, a partir de uma análise documental dos setores da PROGRAD, POSGRAP e PROEX; perquirir como esses processos contribuem para a internacionalização da UFS; investigar os tipos de internacionalização mais recorrentes e seus desdobramentos nos espaços acima destacados; e analisar o papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização das instituições de ensino superior -, o que auxiliou na compreensão do panorama geral da situação da UFS no contexto internacional. Os dados foram, então, categorizados nos seguintes eixos temáticos: setores envolvidos no processo de internacionalização da UFS; documentos orientadores para implementação da internacionalização; ações de internacionalização desenvolvidas na instituição; documentos orientadores sobre o uso de línguas no âmbito da UFS; práticas linguísticas adotadas pela UFS como instrumentos para internacionalização. A Figura 6 sintetiza esse processo:

Figura 6 - Eixos Temáticos e Categorias de Análise da Pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos eixos temáticos, os dados foram agrupados nas categorias de análise, de maneira a possibilitar sua interpretação de forma ordenada e adequada aos objetivos da pesquisa (Gil, 2008). Assim, foram estabelecidas 2 (duas) categorias de análise, quais sejam: (i) processos de internacionalização; e (ii) papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização. Agrupados os dados em categorias de análise, foi possível seu estudo, por meio da estratégia analítica específica de construção da explanação, em que os dados foram correlacionados, de forma a explicar os processos de internacionalização desenvolvidos na UFS e o papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização.

3 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A internacionalização da educação superior é um fenômeno que surgiu ainda na Idade Média, em meio à própria origem da universidade como instituição, ante a mobilidade estudantil na Europa em busca de novos conhecimentos (Stallivieri, 2017a; Sousa, 2021; Farias; Oliveira; Peloso, 2021). Consoante Sousa (2021, p. 71), “práticas de internacionalização foram desenvolvidas por essa instituição, desde sua origem, contribuindo para sua centralidade no crescente processo de desenvolvimento intelectual que ocorria na Europa, à época”. Contudo, o termo internacionalização só veio ganhar destaque no cenário acadêmico a partir da década de 80, perpassando antes por outras nomenclaturas como “educação internacional” e “cooperação internacional” para indicar a dimensão internacional do ensino superior (Knight, 2020).

A ideia do que seja internacionalização da educação superior envolve conceitos como globalização, interculturalidade e cidadania global, considerando a responsabilidade da universidade em formar um cidadão global (Santos; Morosini, 2019), que compreenda a sua cultura e respeite a do outro, de forma a conviver harmoniosamente numa sociedade plural, interagindo e dialogando em diferentes contextos culturais.

Nesse sentido, a primeira definição proposta por Knight (1994, p. 3) revela a internacionalização como um processo integrativo das dimensões internacional, intercultural e global dentro da tríade das funções de instituição da educação superior – ensino, pesquisa e extensão -, conforme se denota do conceito abaixo transcrito:

*Internationalization of higher education is the process of integrating an international dimension into the teaching/learning, research and service functions of a university or college. An international dimension means a perspective, activity or service which introduces or integrates an international/intercultural/global outlook into the major functions of an institution of higher education.*³

Knight (2020) afirma, ao se tentar conceitualizar internacionalização, ser imperiosa a distinção entre definição e descrição de internacionalização, descrevendo aquela como explicação do significado do termo a partir de seus elementos essenciais, que não variam a

³ “Internacionalização da educação superior é o processo de integrar uma dimensão internacional nas funções de ensino/aprendizagem, pesquisa e serviço de uma universidade ou faculdade. Uma dimensão internacional significa uma perspectiva, atividade ou serviço que introduz ou integra um panorama internacional/intercultural/global nas principais funções de uma instituição de ensino superior” (Knight, 1994, p. 3, tradução própria).

longo do tempo ou de circunstâncias. Já a descrição refere-se a características específicas, as quais podem ser alteradas a depender do contexto, do que está sendo definido. Por isso, para Knight (2020), atividades, razões e resultados não deveriam fazer parte da definição da internacionalização.

Dessa forma, a primeira definição proposta por Knight foi posteriormente remodelada para “the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education” (Knight, 2004, p. 11)⁴. Segundo a autora, a proposta para alteração era para uma definição genérica o suficiente e que pudesse ser aplicada nos mais diversos países e seus sistemas educacionais, ainda que seu intuito não houvesse sido o desenvolvimento de uma definição universal. Assim, Knight (2004) explica os termos escolhidos para a definição, apontando o vocábulo *process* para demonstrar que a internacionalização é uma ação continuada que engloba as dimensões *international* – o qual denota as relações entre nações, países ou culturas -, *intercultural* – que aborda particularidades da diversidade cultural - e *global* – no sentido de escopo mundial. O termo *integrating* faz alusão à incorporação das dimensões internacional e intercultural às políticas e aos programas da instituição, de modo que não sejam isoladas, mas permaneçam centrais à educação. Por fim, *purpose* refere-se aos objetivos e missões da instituição, *function* assinala os elementos de uma educação superior, incluindo ensino/aprendizagem, pesquisa e serviço, e *delivery* se refere à oferta de cursos e programas educacionais no próprio país ou no exterior.

Ao analisarmos os conceitos propostos por Knight, constata-se a substituição da expressão *teaching/learning, research and service functions* para *purpose, function, and delivery*. A primeira expressão é abarcada pelo conceito de *function*, enquanto os conceitos *purpose* e *delivery* relacionam-se às motivações e aos resultados esperados pela instituição de ensino superior. A evolução do conceito proposto por Knight demonstra sua tentativa em trazer uma definição “neutra e isenta de motivações, benefícios, atividades e resultados, pois estes variam enormemente nos diferentes países de instituição para instituição e de região para região” (Knight, 2020, p. 24). Denota-se que, como o propósito para internacionalização e os resultados almejados do processo variam conforme a instituição, ante seu contexto local e regional, eles (supostamente) não deveriam ser pormenorizados na definição do que seja internacionalização da educação superior.

Em crítica ao próprio conceito, Knight (2020, p. 48) destaca o fato de a definição não ser prescritiva, contudo “o ponto fraco agora evidente é que valores tradicionais associados com

⁴ “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global nas finalidades, funções ou oferta da educação pós-secundária” (Knight, 2004, p. 11, tradução própria).

a internacionalização, tais como parceria, colaboração, benefício mútuo e intercâmbio, não são articulados – apenas pressupostos”. Tais valores ficariam a cargo da descrição da internacionalização, ao invés de sua definição, o que, na verdade, pode levar ao equívoco de uma prática de internacionalização motivada apenas por razões econômicas, com negligência quanto aos principais valores advogados pela internacionalização tradicional.

De Wit (2013) adverte o uso da internacionalização como estratégia para objetivos quantitativos, sendo olvidado seu propósito de melhorar a qualidade da educação. O professor propõe que o conceito seja reconsiderado e incorpore outras perspectivas, de maneira a retomar sua base inicial de trocas de relações entre culturas e balanceamento entre o global e o local. Assim, no intuito de salientar a internacionalização como meio para promover a qualidade da educação, de Wit *et al.* (2015, p. 287, grifos dos autores) apresentam, a partir da definição proposta por Knight, o seguinte conceito de internacionalização:

*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.***⁵

A definição acima proposta apresenta a internacionalização como algo para todos, que seja “more inclusive and less elitist”⁶ (de Wit *et al.*, 2015, p. 287), um processo intencional, ou seja, existe um propósito na internacionalização que é contribuir não apenas para a melhoria da qualidade da educação, mas também trazer resultados frutíferos para a sociedade. O conceito resgata um dos objetivos primordiais da internacionalização: a colaboração e a parceria mútuas no compartilhamento de conhecimentos em prol da sociedade.

Para Knight (2020, p. 26-27), apesar de o motivo e o resultado descritos na definição serem cativantes, tais elementos não deveriam ser detalhados no conceito de internacionalização, pois esse apresenta uma afirmação normativa, o que restringe o alcance da universalidade do termo. Segundo a autora (2020, p. 24), “ter uma definição neutra permite maior universalidade, uma pauta de pesquisa mais ampla sobre o fenômeno, e um conjunto mais diversificado de razões, atores, políticas, atividades e resultados”.

Contudo, como não existe neutralidade, uma vez que nós, seja como pesquisadores, professores ou atores no ensino superior, trazemos nossas próprias subjetividades, vivências e

⁵ “o processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global aos propósitos, funções e oferta da educação pós-secundária, a fim de melhorar a qualidade da educação e pesquisa para todos estudantes e servidores, e fazer uma contribuição significativa para a sociedade” (de Wit *et al.*, 2015, p. 287, tradução própria).

⁶ “mais inclusiva e menos elitista” (de Wit *et al.*, 2015, p. 287, tradução própria).

perspectivas, é preciso conceitualizar a internacionalização a partir do contexto pesquisado, situando-a no país, região e instituição. Ao definir a internacionalização, deve-se, portanto, contextualizá-la e situá-la à realidade analisada, ao invés de replicar um conceito generalizante inaplicável a situações regionais e locais específicas. Nossa história (brasileira) é marcada pelo colonialismo e atual colonialidade⁷, e tais aspectos hão de ser refletidos e considerados ao se implementar o processo de internacionalização.

Pelo viés decolonial, posicionamento, criticidade e pluralidade são elementos chaves (Heleta; Chasi, 2023). Tais aspectos hão de ser considerados, para o desenvolvimento de uma internacionalização solidária, que promova a troca de saberes e integração entre países e povos, por meio da fraternidade, ao invés de uma internacionalização que tenha a educação como uma *commodity* a ser valorada pelo mercado, focada em motivações econômicas. Há de ser buscada nossa própria internacionalização, ao invés de uma reprodução do Norte Global, apesar da tensão que vivenciamos (Finardi; França; Guimarães, 2022, 2023). Não se trata de ignorar o conhecimento produzido, mas sim de dialogar com todas as partes do mundo.

Nessa senda, é relevante trazer outros conceitos de internacionalização, uma vez que a definição que adotamos “can limit or broaden our outlooks and influence our thinking about future possibilities” (Heleta; Chasi, 2023)⁸. O uso de definições genéricas não reflete a realidade e os desafios que cada sistema educacional, em determinado país e região, enfrenta, podendo significar a perpetuação de ideias coloniais, com submissões a discursos que não correspondam aos nossos contextos. Daí a importância em nos localizar geográfica e geopoliticamente, situando-nos na nossa própria realidade socioeconômica, de modo que possamos discorrer sobre o tema “com olhos do Sul, para o Sul” (Kleiman, 2013, p. 50), a partir de uma perspectiva decolonial sobre o processo de internacionalização.

Assim, por meio do viés decolonial, embasados nos elementos do posicionamento, criticidade e pluralidade, Heleta e Chasi (2023) propõem a seguinte definição sobre internacionalização:

Internationalisation of higher education is a critical and comparative process of the study of the world and its complexities, past and present inequalities and injustices, and possibilities for a more equitable and just future for all. Through teaching, learning, research and engagement, internationalization fosters epistemic plurality

⁷ Os termos colonialismo e colonialidade foram empregados pelo sociólogo Aníbal Quijano, sendo o primeiro referente ao período histórico de dominação e invasão a territórios, com instauração do processo colonial, enquanto a colonialidade emerge da manutenção de poder e dominação colonial, que se mantém mesmo após o fim do colonialismo (Matos, 2020).

⁸ “podem limitar ou ampliar nossos panoramas e influenciar nosso pensamento sobre possibilidades futuras” (Heleta; Chasi, 2023, tradução própria).

*and integrates critical, antiracist and anti-hegemonic learning about the world from diverse global perspectives to enhance the quality and relevance of education.*⁹

O supramencionado conceito refere-se à realidade da África do Sul, marcada por complexidades históricas como o colonialismo – o mesmo também tendo ocorrido na América do Sul – e o *apartheid*. A definição é importante para este estudo, pois situa a internacionalização no contexto do colonialismo e da colonialidade, de forma que o processo da internacionalização seja desenvolvido no ensino superior de maneira crítica, com promoção da equidade e da qualidade da educação. Ademais, há a valorização dos diversos saberes produzidos por culturas distintas, posicionando a internacionalização como colaborativa e cooperativa, assim como advogado por de Wit (2013; 2015).

No sentido de trazer a internacionalização ainda mais para o contexto do Brasil, de forma a situar a pesquisa geográfica, geopolítica e socioeconomicamente, destaco a compreensão da internacionalização, pela III Conferência Regional da Educação Superior para a América Latina e o Caribe (CRES, 2018), como “cooperação interinstitucional baseada em uma relação solidária entre iguais, com ênfases na cooperação Sul-Sul e a integração regional”. Denota-se a ênfase dada à cooperação Sul-Sul (CRES, 2018) e às relações regionais, pautadas pela solidariedade, em que há a comunhão de esforços.

Conforme Morosini, Miranda e Dalla Corte (2023), no Sul Global, constrói-se a ideia de uma internacionalização solidária, que tem a educação como bem social e a concepção de uma integração regional voltada ao compartilhamento de conhecimentos. Deve-se buscar uma internacionalização pautada na “consciência de pertencimento” (Morosini; Miranda; Dalla Corte, 2023) que atenda às necessidades locais. No entanto, em que pese tal acepção, a internacionalização aqui desenvolvida continua a ser de pouca cooperação intra-regional nas produções acadêmicas (Finardi; França; Guimarães, 2022, 2023), demandando uma mudança nas políticas públicas para reposicionar o conhecimento produzido no Sul Global.

Em consonância com a busca por maior cooperação, também na direção de uma internacionalização colaborativa, Morosini (2017) a conceitua como o:

Processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural na Educação Superior, advindo de interações, sustentadas por redes colaborativas, com blocos socioeconômicos desenvolvidos e com outros que valorem múltiplas culturas,

⁹ “Internacionalização da educação superior é um processo crítico e comparativo de estudo sobre o mundo e suas complexidades, desigualdades e injustiças passadas e presentes, e possibilidades para um futuro mais equitativo e justo para todos. Por meio do ensino, aprendizagem, pesquisa e engajamento, a internacionalização promove a pluralidade epistêmica e integra um aprendizado crítico, antirracista e anti-hegemônico sobre o mundo a partir de diversas perspectivas globais para melhorar a qualidade e a relevância da educação” (Heleta; Chasi, 2023, p. 269-270, tradução própria).

diferenças, locais e tempos, fortalecendo a capacidade científica nacional, com o fito de ser irradiador do desenvolvimento sustentável.

A pesquisadora brasileira (2019) destaca o imbricamento entre os conceitos de internacionalização, globalização e interculturalidade, de modo que, na sociedade do conhecimento, a interação entre culturas faz-se essencial ao desenvolvimento sustentável e à formação de um cidadão global, com habilidades e competências aptas para interagir em ambientes culturais diversos e contribuir para a sociedade. Para além das dimensões internacional e intercultural trazidas em outros conceitos, Morosini (2019) ainda ressalta o fortalecimento da capacidade científica nacional promovido por um processo de internacionalização colaborativo, em que múltiplas perspectivas são consideradas.

Essa ampliação de visão sobre a internacionalização vislumbra-se também no conceito desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior (GPLIES)¹⁰, consoante transcrito abaixo:

A Internacionalização na Educação Superior 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 *apud* Gomes; Santos, 2023, grifos próprios).

Destaco quatro elementos desenvolvidos no conceito acima. O primeiro envolve o ponto de a internacionalização na educação superior estar relacionada ao compartilhamento, seja de culturas, práticas, ideias, responsabilidades e – acrescento – conhecimentos. A internacionalização está conectada à troca entre pessoas, instituições e países, sobre conhecimentos adquiridos e perscrutados, de forma que o compartilhamento os auxilie a desenvolver soluções para problemas locais e globais. Daí a relevância dos aspectos da solidariedade e da colaboração. Não há como existir troca, partilha, se não existe o espírito solidário entre instituições e países. A colaboração e a solidariedade são essenciais para o compartilhamento dos saberes em busca de um mundo mais solidário, pacífico e equitativo. E isto envolve assumir responsabilidade social – e também compartilhá-la - perante tais questões,

¹⁰ Certificado pelo CNPq, o GPLIES foi fundado em 2020 com o objetivo de estudar “políticas de internacionalização e políticas linguísticas, processos de gestão e acompanhamento do planejamento estratégico para ações de internacionalização e planejamento linguístico” (CNPq, 2020). Possui 03 linhas de pesquisa: (i) ensino e aprendizagem de línguas para internacionalização; (ii) políticas e práticas de internacionalização; (iii) políticas e práticas linguísticas para internacionalização.

uma vez que se busca, por meio de uma pluralidade epistêmica, transformar o social, solucionando quesitos locais e regionais e auxiliando em temas globais. Para isto, impera-se um posicionamento crítico por parte dos atores da internacionalização, a fim de que o processo seja conduzido de forma a promover equidade e justiça para todos, conceitos que não podem ser desenvolvidos e implementados sem uma perspectiva decolonial, que busque “integração regional solidária” (Morosini; Miranda; Dalla Corte, 2023).

Ainda sobre o que seja internacionalização, Knight (2011) aponta cinco mitos sobre o processo: 1) estudantes estrangeiros no campus atuam como agentes de internacionalização, fomentando uma cultura e um currículo mais internacionalizados; 2) a reputação internacional de uma IES é indicação de sua qualidade; 3) o quantitativo de convênios internacionais demonstra internacionalização; 4) acreditação internacional é evidência da internacionalização; 5) o propósito da internacionalização é o fortalecimento da marca da IES.

De Wit (2011), por sua vez, indica nove equívocos de percepção - dois dos quais coincidem com mitos apontados por Knight (2011) – sobre internacionalização: 1) educação na língua inglesa é equivalente à internacionalização; 2) significa estudar ou permanecer no exterior; 3) corresponde à formação com estudos sobre temas internacionais; 4) implica ter muitos estudantes internacionais na instituição de ensino; 5) a presença de alguns estudantes internacionais em sala de aula é garantia de sucesso para internacionalização; 6) não há necessidade de verificar as competências intercultural e internacional dos estudantes; 7) o número de parcerias e convênios é sinal de sucesso de internacionalização; 8) o ensino superior é internacional por natureza; 9) a internacionalização é um objetivo.

Dos equívocos em comum apontados pelos autores – ter vários estudantes estrangeiros no campus e o elevado número de parcerias e convênios internacionais – convém tecer alguns comentários. Ainda que um alto quantitativo de parcerias e convênios possa ser apontado como sinal de internacionalização (mito nº 3; equívoco nº 7), tal indicador não é sinônimo de que o processo de fato esteja ocorrendo na universidade, pois as relações podem estar ocorrendo apenas no papel, sem qualquer ação concreta na e da IES. Trata-se de um indicador quantitativo que não mede a qualidade da internacionalização que de fato esteja acontecendo. Assim, para uma aferição efetiva quanto ao processo de internacionalização da IES, não basta apenas averiguar o número de convênios estabelecidos, devendo-se constatar quais estão ativos e gerando resultados frutíferos para a IES e sua comunidade.

Já quanto à presença de estudantes estrangeiros como promotores de internacionalização (mito nº 1; equívoco nº 4), a utopia era de que eles contribuíssem para uma cultura e um currículo mais internacionalizado. No entanto, a realidade, em muitas instituições, é a formação de

pequenos grupos compostos apenas por alunos estrangeiros, sem integração com os estudantes locais (Knight, 2011; de Wit, 2011). A adaptação em outro país e cultura requer não apenas o desenvolvimento de competências intercultural e linguística – o que já servem como argumentos para os equívocos 1 e 6 apontados por de Wit (2011) –, mas também que aqueles estudantes estrangeiros sejam acolhidos pela comunidade acadêmica que os recebe. Dessa forma, programas e atividades de acolhimento e recepção do estrangeiro devem ser formuladas e – assim como deve ocorrer com os convênios – precisam ser aplicadas, de maneira a promover a integração da cultura nacional com a estrangeira, com a formação de uma cultura acadêmica e um currículo internacionalizados.

Assim como a IES ter vários estrangeiros matriculados não implica internacionalização, também a sua mera presença não significa uma sala de aula internacionalizada (equívoco nº 5). Considerando a desproporção entre alunos nacionais e internacionais, a questão da língua a ser utilizada entra em debate: deveria o inglês ser usado ainda que com poucos estrangeiros em sala (de Wit, 2011)? Tal questionamento nos leva à falsa concepção de que a internacionalização é ensinar na língua inglesa (equívoco nº 1). Tal entendimento negligencia o plurilinguismo necessário para o desenvolvimento de uma sociedade aberta e respeitosa à diversidade cultural e linguística. A internacionalização pode ocorrer ainda que o inglês não seja a língua escolhida. Na verdade, a adoção da translinguagem, da abordagem de intercompreensão e do uso de diversas línguas (ex: Finardi, 2019) promovem um ambiente mais enriquecedor a nível de internacionalização, possibilitando que os sujeitos se manifestem por meio de línguas que se identifiquem e contribuindo, ainda mais, para o compartilhamento de ideias.

No mesmo sentido do equívoco anterior, o mero ensino de temas internacionais (equívoco nº 3) é reducionista como sinônimo de internacionalização (de Wit, 2011). Ainda que a discussão sobre tais temas deva ser promovida em sala de aula, ela não é suficiente para caracterizar a internacionalização. Do mesmo modo, a mobilidade acadêmica (equívoco nº 2) não é igual à internacionalização. Consoante de Wit (2011), “mobility is merely an instrument for promoting internationalization and not a goal in itself”¹¹. Inclusive, a mobilidade virtual pode ser um bom meio para desenvolver a internacionalização, considerando sua propensão a encurtar distâncias e promover diálogo entre as diversas partes do mundo (Finardi; Asik, 2024, Finardi; Salvadori; Wehrli, 2024). Há outras abordagens de internacionalização além da transfronteiriça, como a abrangente, do currículo e em casa - percorridas nos próximos tópicos –, que se utilizam da mobilidade virtual como estratégia de internacionalização.

¹¹ “mobilidade é meramente um instrumento para promover a internacionalização, e não um objetivo em si” (de Wit, 2011, tradução própria).

No tocante à falsa concepção de que as competências internacional e intercultural são adquiridas naturalmente por meio da mobilidade acadêmica (equívoco nº 6), retomo aqui o raciocínio ao mito nº 1 e equívoco nº 4: não é pelo fato de o sujeito ter se deslocado fisicamente ou estar numa sala de aula internacional que ele desenvolverá as competências e habilidades necessárias para interagir em situações que envolvam diversidade de culturas e pensamentos. Ter pensamento crítico, compreender o entrelaçamento de questões globais com as locais, respeitar e valorizar as diferenças, são habilidades que não são adquiridas automaticamente. Elas precisam ser inseridas transversalmente nos conteúdos de sala de aula, com vistas à formação integral do sujeito, e poderiam ser otimizadas até mesmo por meio de intercâmbio virtual. Acreditar no seu desenvolvimento por meio da mobilidade física não é algo garantido, pois depende muito da individualidade de cada sujeito. Ademais, consoante Azevedo (2014), sem o devido preparo intercultural, a mobilidade física pode ser percebida apenas como turismo ou até mesmo um serviço em que a educação é tida como mercadoria.

O penúltimo equívoco citado por de Wit (2011) é o de a educação superior ser internacional por natureza (equívoco nº 8), erro induzido pela mescla da história da internacionalização com a origem das universidades, a partir das mobilidades ocorridas na época. Contudo, tal ponto em comum não insinua a automatização da internacionalização. É um processo que precisa ser implementado e que depende da atuação dos dirigentes da IES e também do engajamento da comunidade acadêmica para que a dimensão internacional possa ser integrada às demais funções da universidade. Por isso, é um erro dizer que a internacionalização é um objetivo (equívoco nº 9). O processo de introduzir a dimensão internacional visa aprimorar as funções, os objetivos e a própria qualidade da IES (de Wit, 2011).

Quanto aos outros mitos apontados por Knight (2011), assim como a reputação internacional de uma IES não atesta sua qualidade (mito nº 2), tampouco sua acreditação internacional é selo de internacionalização (mito nº 4). A reputação internacional costuma estar ligada a rankings com métricas questionáveis sobre a internacionalização (Knight, 2011). De igual modo, a acreditação internacional não apura a relação das atividades internacionais com a tríade da educação superior – ensino, pesquisa e extensão. Por fim, o propósito da internacionalização não é o fortalecimento de marca da IES (mito nº 5), ainda que exista um movimento de universidades que busquem apenas fins econômicos, com promoção e propaganda de sua instituição. Como mencionado, a internacionalização é um processo de integração de dimensões internacional, intercultural e global (Knight, 2011), com vistas ao

compartilhamento de culturas, ideias e responsabilidades sociais (GPLIES *apud* Gomes; Santos, 2023).

Além dos mitos sobre a internacionalização, Knight (2012) também aponta cinco verdades sobre o aludido processo: 1) deve respeitar o contexto local; 2) é personalizado e adaptado à realidade da IES; 3) acarreta benefícios, riscos e consequências não intencionais; 4) não é um fim em si mesmo; e 5) ainda que esteja associado à globalização, são processos distintos.

A primeira verdade é um princípio da internacionalização: “honrar a cultura e contextos locais” (Knight, 2020). Segundo a autora, a internacionalização não visa homogeneizar as culturas e os contextos, mas sim “complementar, harmonizar e ampliar a dimensão local” (Knight, 2020). Compreender e praticar a internacionalização nesse sentido é essencial para que o processo não se desvirtue e não seja desempenhado com objetivos apenas econômicos e mercadológicos. Há de se respeitar o contexto local, “de maneira que a solidariedade internacional fortaleça as mudanças sociais, contribuindo para a implementação de políticas públicas inclusivas e progressivamente transformadoras” (Azevedo, 2014). Tal preceito deve ser um balizador para o planejamento, o processo e as práticas de internacionalização.

Como a internacionalização deve respeitar o contexto local, o processo deve, dessa forma, ser situado aos interesses e necessidades de cada IES (Knight, 2012). Essa verdade implica dizer que cada IES deve determinar a abordagem que adotará quanto à internacionalização, conforme suas razões para internacionalizar, objetivos e resultados perquiridos. O processo é, portanto, customizado à realidade da IES.

Contudo, ainda que a internacionalização seja adaptada ao contexto local e aos propósitos da IES, o processo gera não somente benefícios, mas também riscos e consequências não intencionais, tais como a fuga de cérebros, diplomações e credenciamentos fraudulentos, e mercantilização da educação superior (Knight, 2012). Por isso, é importante a compreensão da comunidade acadêmica – atores nesse processo – sobre o que é a internacionalização e a delimitação das estratégias utilizadas para o desenvolvimento do processo, de forma a preparar a IES para os riscos do processo.

Aqui rememoro que a internacionalização pode sim assumir uma feição colonizadora – inclusive na cooperação Sul-Sul (Leal; Finardi; Abba, 2022) -, com homogeneização de culturas e valores, além de mercadorização da própria educação superior, acaso seja desvirtuada de seu propósito de troca de ideias e culturas, por meio de uma integração internacional e global. Há ainda amarras coloniais e neoliberais, das quais não nos desvencilhamos, mas se requer equilíbrio na condução do processo de desconstrução e reconstrução.

Daí o imperativo de uma perspectiva decolonial e crítica sobre a internacionalização, que ressalte constantemente princípios da solidariedade e colaboração, para que a IES aufera o máximo de benefícios do processo e se prepare para lidar com as consequências negativas, de modo que o processo de internacionalização possa ser o mais vantajoso possível. Somente com a compreensão da balança das vantagens e desvantagens da internacionalização é possível fomentar um processo transformador de educação de qualidade e contribuinte para a sociedade. Para Knight (2020, p. 60):

O desafio de fortalecer e reforçar os valores de cooperação, benefícios mútuos, parcerias e capacitação ao mesmo tempo que se reconhecem as forças que induzem a uma ênfase crescente em competitividade, comercialização, interesse próprio e incremento de status é central para a reformulação da internacionalização do ensino superior e a manutenção das finalidades e benefícios acadêmicos como prioritários e centrais.

A quarta verdade aponta a internacionalização não como um fim em si mesmo, mas um meio para um fim (Knight, 2012). Consoante Knight (2012), o objetivo da internacionalização é “ensure that students are better prepared to live and work in a more interconnected world”¹². A internacionalização é um processo e, como tal, deve servir como meio para uma educação inclusiva e transformadora da realidade social, que guarneça os estudantes com competências e habilidades voltadas para o respeito às diferenças e à diversidade, conforme dimensões da educação para a cidadania global (Santos; Morosini, 2019).

A última verdade de Knight (2012) é a constatação da associação entre globalização e internacionalização, ainda que sejam conceitos diferentes. Para Knight (2012), a globalização “focuses on the worldwide flow of ideas, resources, people, economy, values, culture, knowledge, goods, services, and technology”¹³, enquanto a internacionalização é um processo que enfatiza “the relationship between and among nations, people, cultures, institutions, and systems”¹⁴. Assim, a globalização é um processo relacionado ao fluxo mundial, caracterizado pela compressão espaço-tempo e diminuição de fronteiras. O fenômeno funciona como um catalisador da internacionalização, enquanto essa seria o reator (Szyszlo, 2016; Knight, 2020). A internacionalização da educação superior seria a própria resposta a esse fluxo de ideias, pessoas, culturas, recursos etc., com foco nas interações provocadas por meio desse movimento e na reconfiguração das próprias estruturas, normas, práticas e políticas da IES, de forma a se

¹² “garantir que os alunos estejam mais bem preparados para viver e trabalhar em um mundo mais interconectado” (Knight, 2012, tradução própria).

¹³ “foca no fluxo mundial de ideias, recursos, pessoas, economias, valores, culturas, conhecimento, bens, serviços e tecnologias” (Knight, 2012, tradução própria).

¹⁴ “o relacionamento entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas” (Knight, 2012, tradução própria).

adaptar à sociedade globalizada. Knight (2020), inclusive, considera ambos os processos como agentes recíprocos, em que tanto a globalização atua como agente na internacionalização, impulsionando seu desenvolvimento na educação superior, como o inverso também é verdadeiro, em que a internacionalização contribui para um mundo ainda mais global.

Todas as definições trazidas (Knight, 1994 e 2004; de Wit *et al.*, 2015; Heleta; Chasi, 2023; CRES, 2018; Morosini, 2017) - , assim como os mitos e equívocos (Knight, 2011; de Wit, 2011), além das verdades sobre a internacionalização da educação superior (Knight, 2012), contribuem para a compreensão do conceito, com delineamento de alguns pontos chaves sobre o fenômeno: 1) seu conceito é imbricado com o de globalização, mas não se confundem; 2) é um processo integrativo e contínuo; 3) é personalizado e adaptado ao contexto e à realidade locais; 4) engloba as dimensões internacional, intercultural e global; 5) envolve o compartilhamento de saberes, ideias, culturas e responsabilidades sociais; 6) pressupõe a solidariedade e a colaboração entre os atores do processo – pessoas, instituições e países; 7) requer um posicionamento decolonial e crítico, de forma a abarcar uma pluralidade epistêmica. Tais elementos encontram-se sintetizados na Figura 7 abaixo:

Figura 7 - Aspectos centrais da internacionalização da educação superior



Fonte: elaborada pela autora.

A Figura 7 apresenta a internacionalização no formato de uma engrenagem, simbolizando-a como um processo contínuo e integrativo, e não estático e desconexo. Cada dente da engrenagem representa um aspecto do fenômeno, demonstrando como todos estão interligados na formação da internacionalização da educação superior. A engrenagem da internacionalização conecta-se, ainda, a uma peça de quebra-cabeça que representa a globalização, que pode ser associada a outros fenômenos, como a mundialização¹⁵, o iluminismo¹⁶, a própria modernidade¹⁷ e a pós-modernidade¹⁸ ou modernidade líquida¹⁹, que juntos compõem o complexo quebra-cabeça da humanidade.

A movimentação da engrenagem funciona a partir da mobilização de seus dentes, numa direção circular e em constante moção, quando há o seu contato com uma outra roda dentada ou com um eixo. O mesmo ocorre com a internacionalização, cujos aspectos característicos, ao entrar em contato com outros fenômenos (como os supracitados) simbolizados por peças de quebra-cabeça, movem o processo de internacionalização na IES, dando dinamicidade a ele. Ao conectar-se às peças, como a globalização, os dentes da engrenagem – ou seja, as particularidades da internacionalização – vão assumindo outra posição, de modo que cada dente e cada peça, ao entrarem em contato, movimentam os diversos fenômenos intrinsecamente conectados (internacionalização, globalização, modernidade, etc.). Assim, as peças do quebra-cabeça – fenômenos da humanidade – alimentam a mobilização da engrenagem, estimulando o fluxo do processo de internacionalização da educação superior.

Nos estudos sobre a conceitualização da internacionalização, Knight (2020, p. 31) aponta dois pilares do processo, os quais “estão separados, mas são estreitamente vinculados e interdependentes”: internacionalização em casa (IeC ou IaH²⁰), termo cunhado por Nilsson (2003) e aprofundado por trabalhos de Beelen e Jones (2015), e internacionalização no exterior

¹⁵ Ainda que existam divergências quanto aos conceitos de mundialização e globalização, adoto aqui a compreensão da mundialização como o processo de difusão cultural, enquanto a globalização seria o processo mais amplo, com ênfase na perspectiva econômica-política. Segundo Ortiz (1994, p. 30), “o processo de mundialização é um fenômeno social total que permeia o conjunto das manifestações culturais”.

¹⁶ O iluminismo foi um movimento intelectual “centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se entendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada” (Hall, 2006, p. 26).

¹⁷ A modernidade, influenciada por outros movimentos como renascimento, humanismo, revoluções científicas e o próprio iluminismo, marca a transformação do pensamento humano, com a formação de um sujeito, dotado de razão e cientificidade, centrado no universo e com consciência emancipada da religião (Hall, 2006, p. 26).

¹⁸ Hall (2006, p. 12) identifica o sujeito pós-moderno “como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”, mas sim em constante transformação, numa construção histórica e social. Seria o fim da modernidade, ante a descentralização do sujeito.

¹⁹ Bauman (2001) compreende a modernidade líquida como um período marcado pela incerteza, fluidez das relações e “volatilidade das identidades”, em consonância com a fragmentação da identidade do sujeito pós-moderno de Hall (2006).

²⁰ *Internationalization at home* (IaH).

ou transfronteiriça. A IaH envolveria internacionalização: do currículo, ensino e aprendizado; educação de acesso aberto; estudantes e docentes do próprio país; estudantes e pesquisadores do exterior; atividade extracurricular; e pesquisa. Já a transfronteiriça estaria relacionada à mobilidade de pessoas, programas ou cursos, provedores, projetos e serviços, e políticas. Esses pilares constituem algumas formas de internacionalização.

No entanto, há outras formas de internacionalização da educação superior, como a internacionalização integral ou abrangente (CI²¹), termo introduzido por Hudzik (2001; 2011) e a internacionalização do currículo (IoC²²), abordada por Leask (2015; 2016), abordagens condensadas na Figura 8 abaixo, proposta por Morosini (2019):

Figura 8 - Abordagens da Internacionalização



Fonte: Morosini (2019).

Segundo Morosini (2019), a internacionalização *crossborder* e a IaH estão abarcadas pela IoC, enquanto a CI²³ abrange todas as formas. A relação de sobreposição entre cada uma das estratégias não implica a impossibilidade de distingui-las, cada qual com ênfase em um aspecto distinto da internacionalização. A seguir, apresento algumas considerações acerca de algumas abordagens possíveis de internacionalização, a partir da figura elaborada por Morosini (2019) e de outros teóricos contribuidores do tema.

²¹ *Comprehensive Internationalization* (CI).

²² *Internationalization of the curriculum* (IoC).

²³ Ao longo desta dissertação, opto por adotar as siglas mais recorrentes na área de estudo. Para referência, o leitor pode consultar a lista completa de siglas e abreviaturas no início do trabalho.

3.1 Internacionalização *Crossborder* / Transfronteiriça

Morosini (2019, p. 18) define a internacionalização *crossborder* ou transfronteiriça como “a que ocorre por mobilidade, seja *out* (saída de pessoas) ou *in* (receber pessoas)”. Segundo a autora, envolve o deslocamento físico de discentes, docentes ou técnicos, com vistas a melhorar sua formação acadêmica ou profissional. Denota-se, portanto, o foco da mobilidade acadêmica em pessoas e no seu formato físico.

Também no sentido de mobilidade de pessoas, a UNESCO (2022, p. 7) compreende a mobilidade acadêmica como “physical or virtual movement of individuals outside their country for the purpose of studying, researching and teaching”²⁴, porém acrescenta o formato virtual ao conceito. Para a UNESCO (2022), a mobilidade virtual se apresenta como uma abordagem mais sustentável para o processo de internacionalização da educação superior, pois atenuaria emissões globais relacionadas à mobilidade física.

Knight (2020, p. 35), por sua vez, possui uma concepção ainda mais ampla acerca da mobilidade acadêmica internacional, entendendo-a como o “movimento de pessoas, programas, provedores, políticas, conhecimentos, ideias, projetos e serviços que cruzam fronteiras nacionais”. A mobilidade, dessa maneira, não está restrita a pessoas, mas inclui programas, políticas e projetos, podendo ser presencial ou até mesmo virtual.

Ao debruçar-se sobre a educação transfronteiriça, Knight (2020) elenca três gerações, com diferentes focos. A primeira geração refere-se à mobilidade de pessoas para país estrangeiro, seja para estudo, pesquisa ou trabalho. Já a segunda geração é a mobilidade de programas e provedores, sendo definido como o “movimento de programas ou instituições/empresas através de fronteiras jurisdicionais para fins de oferta de educação” (Knight, 2020, p. 86). A mobilidade transfronteiriça de programas e cursos abarca métodos como franquias, universidades-irmãs (com relações de intercâmbio) e titulações duplas/conjuntas. Já a mobilidade de provedores refere-se ao movimento da instituição, organização ou empresa para além da fronteira, incluindo em suas formas “*campi* filiais autônomos, instituições independentes, universidades virtuais, aquisições ou fusões, centros de estudo e locais de ensino inseridos em instituições parceiras do exterior” (Knight, 2020, p. 91-92). Por fim, a terceira geração está relacionada a polos educacionais, os quais podem ser: 1) polo de estudantes – quando vão ao exterior com fins educacionais; 2) polo de talentos – em que estudantes e trabalhadores para fins de educação, treinamento ou emprego; e 3) polo de

²⁴ “movimento físico ou virtual de indivíduos para fora de seu país, com o propósito de estudar, pesquisar e ensinar” (UNESCO, 2022, p. 7).

conhecimento/ inovação – que envolve o deslocamento de pesquisadores para produção de conhecimento e inovação. Depreende-se que a terceira geração envolve as outras gerações, porém as atividades desenvolvidas são mais amplas e focadas na educação, treinamento ou produção de conhecimento.

As gerações identificadas por Knight (2020) nos possibilitam compreender a abrangência da mobilidade acadêmica, indo muito além do deslocamento físico de pessoas para fins educacionais. Observa-se que a mobilidade também acompanhou as mudanças provocadas pela globalização, comprimindo ainda mais a questão do espaço para fins educacionais. A mobilidade acadêmica pode ser física ou virtual, envolver pessoas, programas e provedores, e qualquer de suas formas contribui para a internacionalização da IES.

Sobre a mobilidade virtual no contexto da internacionalização, Passos e Stallivieri (2023, p. 4) alertam para a distinção entre um curso à distância e a internacionalização virtual, em que, para que a última se concretize, “não basta existir um curso em uma plataforma online, é preciso que o desenvolvimento da atividade tenha foco em desenvolver habilidades globais, internacionais e/ou interculturais”. Essa diferenciação é relevante para que não exista uma falsa concepção de a IES estar praticando a internacionalização com a mera oferta de um curso online. Para que a internacionalização de fato se efetive virtualmente, é essencial que as dimensões internacional, intercultural e global estejam agregadas à formação dos alunos.

Uma vez verificados os componentes globais na mobilidade como estratégia para internacionalização, é possível identificar as principais modalidades registradas, segundo Stallivieri (2017a): semestre no exterior (*exchange program*); semestre no exterior (*study abroad*); duplo diploma (*double degree*); programas conjuntos (*joint programs*); programas de verão (*summer programs*); programas de curta duração (*short term programs*); programas de línguas estrangeiras (*foreign language program*); atividades isoladas (*free activities*); estágios acadêmicos (*internships*); e trabalhos voluntários (*work programs*).

O *exchange program* e o *study abroad* diferenciam-se pela existência de acordo interinstitucional para o intercâmbio, com o respectivo reconhecimento de créditos, na primeira modalidade. Já o *study abroad* é de iniciativa do próprio estudante com a instituição no exterior escolhida, sem o reconhecimento de créditos e com requisitos acadêmicos mais flexíveis (Stallivieri, 2017a).

O duplo diploma e programas conjuntos, por sua vez, são exemplos de mobilidade de programas, consoante Knight (2020). Enquanto o *double degree* implica na obtenção de dois diplomas – um pela instituição de origem e outro pela anfitriã – pelo estudante, o *joint program* acarreta um diploma único, porém com o selo de ambas universidades partícipes. Como o

próprio nome indica, o programa de estudo é desenvolvido em conjunto pelas IES parceiras, ao contrário do duplo diploma, no qual o estudante participa de “um período de estudos na instituição anfitriã” (Stallivieri, 2017a, p. 108).

Na esteira de mobilidades mais curtas, destacam-se os programas de verão e os programas de curta duração, de forma a atender um público mais diversificado, com oferta de cursos temáticos e variados (Stallivieri, 2017a). A diferença nos programas está no período em que são ofertados: os de verão são ofertados apenas durante a determinada estação do ano, e os de curta duração são disponibilizados durante todo o ano.

Os programas de línguas estrangeiras são voltados exclusivamente para o desenvolvimento linguístico do estudante, sendo uma modalidade de elevada preferência pelos estudantes (Stallivieri, 2017a). Já as atividades isoladas oferecem qualificação em assuntos específicos, mas que podem ser frequentadas por quaisquer estudantes, inclusive os que já graduaram (Stallivieri, 2017a). Por fim, as mobilidades voltadas para o trabalho: os estágios acadêmicos, com possibilidade de praticar conteúdos curriculares desenvolvidos no curso; e trabalhos voluntários, que prevê a atuação, fomentada pela solidariedade e diversidade, em comunidades menos favorecidas (Stallivieri, 2017a).

Convém mencionar que, com exceção dos programas de línguas e dos trabalhos voluntários, todas as mobilidades exigem algum nível de proficiência em língua estrangeira, seja na língua do país de destino ou na língua de instrução escolhida, geralmente o inglês (Stallivieri, 2017a; Knight, 2020). Algumas mobilidades requerem um nível de conhecimento de línguas mais elevado, com comprovação por meio de testes de proficiência, a exemplo do duplo diploma e programas conjuntos, enquanto outras formas podem ser mais flexíveis na exigência da proficiência, como programas de curta duração e atividades isoladas (Stallivieri, 2017a). Fato é que a língua exerce um importante papel na consecução da mobilidade acadêmica, podendo representar um empecilho àqueles que desejam fazer um intercâmbio.

Além da questão linguística, o acesso à mobilidade pode ser dificultado também por fatores econômicos (Knight, 2020). Muitos programas exigem taxas e, naqueles que não exigem, há de ser levado em consideração os custos para se manter no exterior, no caso de mobilidade física. Por isto, a proposta da mobilidade virtual apresenta-se como atraente, sendo mais inclusiva tanto àqueles que não possuem condições financeiras, como também àqueles que não podem sair do país por motivos pessoais. Vale ressaltar que a mobilidade virtual “não é isenta de custos, visto que demanda recursos tecnológicos e humanos para ser implementada e executada” (Passos; Stallivieri, 2025, p. 27), porém é mais acessível que a física.

Consoante Stallivieri (2017a), outras dificuldades para a mobilidade podem ser levantadas como questões acadêmicas - a exemplo de demandas como reconhecimento de créditos e aproveitamento de estudos - e logísticas, relacionadas à burocracia (visto, moradia, seguro etc.). Tais questões apontam para a necessidade de preparação para a mobilidade tanto pela IES quanto pelos estudantes, docentes e pesquisadores. É imprescindível que a IES se organize estruturalmente, nas esferas acadêmica e administrativa, para recepcionar os estrangeiros, assim como prepare sua comunidade acadêmica para vivência no exterior, seja no formato físico ou virtual. Tal como outras estratégias de internacionalização, também a internacionalização *crossborder* demanda planejamento, de modo que o rol de seus benefícios – como melhora da qualidade acadêmica, desenvolvimento de competências interculturais, produção e intercâmbio de conhecimentos (Knight, 2020) - supere a dos riscos e desafios.

Importa ainda registrar que a identificação dos possíveis programas de mobilidades elencados por Stallivieri (2017a) permite averiguar a situação da IES no contexto da internacionalização transfronteiriça. Assim, dados referentes ao formato da mobilidade – se física ou virtual -, ao tipo da mobilidade – de pessoas, programas ou provedores – e aos desafios enfrentados – questões linguísticas, econômicas, acadêmicas ou logísticas – podem ser levantados a partir da catalogação dos programas fomentados na IES, de modo a verificar se a estratégia utilizada deves promover a internacionalização como almejado.

A mobilidade acadêmica sempre foi tida como a principal estratégia para a internacionalização, sendo a “mais disseminada entre as IES no mundo” (Ramos, 2018). Contudo, ainda que seja importante, é “insuficiente para internacionalizar uma universidade” (Morosini, 2019). Para que a internacionalização produza um impacto significativo na cultura acadêmica, com fortalecimento da diversidade e elevação da qualidade da educação, é preciso que outras estratégias também sejam adotadas. Afinal, a mobilidade acadêmica é restrita a uma parcela pequena da comunidade da IES – ainda que seu formato virtual amplie seu acesso -, seja por questões linguísticas (nem todos têm o conhecimento de língua exigido) ou econômicas (sem bolsas de estudo, a capacidade financeira revela-se como fator determinante para manter-se no exterior), limitando a abrangência de uma internacionalização para todos.

3.2 Internacionalização em Casa (IaH)

O termo IaH foi primeiro desenvolvido pelo sueco Bengt Nilsson para relatar as experiências de internacionalização dentro da Universidade de Malmö (Sousa; Freire Júnior, 2022; Nilsson, 2003). À época, IaH era definida como qualquer atividade que envolvesse uma

dimensão internacional, com exceção da mobilidade estudantil para o exterior (Nilsson, 2003). Beelen e Jones (2015, p. 65) argumentam que o surgimento da IaH “can be interpreted as a response to the dominant practice of equating internationalization with student mobility”²⁵. Segundo Nilsson (2003), a proposta da IaH era oportunizar a dimensão internacional a todos os estudantes e funcionários, e não apenas à pequena parcela que participava de programas de mobilidade no exterior.

Assim, considerando a necessidade de elaborar medidas para proporcionar competências internacional e intercultural – o cerne da internacionalização – aos estudantes e servidores que não participavam de nenhuma experiência internacional, Nilsson (2003) propôs a elaboração de um plano estratégico, que envolvesse tanto a mobilidade quanto a IaH, para internacionalização da Universidade de Malmö, a partir de seis premissas: 1) o objetivo primordial para internacionalização é “create knowledge and understanding of other countries, cultures, religions, and values to make the student prepared to communicate and collaborate globally in a changing world”²⁶ (Nilsson, 2003, p. 34); 2) a mobilidade de estudantes e servidores é a forma mais efetiva de internacionalização; 3) o processo de internacionalização deve abranger a todos: estudantes e servidores; 4) o processo deve começar em casa, de forma a instigar o interesse pela internacionalização e estimular a mobilidade; 5) professores universitários são o grupo chave no fomento à mobilidade estudantil; e 6) a competência linguística é fundamental para comunicação.

Tais premissas abarcam alguns aspectos da internacionalização da educação superior já discutidas ao longo desta seção, como seu âmago em gerar compreensão de um mundo diverso e globalizado e com impulso à troca de conhecimentos, a primordialidade da competência linguística para o processo e a ênfase dada à mobilidade acadêmica. Ademais, apresentam outras perspectivas como: o alargamento da internacionalização para toda a comunidade acadêmica, e não apenas a um número reduzido de pessoas que fazem intercâmbio; a percepção de que o processo deve, inicialmente, começar dentro da própria IES, de forma a criar uma consciência coletiva quanto à relevância da internacionalização; e a responsabilidade dos docentes no fomento a práticas de internacionalização para que o processo seja realmente implementado. As três últimas acepções são essenciais para a compreensão do que seja a IaH, elevando-a como um dos pilares para a internacionalização (Knight, 2020).

²⁵ “pode ser interpretada como uma resposta à prática dominante de equivaler internacionalização com mobilidade estudantil” (Beelen; Jones, 2015, p. 65, tradução própria).

²⁶ “criar conhecimento e compreensão sobre outros países, culturas, religiões e valores, para preparar o estudante para se comunicar e colaborar globalmente num mundo em mudança” (Nilsson, 2003, p. 34, tradução própria).

Beelen e Jones (2015, p. 69) definem a IaH como “the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students, within domestic learning environments”²⁷. Para os autores (2015), a ênfase da IaH está no currículo, seja o formal – o planejado e estabelecido pela instituição - ou o informal – atividades que promovem aprendizagem, ainda que fora do currículo formal. A definição proposta enfatiza: a intencionalidade (e não aleatoriedade) da inserção das dimensões internacional e intercultural no currículo; o público da IaH: todos estudantes de todos programas; e os ambientes de aprendizagem domésticos, os quais englobam tanto o ambiente do campus da IES como os fora dele, incluindo, assim, oportunidades de aprendizagem com a comunidade local (Beelen; Jones, 2015). Depreende-se, portanto, que a IaH é uma abordagem muito mais inclusiva da internacionalização, indo além das divisas do campus da IES e abrangendo toda a comunidade (interna e externa).

Para além da ênfase no currículo dada por Beelen e Jones (2015), Knight (2020, p. 32) compreende a IaH como estratégias que incluam “a dimensão intercultural e internacional no processo de ensino/aprendizagem, pesquisa, atividades extracurriculares, relações com grupos culturais e étnicos locais da comunidade bem como a integração de estudantes e docentes estrangeiros na vida e nas atividades do *campus*”. Desse modo, a IaH envolve não somente o currículo de programas e cursos, como também atividades cocurriculares e extracurriculares, que promovam capacitação internacional e intercultural para todos – discentes, docentes e servidores.

Assim como ocorre com a internacionalização da educação superior no seu sentido amplo, Beelen (2019) aponta para alguns equívocos envolvendo a IaH, dos quais destaco seis. O primeiro é entender a IaH como uma alternativa a estudar no exterior. Beelen (2019) argumenta que tal aceção continua a considerar a internacionalização como sinônimo da mobilidade. A IaH, no entanto, promove a internacionalização muito além do período de tempo ofertado por programas de mobilidade. As estratégias de IaH envolvem atividades com dimensões internacional e intercultural o tempo inteiro, e não apenas por um semestre ou alguns meses. Por isto, é um engano entender a IaH como opção à impossibilidade para fazer mobilidade acadêmica. Sustentar tal asserção é restringir as oportunidades criadas pela IaH para toda a comunidade acadêmica. De igual forma, é também um equívoco compreender a IaH como preparação para mobilidade (Beelen, 2019). Ainda que a IaH possa preparar estudantes

²⁷ “a integração intencional das dimensões internacional e intercultural nos currículos formal e informal para todos os estudantes, em ambientes de aprendizagem domésticos” (Beelen; Jones, 2015, p. 69, tradução própria).

para fazer intercâmbio, seu propósito é a formação de pessoas com competências internacional e intercultural para interagir, com respeito à diversidade, no mundo globalizado.

O terceiro equívoco que destaco, dentro dos apontados por Beelen (2019), é a equivalência da IaH com o ensino na língua inglesa, equívoco também indicado por de Wit (2011). Beelen (2019) aduz que os currículos podem ser internacionalizados sem alteração da língua de instrução, a partir do uso de fontes com diferentes perspectivas sobre questões globais. Assim, a dimensão internacional é introduzida por meio de outras óticas – que não o ensino em inglês - que versem sobre temas abordados em sala de aula.

O quarto equívoco é entender a IaH como a oferta de eletivas. Segundo Beelen (2019), estabelecer elementos internacional e intercultural apenas a disciplinas eletivas é limitar o contato com a internacionalização com apenas uma parcela de alunos. Na ótica de Beelen (2019), a IaH é um componente integrante do currículo obrigatório. Para além disso, a IaH não se restringe ao currículo formal. A IaH envolve o currículo formal e o informal, atividades curriculares e extracurriculares, pesquisa, dentre outras estratégias.

Outro equívoco é entender que a IaH é de responsabilidade do escritório/coordenação internacional (Beelen, 2019). É irrefutável o papel que escritórios/coordenações de relações internacionais desenvolvem no processo de internacionalização. Contudo, outros atores também possuem responsabilidade na implementação da IaH, como docentes (Nilsson, 2003) e departamentos de cursos (Beelen, 2019). Esses são os encarregados em formular os programas dos cursos, os quais devem abranger as dimensões internacional, intercultural e global no ensino e aprendizagem.

O último equívoco é acreditar que a IaH significa começar do zero (Beelen, 2019). Consoante Beelen (2019), não é preciso criar módulos específicos que abarquem o ensino internacional e intercultural; basta mudar a abordagem em práticas já existentes, integrando-as às matérias da disciplina. Além dessa asserção sobre o currículo, compreende-se que as estratégias da IaH podem ser aplicadas por toda IES, inclusive aquelas que já implementam práticas de internacionalização, como convênios internacionais, conferências internacionais, artigos publicados em conjunto, centros de língua, dentre outros. Adotar a abordagem da IaH é amplificar o entendimento sobre internacionalização, estendendo o conceito a todos da comunidade institucional e às mais diversas atividades desenvolvidas no campus e fora dele.

Ainda que o conceito sobre IaH seja apreendido pela IES, para sua implementação, é preciso a superação de alguns desafios e obstáculos que se apresentam. Beelen (2019) elenca alguns pontos como: a falta de compromisso por parte de acadêmicos, bem como a pouca prioridade que dão ao processo de internacionalização; a ausência de competência intercultural

e linguística pela comunidade acadêmica; a inexistência de política linguística institucional; a falta de estratégias institucionais, dentre outros pontos. Convém ressaltar que, consoante Beelen (2019), a IaH é um processo que se desenvolve a partir de medidas e atitudes *bottom-up*, razão pela qual depende do engajamento da comunidade para que a IaH seja implementada. Políticas *top-down* não garantem que práticas de IaH sejam de fato adotadas por discentes, docentes e servidores, ainda que possam funcionar como facilitadoras do processo. É preciso uma mudança de atitude e conscientização acerca da IaH para que ela possa ser desenvolvida dentro da instituição. Por isto, estabelecer estratégias institucionais, a exemplo de uma política linguística, contribui para compreender a situação da IES no contexto da internacionalização, bem como os objetivos que almeja com a adoção de certas práticas.

Nesse sentido, Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 3) destacam os pontos-chave para a IaH: “estratégias institucionais, currículo internacionalizado, integração estudantil e inclusão”. A IES precisa elaborar estratégias institucionais para promover a internacionalização do currículo e fomentar práticas de internacionalização no ambiente doméstico. A conscientização acerca da relevância da internacionalização proporciona tanto uma integração, quanto uma inclusão acadêmica, possibilitando o contato com outras culturas e o desenvolvimento de competências globais e interculturais dentro do próprio âmbito acadêmico.

Segundo Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 3), há de ser estabelecida “uma linguagem comum em torno da IaH, no nível institucional, particularmente entre os professores, que são considerados os principais impulsionadores da mudança educacional e institucional”. Depreende-se que a compreensão sobre o conceito de IaH, por todos da comunidade da IES, é primordial para que o máximo de proveitos possa ser auferido com a implementação de práticas de IaH, com promoção de diversidade cultural, respeito às diferenças, desenvolvimento de competências globais, apreensão de temáticas globais a partir do local, interações acadêmicas a nível regional e internacional, democratização do acesso à internacionalização, dentre outras benesses.

De acordo com Beelen (2019), as principais estratégias para a IaH são a comparação de casos e literatura de diferentes contextos, colaboração online por meio da mobilidade virtual, palestras locais e internacionais, e envolvimento com organizações locais, internacionais e interculturais. Baranzeli (2019), por sua vez, propõe como ferramentas para a IaH, dentro do contexto brasileiro: utilização de literatura estrangeira associada ao contexto local; interação com estudantes locais que tiveram experiências com mobilidade; palestras com convidados locais e estrangeiros, assim como docência compartilhada. Essas são algumas das alternativas de ações de IaH, que devem ser adaptadas à realidade local de cada instituição.

3.3 Internacionalização do Currículo (IoC)

A IoC compreende a internacionalização transfronteiriça e a IaH (Morosini, 2018). Ou seja, abrange tanto a mobilidade acadêmica quanto atividades internacionais no ambiente doméstico. O estudo ou a pesquisa no exterior é, portanto, um elemento da IoC, ao contrário da IaH, que exclui a mobilidade (Beelen; Jones, 2015; Morosini, 2018). Outrossim, enquanto “a IaH pode abarcar as funções universitárias, desde as tradicionais, como o ensino, a pesquisa e a extensão, como também as funções contemporâneas e complexas, com destaque à perspectiva da inovação e, especificamente, à inserção das relações universidade-empresa” (Morosini, 2018, p. 117), a IoC está focada na missão do ensino, voltada para questões do currículo.

Leask (2015) define a IoC como “the incorporation of international, intercultural, and/or global dimensions into the content of the curriculum as well as the learning outcomes, assessment tasks, teaching methods, and support services of a program of study”²⁸. Assim como em outras abordagens da internacionalização, a IoC também envolve a integração das dimensões internacional, intercultural e/ou global. A diferença está na ênfase que é dada ao currículo, que incorpora mencionadas dimensões em seus três elementos interativos: formal, informal e oculto (Leask, 2015).

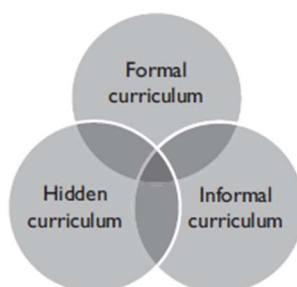
Conforme Leask (2015), o currículo formal está relacionado ao conteúdo programático e ao cronograma de atividades e experiências que os alunos devem realizar durante o período da graduação, enquanto o currículo informal é composto por todas atividades e serviços, organizados pela universidade, mas sem avaliação, e que não fazem parte do currículo formal. Como exemplo, a autora (2015, p. 8) aponta “formal mentoring programs, peer assisted study sessions, and organized social activities”²⁹. Já o currículo oculto refere-se às mensagens ocultas, involuntárias e implícitas que são enviadas aos estudantes por meio das diversas escolhas realizadas ao longo do curso, seja do material didático, da bibliografia selecionada ou até das atividades desenvolvidas. Segundo Leask (2012), o currículo oculto inclui “the incidental lessons that are learned about power and authority, and about what and whose knowledge is

²⁸ “a incorporação de dimensões internacional, intercultural e/ou global no conteúdo do currículo, bem como nos resultados de aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de apoio a um programa de estudos” (Leask, 2015, p. 9, tradução própria).

²⁹ “programas formais de mentoria, sessões de estudo assistidas por pares e atividades sociais organizadas” (Leask, 2015, p. 8, tradução própria).

valued and not valued, from the way the curriculum is organized and enacted”³⁰. Leask (2015) ainda afirma que o currículo oculto faz parte tanto do currículo formal quanto do informal, como se denota da Figura 9 abaixo.

Figura 9 - Elementos interativos do currículo



Fonte: Leask (2015, p. 9).

Consoante Leask (2015), as dimensões do currículo, juntas, formam a totalidade da experiência vivenciada pelo estudante, por meio de um processo dinâmico de ensino e aprendizagem. Elas se complementam, com encontros de justaposição entre algumas ou todas elas. O ponto de convergência entre as três dimensões do currículo – formal, informal e oculto – representa um espaço dinâmico e potente de abundância de oportunidades de aprendizagem (Leask, 2015), considerando o alinhamento de todas as práticas.

Outra questão importante a comentar quanto à IoC é sua distinção para o currículo internacionalizado. A IoC é o processo de internacionalização do currículo, um meio, o qual acarretará, como produto, um currículo internacionalizado. Na visão de Leask (2015, p. 10), um currículo internacionalizado “will engage students with internationally informed research and cultural and linguistic diversity and purposefully develop their international and intercultural perspectives as global professionals and citizens”³¹. Tal diferenciação importa para compreender que a IoC é um meio, uma estratégia a ser implementada, com vistas à incorporação de dimensões internacional, intercultural e global, e não um fim em si mesma (Leask, 2015).

Convém ressaltar que a IoC não pode ser reduzida à mobilidade acadêmica, ainda que abarque tal vertente, e tampouco equivaler a presença de estudantes internacionais a um

³⁰ “lições incidentais que são aprendidas sobre poder e autoridade, e sobre qual e de quem o conhecimento é valorizado e não valorizado, a partir da forma como o currículo é organizado e aplicado” (Leask, 2012, p.1, tradução própria).

³¹ “engajará estudantes em pesquisas internacionalmente informadas e diversidade cultural e linguística, além de desenvolver suas perspectivas internacional e intercultural como profissionais e cidadãos globais” (Leask, 2015, p. 10).

currículo internacionalizado para todos alunos (Leask, 2015). Ademais, a IoC, no seu âmago, não prevê um currículo globalizante homogeneizado e genérico (Leask, 2015), a ser aplicado indistintamente ao redor do mundo. Na verdade, a IoC deve ser utilizada como estímulo para criticar e desestabilizar padrões dominantes e opressivos, como exploração do Sul pelo Norte e a imposição de modelos educacionais do Oeste (Leask, 2015). Logo, o processo de IoC há de considerar o contexto institucional, local, nacional, regional e global (Leask, 2015), adaptando características da disciplina e do currículo às particularidades e objetivos da IES.

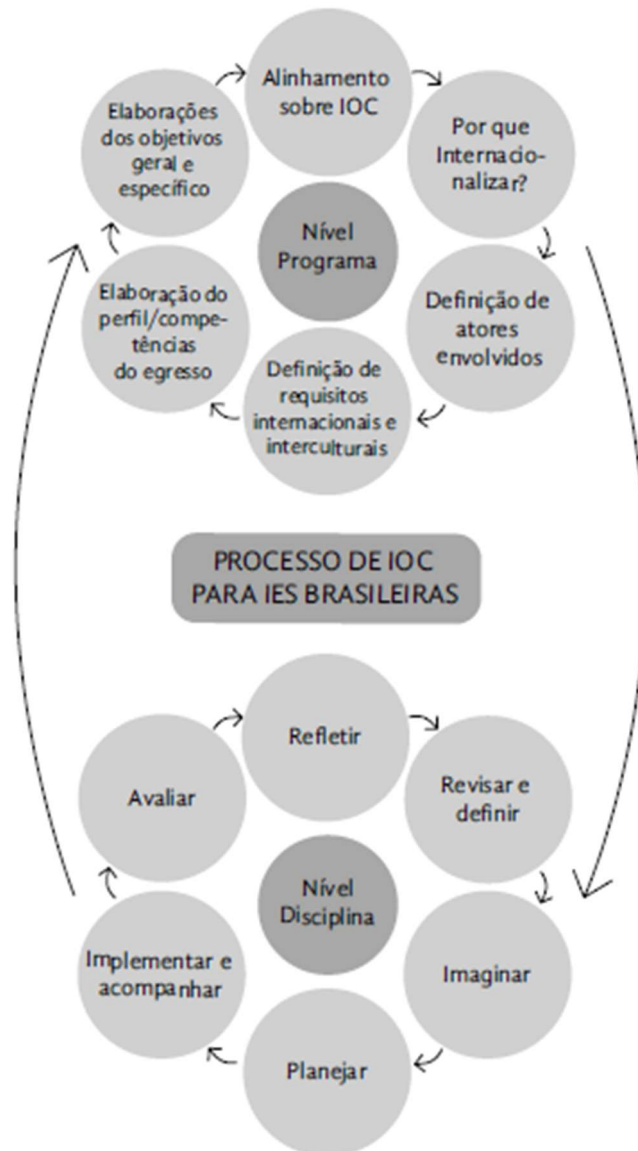
Assim, Leask (2015; 2016) propõe uma estrutura conceitual da IoC em que, para a elaboração do currículo, além dos diversos contextos – institucional, local, nacional, regional e global - a serem cogitados, três elementos-chave devem ser creditados: (i) requisitos de prática profissional e cidadã; (ii) avaliação de aprendizagem do estudante; e (iii) desenvolvimento sistemático dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes no programa. Tais elementos são influenciados por paradigmas dominantes e emergentes do conhecimento inter e intradisciplinar, indicando as decisões tomadas sobre qual conhecimento a ser incluído e quais habilidades e atitudes a serem desenvolvidas dentro do programa e da disciplina (Leask, 2015; 2016).

Compreendidos os elementos da IoC, para sua implementação, Leask (2015) propõe um modelo do processo com cinco estágios, orientados por objetivos específicos: 1) analisar e refletir, em que se busca verificar a extensão da IoC nos programas e nas disciplinas da instituição; 2) imaginar, com a proposta de pensar em novas possibilidades e cenários para uma aprendizagem transformativa, rompendo com paradigmas consolidados; 3) revisar e planejar, a partir das possibilidades para a IoC; 4) agir, com foco em verificar se os objetivos da IoC foram alcançados; e 5) avaliar a extensão dos resultados obtidos com a IoC. Leask (2015) comenta que tais etapas podem ser sobrepostas umas às outras, tornando-se até mesmo caóticas, acaso separadas de forma bem delimitada, sem integração entre elas.

Assim como no ciclo da internacionalização proposto por Knight (1994), também o ciclo da IoC de Leask (2015) é improvável de ser completado integralmente, considerando as constantes mudanças nos contextos institucional, local, nacional, regional e global que influenciam as tomadas de decisões quanto às ações e estratégias a serem adotadas. Contudo, destaco como ambas as autoras visualizam a internacionalização como um processo, um ciclo infundável, o qual deve ser constantemente avaliado e analisado, de forma a verificar as variáveis dos contextos, bem como os propósitos e os resultados almejados com a internacionalização.

Em análise ao processo da IoC proposto por Leask (2015), Cassol (2019) sugere uma reformulação para o contexto das IES brasileiras, dividindo o processo em nível macro – aplicado ao Programa ou Curso – e em nível micro – referente à disciplina, consoante a Figura 10 abaixo:

Figura 10 - Proposta de IoC para IES brasileiras



Fonte: Cassol (2019)

Para Cassol (2019), o diálogo da disciplina com o programa do curso e a estratégia institucional é imprescindível, considerando que a internacionalização deve ser um processo conexo, que conecte ações, estratégias e atores envolvidos. Assim, no ciclo macro, composto por seis etapas, inicia-se com a (1) compreensão sobre o IoC, passando pela (2) definição dos motivos e objetivos para internacionalização do programa, assim como dos (3) atores

envolvidos no processo, os quais (4) definirão os requisitos internacionais e interculturais do programa, a fim de (5) elaborar um perfil de competências do egresso e (6) dos objetivos geral e específico do programa (Cassol, 2019).

Após o ciclo macro, adentra-se no segundo ciclo, aplicado a cada disciplina. O ciclo micro também é constituído por seis etapas, com adaptação das etapas propostas por Leask (2015): (1) reflexão crítica quanto ao programa; (2) revisão e definição das competências a serem desenvolvidas em cada disciplina, em coerência com as competências do perfil do egresso definidas no nível do programa; (3) imaginação quanto a novas possibilidades de ações de internacionalização; (4) planejamento de ações viáveis; (5) execução das ações, com verificação de sua implementação; e (6) avaliação das ações executadas, dos seus resultados e das competências desenvolvidas (Cassol, 2019).

A peculiaridade do modelo de IoC proposto por Cassol (2019) é a divisão do processo em nível programa e nível disciplina, aquele como ciclo macro que incorpora o micro. Essa distinção é fundamental para compreender que não basta internacionalizar a disciplina, acaso o programa continue a seguir paradigmas tradicionais, sem interesse pelas questões internacional, intercultural e global. Tanto o programa quanto a disciplina precisam estar alinhados dentro da proposta da IoC pela IES, para que o máximo de ações de internacionalização possam ser implementadas e incorporadas pela cultura acadêmica.

Segundo Morosini e Dalla Corte (2021), as estratégias de IoC podem abarcar (i) internacionalização do currículo do curso, relacionado aos temas, conteúdo programático e práticas da disciplina, (ii) internacionalização das atividades de ensino e aprendizagem, com foco na metodologia utilizada, (iii) internacionalização da avaliação, que inclui verificação do desenvolvimento de habilidades de comunicação intercultural e competência internacional, num contexto sociointeracionista, e (iv) internacionalização on-line, com atividades on-line. Tais estratégias conduzem a um currículo internacionalizado, com componentes, segundo Clifford (2013 *apud* Morosini, 2018), como comunicação intercultural, viés global e formação de cidadão socialmente responsável e global.

A perspectiva adotada para a IoC dependerá não apenas das diversas esferas de contexto – institucional, local, regional, nacional e global –, como também dos propósitos perseguidos pela IES. Assim, a IoC “pode estar dirigida à formação disciplinar e profissional com atendimento a aspectos profissionais, propriamente ditos, emocionais, sociais e interculturais; e também, pode ter um caráter mais amplo de formação para a cidadania global” (Morosini, 2018). Por isto, a compreensão da IES sobre a IoC, seja quanto ao seu conceito, seja quanto à sua proposta de transformação da educação, é que determinará se o foco da IoC será

mercadológico ou terá um viés de formação de um cidadão global com habilidades interculturais e internacionais.

3.4 Internacionalização Abrangente (CI)

A internacionalização abrangente, também denominada como internacionalização integral ou *comprehensive internationalization* (CI), refere-se a um processo de comprometimento (Hudzik, 2011), uma internacionalização que engloba tudo e todos abrangendo, consoante a figura elaborada por Morosini (2019) sobre os modelos de internacionalização da educação superior, a internacionalização *crossborder* – focada na mobilidade -, a IaH – relacionada a atividades universitárias internacionais no ambiente doméstico - e a IoC – com foco no currículo formal e informal internacionalizado. A CI, por sua vez, tem sua essência no comprometimento central (Hudzik, 2011), por parte da comunidade acadêmica, em implementar e fomentar a internacionalização, incorporando-a às missões das IES de ensino, pesquisa e extensão.

As diferentes abordagens de internacionalização demonstram dimensões distintas que vão se incorporando umas às outras, acrescentando outros aspectos do processo. Da internacionalização transfronteiriça à CI, é possível observar como o processo de internacionalização vai desde a mobilidade acadêmica – de pessoas, programas e provedores -, agregada a práticas de internacionalização desenvolvidas no contexto doméstico (IaH), com incorporação ao currículo – formal, informal e oculto – da IES, até o seu acolhimento por meio de uma cultura organizacional voltada para internacionalização (CI).

Hudzik (2011, p. 10) define a CI como “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”³². O comprometimento, o *ethos* e os valores institucionais são os pontos chave da CI. Busca-se criar uma cultura organizacional voltada à CI, com compartilhamento de visão – de cima para baixo, de baixo para cima e por toda a parte da IES - sobre a necessidade de internacionalização (Hudzik, 2011).

Enquanto na IaH e IoC os docentes exercem um papel fundamental no desenvolvimento do processo, a CI vai além e requer o engajamento de toda a comunidade da IES para instituir

³² “compromisso, confirmado por meio de ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas em todas as missões de ensino, pesquisa e serviço da educação superior. Ela molda o *ethos* e os valores institucionais e afeta todo o empreendimento da educação superior” (Hudzik, 2011, p. 10, tradução própria).

uma cultura de internacionalização, considerando que a CI “seeks to impact all, involve all, and become a core feature of institutional missions, values, and ethos” (Hudzik, 2011, p. 23)³³. Para tanto, Hudzik (2011) aponta quatro pré-requisitos para CI: liderança consistente; engajamento do corpo docente para internacionalização; persistência e adaptabilidade; e objetivos claros e mensuráveis.

A liderança fortalece a cultura de CI, dando suporte para que práticas de internacionalização sejam desenvolvidas não somente pelo corpo docente como também pelos departamentos acadêmicos, estimulados a contribuir com o processo de internacionalização da IES. A persistência e a adaptabilidade estão relacionadas à questão de CI ser um processo contínuo, o qual demanda uma constante avaliação e remodelagem ante as mudanças de contexto e objetivos visados. Por isto, para que CI tenha êxito, é preciso que os objetivos almejados sejam bem definidos, a partir do rol de motivações elencadas para a internacionalização da IES, para que todos os atores do processo possam contribuir para sua realização, assim como para cultura de CI, de modo a institucionalizar a internacionalização (Hudzik, 2011).

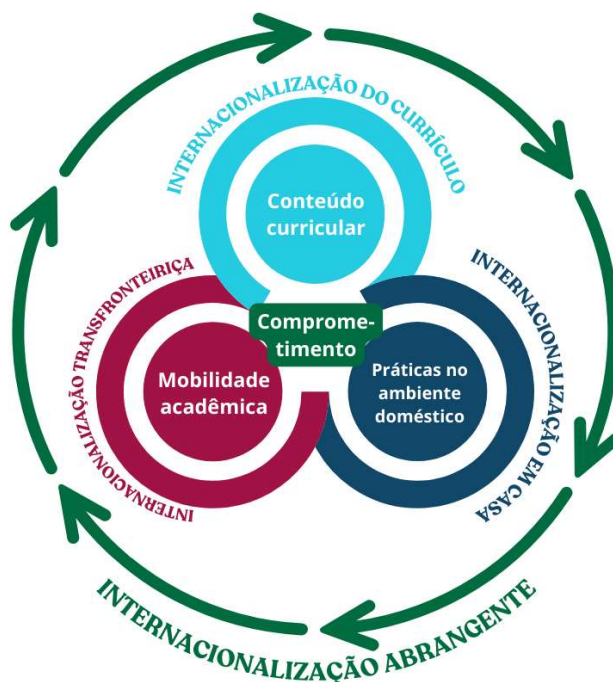
Ainda que a CI tenha seu plano de ação desenvolvido consoante os contextos específicos de cada IES, Hudzik (2011) aponta alguns elementos em comum à CI: 1) desenvolvimento de uma cultura e mentalidade para a internacionalização, com ação em conjunto – *top-down* e *bottom-up* - de todos da instituição; 2) compromisso com a internacionalização por meio do estabelecimento de metas e expectativas, fomentando o engajamento da comunidade em adotar práticas de internacionalização; 3) mentalidade de responsabilidade e colaboração compartilhada para o desenvolvimento da CI na prática; 4) liderança colaborativa e de coordenação, dentro dos diversos setores e departamentos da IES, abrangendo variados escopos da internacionalização, como mobilidade *in* e *out*, programas de pesquisa, departamentos e programas de línguas, escritório internacional, dentre outros; e 5) integração da internacionalização às políticas e aos processos institucionais, considerando que sua inclusão fortalece e guia o processo de internacionalização na IES. Todos esses aspectos conduzem à essencialidade de um diálogo e consenso dentro da comunidade da IES quanto à importância da internacionalização, a fim de incorporar essa cultura à mentalidade, às práticas e aos hábitos do corpo acadêmico e institucional da IES.

Ante todas as considerações feitas ao longo desta seção acerca do processo de internacionalização, propõe-se outro arquétipo sobre o processo, a partir do modelo de Morosini

³³ “almeja impactar a todos, envolver a todos e se tornar uma característica central das missões, valores e *ethos* institucionais” (Hudzik, 2011, p. 23, tradução própria).

(2019), assim como das contribuições teóricas dos demais autores citados, como de Wit (2011, 2015), Hudzik (2011), Knight (1994, 2004, 2020), Leask (2009, 2015), Stallivieri (2017), dentre outros. A Figura 11 foi elaborada no intuito de demonstrar as dimensões do processo, assim como as perspectivas salientadas por cada abordagem, dentro do processo da internacionalização da educação superior.

Figura 11 - Abordagens da Internacionalização e seus enfoques



Fonte: elaborada pela autora.

As abordagens de internacionalização transfronteiriça, em casa e do currículo são englobadas pela internacionalização abrangente, a qual funciona como um termo guarda-chuva (Hudzik, 2011) acerca do processo, representado pela organização das setas em círculo, que retrata o processo como contínuo e ininterrupto. Assim, em cada abordagem, simbolizadas por semicírculos para demonstrar a ideia de continuidade e conexão com as demais abordagens, há o destaque para uma característica central: na internacionalização transfronteiriça, tem-se a mobilidade acadêmica; na IaH, destacam-se as práticas de internacionalização realizadas no ambiente doméstico; na IoC - em cima das duas outras abordagens justamente por englobá-las, como ensina Morosini (2019) -, o foco está no conteúdo curricular; e a CI caracteriza-se pelo comprometimento – ressaltado em verde na figura e centralizado entre as demais abordagens. Eis que o enfoque do comprometimento pela CI exerce também a função de entrelaçar cada

uma das abordagens, considerando o envolvimento da comunidade acadêmica como essencial para desenvolvimento de uma cultura direcionada à internacionalização.

O modelo proposto é, dessa maneira, mais dinâmico, tanto pelo formato circular das abordagens quanto pela direção das setas, as quais impulsionam a movimentação do processo. O destaque para o comprometimento, advindo da CI, demonstra o desenvolvimento do processo na IES, considerando que é o comprometimento, cuja consequência é a dispersão da internacionalização em todos os níveis institucionais da IES, que mobiliza o funcionamento integrado de todas as abordagens indicadas na figura.

A internacionalização há de ser abrangente, abarcando tudo e a todos, a fim de que o processo possa ser caracterizado como inclusivo e integral. Sem um movimento institucional de integração e união de forças para implementação da internacionalização na IES, não há como o processo ser dinâmico. A dinamicidade da internacionalização demanda comunicação entre os setores e os departamentos da IES, bem como diálogo na sua comunidade – interna e externa -, e não isolamento de cada componente da internacionalização. Assim como na Figura 7 – *Aspectos centrais da internacionalização da educação superior* – também a Figura 12 – *Abordagens da internacionalização e seus enfoques* - aponta para a imprescindibilidade da integração: tanto os aspectos do processo de internacionalização precisam ser interrelacionados, quanto as abordagens da internacionalização precisam estar integradas no objetivo maior de internacionalizar a educação superior.

A estrutura da CI proposta, abarcando as demais abordagens da internacionalização, reflete alguns dos aspectos centrais da internacionalização da educação superior já mencionados nesta seção, como posicionamento decolonial e crítico, processo integrativo e contínuo, solidariedade e cooperação, os quais amparam a compreensão da internacionalização como a quarta missão da universidade (Santos; Almeida Filho, 2012), promotora de uma educação transformadora a nível individual e social. No entanto, a prática de uma internacionalização decolonial, antirracista, equitativa, inclusiva e solidária dependerá da perspectiva adotada pela IES, bem como do desenvolvimento de mentalidade de comprometimento e colaboração pelo corpo acadêmico e administrativo. As abordagens de internacionalização aqui dissertadas – transfronteiriça, IoC, IaH e CI - complementam-se e possibilitam a adoção de estratégias nesses moldes, de modo a contribuir para uma educação global e solidária.

3.5 Política de Internacionalização

A adoção de determinada abordagem de internacionalização dependerá da política de internacionalização implementada, seja a nível nacional, local e/ou institucional. Considerando a localidade desta pesquisa, convém dissertar sobre a política de internacionalização nacional e o seu reflexo na IES, uma vez que a relação do nacional com o local e o institucional é primordial para o efetivo desenvolvimento do processo de internacionalização na educação superior.

Como mencionado no início desta seção, a internacionalização é um processo que teve origem concomitante com o surgimento das universidades. No caso do Brasil, conforme Lima e Contel (2011 *apud* Oliveira; Freitas, 2016), o fenômeno iniciou-se com a fundação das primeiras universidades federais, a exemplo da Universidade do Rio de Janeiro, no país, entre 1920 e 1930. Os autores (*ibidem*) apontam que a história da internacionalização no país pode ser dividida em quatro períodos, conforme as motivações políticas da época: inaugural, reformista, de consolidação e de diversificação.

O primeiro período – inaugural – ocorreu entre as décadas de 1930 e 1950, caracterizando-se pela vinda de professores estrangeiros visitantes das novas universidades brasileiras. Em 1960 e 1970, o período reformista buscou “formar pesquisadores e profissionais para atender ao projeto de modernização das instituições públicas e ao projeto desenvolvimentista formulado para o Brasil” (Oliveira; Freitas, 2016, p. 222), a partir da concessão de bolsas de mestrado e doutorado para o exterior, além da presença de consultores americanos. Em seguida, nas décadas de 80 e 90, houve a consolidação dos programas de pós-graduação no país, com ênfase nas pesquisas. Por fim, o período da diversificação, a partir do ano 2000, com “o amadurecimento da internacionalização gestada e financiada pelas instâncias governamentais” (Oliveira; Freitas, 2016, p. 222) e sua implementação na educação privada.

Denota-se, desse breve vislumbre da internacionalização no contexto nacional, que o processo, desde o seu primórdio, teve tanto fomento governamental quanto uma preferência por uma internacionalização desenvolvida no exterior, por meio da mobilidade acadêmica. Ramos (2018, p. 11) aponta a mobilidade acadêmica como, tradicionalmente, “a forma principal de internacionalização da ciência brasileira”, em consonância com as demais IES a nível mundial, as quais adotam a mobilidade como primeira estratégia para internacionalização.

Acerca do desenvolvimento do processo de internacionalização na educação superior brasileira, Maués e Bastos (2017, p. 337, grifos próprios) comentam:

O governo brasileiro implementou estratégias e ações de internacionalização, seguindo uma tendência mundial, buscando desenvolver programas universitários,

estimulando o estudo de uma língua estrangeira, procurando realizar a internacionalização de cursos [...] dentre outras ações.

Dessa forma, se aprofundava e expandia a necessidade de o país participar, de forma efetiva e organizada, de comunidades universitárias internacionais, em um movimento por vezes de cooperação, em um tipo de internacionalização horizontal. Assim, o país se inseriu na internacionalização, tanto trazendo estudantes e professores para períodos no Brasil, quanto enviando pessoal para o exterior, sendo que **esta última modalidade, denominada mobilidade externa, tem, até os dias atuais, um peso maior nas ações desenvolvidas.**

A cultura da internacionalização da educação superior no Brasil sempre foi voltada para o exterior, em uma internacionalização passiva (Lima; Maranhão, 2009), por meio de uma política de envio de estudantes, professores e pesquisadores para o exterior, a exemplo do programa Ciência sem Fronteiras (CsF), e de acolhimento de programas e instituições internacionais, como o programa Universidades para o Mundo do *British Council*³⁴ e o *American Council of Education (ACE) Internationalization Laboratory*³⁵. No contexto brasileiro, a internacionalização ativa, caracterizada por políticas de “atração e acolhimento de acadêmicos, a oferta de serviços educacionais no exterior envolvendo a mobilidade de *experts* em áreas de interesse estratégico, a exportação de programas e instalação de instituições ou *campi* no exterior” (Lima; Maranhão, 2009, p. 586), ainda procura seu espaço, com leve mudança de rota das políticas brasileiras em sua direção, a partir do lançamento do programa Capes-PrInt, ainda que com destaque para mobilidade para o exterior.

Em análise do panorama da internacionalização no Brasil, Morosini (2021, p. 363) identificou “forte presença do conceito de internacionalização como mobilidade presencial; carência de políticas para a implantação da internacionalização na graduação e, na pós-graduação, restrita a poucas instituições e não ao sistema;”, além de “acanhada tendência” a paradigmas de países do norte global. A autora (*ibidem*) destaca, dentre os programas nacionais de políticas de internacionalização na educação superior, o CsF, com a mobilidade acadêmica na graduação, e o Capes-PrInt, na busca pela internacionalização da instituição.

O CsF foi o primeiro grande programa nacional de internacionalização, instituído a partir do Decreto nº 7.642/2011, e voltado para formação e capacitação de alunos e pesquisadores, por meio da concessão de bolsas de estudo, financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em instituições credenciadas (Brasil, 2011; 2022).

³⁴ Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/educacao/internacionalizacao/universidades-para-o-mundo>.

³⁵ Disponível em: <https://www.acenet.edu/Programs-Services/Pages/Professional-Learning/ACE-Internationalization-Laboratory.aspx>.

Voltado para áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (CTEM), o programa tinha como objetivos, em síntese, investir na formação de pessoal, enviar pesquisadores e estudantes para IES no exterior, promover a participação internacional das IES, além de atrair jovens e pesquisadores estrangeiros ao Brasil (Brasil, 2022).

As modalidades de bolsa para o exterior, abrangiam graduação-sanduiche, educação profissional e tecnológica, doutorado-sanduiche, doutorado pleno, pós-doutorado, além de bolsas no próprio país para pesquisadores visitantes estrangeiros e jovens talentos (Brasil, 2011). Apesar da diversidade de bolsas, o programa focou no fomento à graduação sanduiche, concedendo mais de sessenta mil bolsas a essa modalidade, com pouquíssimas bolsas de atração para o país, segundo dados levantados no Quadro 2.

Quadro 2 - Relação do número de bolsas implementadas em cada modalidade por meio do Programa CsF

Modalidade	Número de bolsas implementadas
Graduação Sanduíche	61.534
Doutorado Sanduíche	7.792
Doutorado no Exterior	2.680
Atração de Jovens	341
Pós-Doutorado no Exterior	4.291
Pesquisador Visitante	612
Mestrado no Exterior	556

Fonte: Miranda; Stallivieri (2017, p. 605).

O cerne do CsF era a promoção da internacionalização por meio do envio e da mobilidade acadêmica, com destaque para a área da graduação, numa efetiva prática de internacionalização passiva. Dos números de bolsas concedidos, depreende-se, ainda, que, mesmo um dos objetivos do programa sendo despertar o interesse de jovens e investigadores estrangeiros em vir ao Brasil, as bolsas implementadas foram ínfimas quando comparadas à totalidade de bolsas para o exterior. Houve uma clara preferência por estratégias de internacionalização passiva, em detrimento de uma internacionalização ativa.

O último edital do CsF foi em 2014, com encerramento definitivo do programa em 2017 (Morosini, 2021; Zago; Bittencourt, 2022), com avaliações positivas e negativas quanto ao seu desenvolvimento. Dentre os aspectos positivos do programa, reconhece-se sua importância para formação acadêmica e pessoal dos alunos, ao proporcionar uma rica experiência internacional e intercultural, além da visibilidade mundial dada às IES brasileiras e incentivo à

internacionalização da educação superior (Miranda; Stallivieri, 2017; Morosini, 2021; Zago; Bittencourt, 2022).

No entanto, as críticas ao programa vão desde empasses no início da mobilidade - falta de domínio da língua estrangeira por estudantes, ausência de experiência em iniciação científica, falha no acompanhamento dos alunos (Miranda; Stallivieri, 2017) – até entraves no retorno ao Brasil - dificuldade de conversão dos créditos cursados no exterior para as IES brasileiras e revalidação de títulos acadêmicos, inexistência de avaliação de desempenho dos bolsistas durante a mobilidade (Miranda; Stallivieri, 2017) -, com questionamentos acerca de até que ponto houve efetivo retorno ao país com o investimento realizado.

Nesse sentido, Miranda e Stallivieri (2017, p. 606) indagam o envio de alunos de graduação sem vivência em iniciação científica, considerando não ser este pré-requisito do programa, argumentando que “um aluno de pós-graduação, que está inserido na pesquisa científica e é mais capaz, dado o desenvolvimento de seu perfil de pesquisador, de transferir o conhecimento aplicado por ocasião da sua volta ao país de origem, contribuindo para o avanço da inovação e da tecnologia”. Os autores (*ibidem*) continuam:

Acrescenta-se a isso tudo a fraca construção, formulação e execução de políticas institucionais com enfoque integral de internacionalização por parte das IES (HUDZIK, 2011). Poucas IES têm desenvolvido uma política de internacionalização que envolva diferentes atores com o relacionado às suas funções substantivas desde sua formulação até a sua execução. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. Esse fato coloca ainda mais em relevo a necessidade da construção de uma política conjunta, em nível nacional, que possa assessorar, orientar, estimular e capacitar às IES brasileiras em busca de um efetivo processo de internacionalização com vistas à qualidade educacional e respeitando as diferentes vocações institucionais e as diferenças regionais.

Morosini (2021, p. 371) também endossa a crítica quanto à individualidade do programa, sem “transferência dos conhecimentos adquiridos a colegas e professores” por parte dos bolsistas. De fato, uma das grandes fragilidades do CsF foi quanto ao real retorno às IES brasileiras. O conhecimento adquirido não era socializado, sendo algo centralizado ao desenvolvimento pessoal e profissional dos bolsistas, sem que houvesse disseminação para o restante da comunidade acadêmica não contemplada pelo programa. Por meio de uma política *top-down*, o CsF focou na “individualidade da capacitação no exterior” (Morosini, 2021), preterindo o envolvimento das IES do país na construção de uma política de internacionalização institucional. A ausência de sensibilização nas IES e suas comunidade quanto à importância do processo de internacionalização demonstrou o descompasso da política nacional com a

local/institucional, sendo uma das razões pela qual o programa não alavancou a internacionalização na educação superior no país.

O programa Capes-PrInt buscou superar tal fragilidade do CsF, por meio da “construção de um processo mais sólido, contínuo e focado em instituições que já tivessem uma política institucional para a internacionalização e que, ao mesmo tempo, demonstrassem potencialidades para o desenvolvimento de um programa institucional profícuo” (Morosini, 2021, p. 372). O Edital nº 41/2017 (CAPES, 2017) elencava os seguintes objetivos:

- 1.2.1. Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas;
- 1.2.2. Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação;
- 1.2.3. Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas;
- 1.2.4. Promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu com cooperação internacional.
- 1.2.5. Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional.
- 1.2.6 Integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização.

Dado o propósito em fomentar a internacionalização institucional, as IES aspirantes ao financiamento da CAPES deveriam submeter projetos institucionais de internacionalização, alinhados ao Plano Institucional da Internacionalização e com indicação de objetivos, indicadores e metas, previsão na estrutura curricular dos programas de pós-graduação, estratégias e políticas de internacionalização, e planejamento anual de atividades (CAPES, 2017). Assim, o Capes-PrInt muda a direção da política de internacionalização nacional para focar na instituição, no intuito de construir algo coletivo. Leão, Nogueira e Castro (2024, p. 100) comentam:

A exigência de uma ação estruturada e planejada pelas instituições para a internacionalização tinha como fato positivo a necessidade de superar as ações individuais fragmentadas que deram a tônica do Projeto Ciência sem Fronteiras. No entanto, trazia, na sua concepção, um fator bastante negativo, que era o fato de não contemplar todos os Programas integrantes do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), tornando-se, assim, muito limitado e restritivo.

Segundo os autores (*ibidem*), foram selecionados 36 projetos, sendo 28 IES localizadas nas regiões Sudeste e Sul - evidenciando o avançado processo de internacionalização dessas IES -, seis no Nordeste, duas no Centro-Oeste e nenhuma oriunda da região Norte. Tal resultado nos faz questionar se o programa é de fato nacional e se não houve favorecimento a instituições

que já tinham planos de internacionalização em andamento, em detrimento de outras que continuam sem direção e assessoramento para implementar a internacionalização. Leão, Nogueira e Castro (2024, p. 100) afirmam que “uma das críticas ao Capes PrInt foi esse perfil elitista das instituições aprovadas, pois passou a impressão de que apenas grandes universidades no Brasil tem a oportunidade de se internacionalizar”.

O privilégio a IES com experiência em ações e estratégias de internacionalização demonstra o “caráter restrito e seletivo do Programa Print, que estabelece a competitividade entre as IES” (Leão, Nogueira e Castro, 2024, p. 100), acentuando as desigualdades entre as IES brasileiras (Feijó; Trindade, 2021). Para Leão, Nogueira e Castro (2024, p. 105), o Capes-PrInt “tem aprofundado, cada vez mais, as assimetrias, e contribuído para a formação de uma universidade de elite baseada em parâmetros de excelência e de produtividade”, ao invés de fomentar a internacionalização solidária com incentivos a colaboração e cooperação mútuas.

Os exemplos percorridos demonstram a tentativa do governo brasileiro em implementar o processo de internacionalização na educação superior. Apesar da tendência de uma política de internacionalização voltada para mobilidade *out* e de adoção de estratégias passivas, observa-se as investidas em outras abordagens, como o fomento à IaH. A educação superior clama por uma política nacional de internacionalização, que concilie demandas locais e institucionais às nacionais, com incentivo ao desenvolvimento de um processo integrativo e contínuo, pautado por princípios de solidariedade, colaboração e cooperação, e em direção a uma internacionalização ativa.

É fato que a política nacional de internacionalização reverbera nas ações adotadas pelas universidades, contudo, tal não as impede de implementar suas próprias políticas institucionais de internacionalização, ante sua “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”, nos moldes da Constituição Federal de 1988 (Brasil). Santos *et al.* (2024, p. 112) afirmam que “a política proposta deve ser abrangente e permitir que a instituição fortaleça sua identidade para que possa se posicionar localmente, nacionalmente, internacionalmente e globalmente”.

Por meio de uma política institucional de internacionalização, é possível traçar as ações e as estratégias, as quais devem estar alinhadas à sua política de desenvolvimento institucional (Stallivieri, 2017b), a serem adotadas pela IES, de modo a abarcar toda a comunidade universitária e construir coletivamente uma cultura de internacionalização inserida em todos setores e departamentos da instituição. Stallivieri (2017b) ratifica a importância do envolvimento de toda a comunidade universitária na implementação da internacionalização,

uma vez que são eles os agentes responsáveis em pôr a engrenagem em andamento, como proposto na Figura 7. Desse modo, consoante a autora (2017b, p. 27-28):

É crucial identificar as fraquezas e os pontos fortes da instituição; justificar os motivos de busca da internacionalização; definir os objetivos e encontrar maneiras de buscá-los. É importante verificar os recursos disponíveis e necessários para cada objetivo; desenvolver um plano estratégico para alcançá-los; identificar os meios para sua implementação; monitorar a instalação do projeto; identificar os resultados obtidos; avaliar os resultados e determinar se eles atendem a capacidade da instituição. Rever e ajustar o plano de acordo com os novos requisitos também é necessário para monitorar e avaliar o programa.

Todas essas orientações possibilitam a reflexão do conceito de internacionalização adotado pela IES, de maneira a direcionar na escolha quanto à melhor abordagem de internacionalização, bem como na decisão quanto às ações e estratégias a serem implementadas. É claro que não se pode afirmar qual o real alcance das políticas de internacionalização – nacional e institucional - nas universidades, e se são elas o motor impulsionador do processo. Para além das políticas, também temos práticas de internacionalização, as quais devem ser valorizadas. Poderiam ser as práticas os propulsores da internacionalização? De onde vem nossos resultados sobre a missão da internacionalização nas IES: políticas de internacionalização ou práticas de internacionalização? Como correlacionar políticas de internacionalização consolidadas com práticas de internacionalização consistentes para que tenhamos harmonia no sistema e obtenhamos resultados positivos e coerentes? Esses são alguns dos questionamentos que podemos fazer ao pensar sobre a relação entre as políticas e as práticas (o mesmo será realizado no tocante à língua, com considerações na seção 4, para a qual remeto o leitor).

Ainda há um longo caminho a ser percorrido, porém é inegável que uma política institucional de internacionalização é primordial para o desenvolvimento do processo na IES, desde que, é claro, haja sistematização de todas as práticas já realizadas para efetiva integração das dimensões internacional, intercultural e global às funções universitárias, em busca de harmonização e cooperação entre todos os fatores que podem contribuir para a internacionalização.

4 O PAPEL DA LÍNGUA NA INTERNACIONALIZAÇÃO: POLÍTICAS, PRÁTICAS E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO

O processo de internacionalização da educação superior, ao integrar as dimensões internacional e intercultural às funções e aos propósitos da IES, envolve o desenvolvimento de um ambiente multicultural e pluricultural, o qual demanda da comunidade habilidades e competências necessárias para sua comunicação e expressão de seus sujeitos. Morosini (2019) destaca que a internacionalização e a interculturalidade são conceitos imbricados, sendo impreterível o desenvolvimento de competências interculturais, as quais orientam, por meio da compreensão e do respeito aos valores e tradições do outro, a interação adequada em um contexto pluricultural.

No cenário de conhecimento e descoberta de outras culturas, a competência linguística se apresenta como componente da comunicação intercultural, considerando o entrelaçamento entre língua e cultura (Stallivieri, 2017a). Consoante Archanjo (2017), “language resources are key attributes to move across new spaces and settings”³⁶. Assim, no mundo globalizado, de diminuição das distâncias espacial e temporal, e desaparecimento de fronteiras (Kumaravadivelu, 2006, p. 131), a língua, consoante Stallivieri (2017a, p. 171), apresenta-se não apenas como meio de comunicação, mas como “experiência de mundo”, “reflexo da realidade cultural” e instrumento por qual se dá “a compreensão dos povos”. É por meio da língua que a sociedade exprime seus valores e sua visão de mundo (Stallivieri, 2017a), pondo-se, portanto, como fundamental ao dinamismo da internacionalização da educação superior. Afinal, o diálogo internacional carece que os atores - discentes, docentes e servidores - envolvidos no processo de internacionalização saibam se comunicar em diferentes línguas e contextos culturais, realizando a ponte necessária para uma possível colaboração e cooperação.

Nessa senda, o inglês como língua franca (ILF) desponta não apenas como a língua da globalização (Kumaravadivelu, 2006), como também da internacionalização (Jordão, 2016), sendo utilizada por muitas IES como língua de instrução para fomentar esse processo (Finardi, 2017), de modo a atrair estudantes em mobilidade que não falem a língua do país de destino. Na era da informação, a língua inglesa é a língua mais utilizada para a produção e divulgação de conhecimentos científicos (Finardi; Santos; Guimarães, 2016) e, ao dar maior visibilidade ao conhecimento produzido pela IES, auxilia na consolidação da importância do

³⁶ “Recursos linguísticos são atributos chaves para transitar por novos espaços e cenários” (Archanjo, 2017, tradução própria).

desenvolvimento da competência linguística pela comunidade, ainda que o foco da IES seja a IaH - sem envolvimento com mobilidade acadêmica.

No entanto, focar apenas no uso do inglês não é suficiente para assegurar uma internacionalização plena, a qual requer uma política que valorize o multilinguismo (Finardi, 2017, 2019), considerando o acesso proporcionado pelas línguas estrangeiras a enredos locais e globais (Lunardi; Gomez; Dalla Corte, 2019). Desse modo, “quanto mais o conhecimento produzido no contexto universitário é globalizado e multilíngue, maior é a possibilidade de ampliação do processo de interculturalidade e interlocução local e global” (Lunardi; Gomez; Dalla Corte, 2019, p. 132). Para tanto, impõe-se uma política linguística, aliada a uma política de internacionalização, que promova o plurilinguismo da comunidade acadêmica, de forma a conectar as múltiplas e diversas culturas e os conhecimentos produzidos ao redor do mundo, em prol de uma internacionalização solidária e colaborativa.

Ante o exposto, por meio desta seção, destacarei o papel da língua para o processo de internacionalização, como elemento da comunicação intercultural, discorrendo sobre a valia da língua inglesa para participação no mundo globalizado e a função das políticas linguísticas em fomentar um ambiente multilíngue, propício à internacionalização. Afinal, não há como desassociar a língua da internacionalização e também da própria cultura que ela representa. É por meio da língua que a comunicação é estabelecida, sendo essa essencial para implementação do processo de internacionalização. Para isso, a política linguística apresenta-se como um importante instrumento, uma vez que delineará os objetivos e princípios orientadores sobre a gestão da língua e suas práticas, os quais precisam estar alinhados aos propósitos da política institucional da IES e da sua política de internacionalização.

4.1 Comunicação Intercultural

De acordo com Morosini (2019, p.17), a “internacionalização é meio para a cidadania global” que por sua vez é definida pela Unesco (2015, p. 14) como:

[...] sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum, bem como de promover um “olhar global”, que vincula o local ao global e o nacional ao internacional. Também é um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo. Nesse contexto, a vida de cada indivíduo tem implicações em decisões cotidianas que conectam o global com o local, e vice-versa.

Ao promover a incorporação de dimensões internacional, intercultural e global aos pilares da IES, a internacionalização contribui para o desenvolvimento dos indivíduos de sua comunidade, transformando-os em cidadãos globais, aptos a compreender a conexão do global com o local e a atuar numa sociedade marcada pela diversidade e pluralidade. As experiências e as vivências multiculturais – potencializadas por estratégias de IaH e IoC, como projetos de intercâmbio virtual (ex: Finardi; Salvadori; Wehrli, 2024, Finardi; Asik, 2024) - proporcionam, assim, a formação de um sujeito com “habilidades cognitivas, socioemocionais e comportamentais” (Unesco, 2015) para o exercício da cidadania global. Essa “consciência planetária” (Hatsek; Woicolesco; Rosso, 2023), adquirida por meio da educação para cidadania global (ECG), prepara os sujeitos “para que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais e, por fim, contribuir de forma proativa para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (Unesco, 2015, p. 15).

Para que se possa assumir a responsabilidade “pelo contexto global a partir do local” (Santos; Morosini, 2019, p. 8), a formação de um cidadão global requer o desenvolvimento de competências e habilidades que o possibilite agir, com consciência e respeito à diversidade, em ambientes culturais plurais. Dessa forma, entender sobre a comunicação intercultural, que envolve o desenvolvimento de competências interculturais e linguísticas, impõe-se como essencial para o estabelecimento de um diálogo intercultural.

Em breve digressão histórica sobre a competência comunicativa, Celce-Murcia (2007) aponta Dell Hymes como cunhador do termo ao estabelecer a distinção entre competência linguística e competência sociolinguística, ambas componentes da competência comunicativa. Hymes (1972) argumenta que, para além das regras gramaticais, a aquisição da língua está intrinsecamente relacionada ao seu uso no contexto, ou seja, espera-se do sujeito o desenvolvimento tanto da competência linguística, quanto sociolinguística, relacionada ao uso apropriado da língua. Nas palavras do autor (1972, p. 277-278):

We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. This competence, moreover, is integral with attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language with the other code of communicative conduct. (cf. Goffman, 1956, p. 477; 1963, p. 335; 1964).³⁷

³⁷ “Temos então que levar em conta o fato de que uma criança normal adquire conhecimento de sentenças, não apenas como gramaticais, mas também como apropriadas. Ele ou ela adquire competência sobre quando falar, quando não

Para Hymes (1972, p. 278), “a model of language must design it with a face toward communicative conduct and social life”³⁸. Não há, portanto, como ignorar o contexto social necessário ao desenvolvimento da competência comunicativa e para a própria aquisição da linguagem. E, nessa evolução da competência comunicativa, com contribuições de Canale e Swain, Celce-Murcia (2007) propõe uma revisão dos modelos sobre aludida competência, representando-a como uma competência comunicativa composta por diversos elementos além da competência linguística e sociolinguística.

Assim, conforme a referida autora, a competência comunicativa envolve o desenvolvimento de outras competências, como: competência linguística – abrangendo o conhecimento fonológico, lexical, morfológico e sintático; competência formulaica – relacionada às expressões idiomáticas; competência sociocultural – referente a fatores sociais, culturais e adequação estilística; competência interacional – a qual engloba as competências acional e conversacional; competência discursiva – relacionada à coesão, coerência e estrutura geral; e competência estratégica – a qual compreende estratégias de aprendizagem e de comunicação.

Todas essas competências são necessárias ao estabelecimento do diálogo entre interlocutores, especialmente no tocante à comunicação entre sujeitos oriundos de comunidades distintas. Assim, o discurso precisa ser adequado não apenas ao contexto social, como também ao cultural. Afinal, não se trata de apenas compreender a língua por si, mas ter a capacidade de interpretá-la situacionalmente e interagir com outras culturas. Daí a importância da competência intercultural para o estabelecimento de um diálogo intercultural.

Consoante Bennett (2009), a competência intercultural é “a set of cognitive, affective, and behavioral skills and characteristics that support effective and appropriate interaction in a variety of cultural contexts”³⁹. A dimensão cognitiva – *mindset* - inclui conhecimentos sobre a cultura em geral e culturas específicas, de padrões de desenvolvimento de identidades, além de autoconsciência cultural e processo de adaptação cultural; a dimensão comportamental – *skillset* – refere-se à capacidade de ter empatia, ouvir, adaptar-se, construir relacionamentos, resolver

falar, e sobre o que falar com quem, quando, onde, de que maneira. Em suma, uma criança se torna capaz de realizar um repertório de atos de fala, de participar de eventos de fala e de avaliar sua realização por outros. Essa competência, além disso, é parte integrante de atitudes, valores e motivações relativas à linguagem, suas características e seus usos, e parte integrante da competência e das atitudes quanto à interrelação da linguagem com outro código de conduta comunicativa” (Hymes, 1972, p. 277-78, tradução própria).

³⁸ “um modelo de linguagem deve projetá-lo com uma face voltada para uma conduta comunicativa e a vida social” (Hymes, 1972, p. 278, tradução própria).

³⁹ “um conjunto de habilidades e características cognitivas, afetivas e comportamentais que suportam interação efetiva e apropriada em uma variedade de contextos culturais” (Bennett, 2008, p. 97, tradução própria).

problemas e administrar interações sociais; por fim, a dimensão afetiva – *heartset* – são as atitudes de curiosidade, iniciativa, não julgamento, flexibilidade, mente aberta e desenvoltura. Essas são algumas das competências interculturais sintetizadas por Bennett (2009), as quais se relacionam com as dimensões conceituais da ECG indicadas pela Unesco (2015), conforme se denota do quadro 3 abaixo:

Quadro 3 - Relação das dimensões das competências interculturais e da educação para cidadania global

COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS (Bennett, 2009)		EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA GLOBAL (Unesco, 2015)
Conhecimentos sobre a cultura em geral e culturas específicas, de padrões de desenvolvimento de identidades, autoconsciência cultural e processo de adaptação cultural;	Dimensão cognitiva	Conhecimento, compreensão e raciocínio crítico sobre questões globais e sobre a interconectividade/interdependência entre países e entre diferentes populações;
Capacidade de ter empatia, ouvir, adaptar-se, construir relacionamentos, resolver problemas e administrar interações sociais;	Dimensão comportamental	Atuação efetiva e responsável nos contextos local, nacional e global, em prol de um mundo mais pacífico e sustentável;
Atitudes de curiosidade, iniciativa, não julgamento, flexibilidade, mente aberta e desenvoltura;	Dimensão afetiva / socioemocional⁴⁰	Sentimento de pertencer a uma humanidade comum, ao compartilhar valores e responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito por diferenças e diversidade;

Fonte: elaborado pela autora, com base em Bennett (2009) e Unesco (2015).

Tanto as competências interculturais quanto a ECG compartilham das mesmas dimensões – cognitiva, comportamental e afetiva/socioemocional. Ainda que suas descrições não sejam espelhadas, os conceitos refletem sentidos semelhantes acerca de cada dimensão – dimensão cognitiva refere-se ao conhecimento, dimensão comportamental à atitude em interações sociais e dimensão afetiva/socioemocional à flexibilidade e abertura a diferenças e diversidades -, possibilitando a compreensão do entrosamento de tais concepções na formação integral do sujeito para o mundo globalizado.

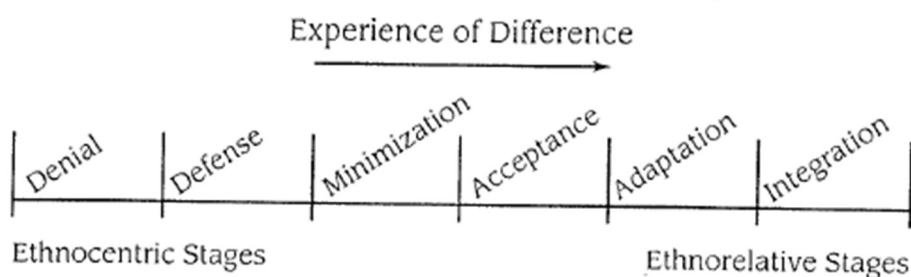
A competência intercultural implica no desenvolvimento da sensibilidade cultural, em que o indivíduo, a partir do conhecimento da própria cultura, reconhece a cultura do outro, aceita as diferenças culturais existentes e adapta-se a ela (Bennett, 1998; 2017). Por meio desse

⁴⁰ Bennett (2009) faz referência à dimensão afetiva das competências interculturais, enquanto a Unesco (2015) reporta-se à dimensão socioemocional da ECG.

processo de adaptação⁴¹, o sujeito adiciona comportamentos e valores de outra cultura à sua perspectiva de mundo. Como uma das abordagens à adaptação cultural, Bennett (1998; 2017) propõe o Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural (DMIS), que visa a mudança de atitudes e comportamentos quanto à diferença cultural, a partir da aquisição paulatina⁴² de conhecimentos acerca da própria cultura e da cultura do outro.

A Figura 12 traz o DMIS sugerido por Bennett (1998; 2017), com evolução dos estágios etnocêntricos – *denial*, *defense* e *minimization* –, em que se vê as outras culturas, julgando-as, pela lente da própria cultura, aos estágios etnorrelativos – *acceptance*, *adaptation* e *integration* –, etapas nas quais a própria cultura do sujeito é mesclada às demais culturas.

Figura 12 - Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural (DMIS)



Fonte: Bennett (2017).

Nos estágios etnocêntricos, o sujeito evita a diferença. Assim, na etapa *denial*, nega-se qualquer diferença cultural, ignorando a existência ou a relevância de outras culturas (Bennett, 2017). Há, inclusive, uma tendência de uso de estereótipos pelo sujeito nessa etapa, revelando pouco conhecimento sobre outras culturas. Para passar ao estágio de *defense*, Bennett (2009, p. 101) afirma que os sujeitos precisam compreender a existência e a importância da cultura, com o desenvolvimento das seguintes competências interculturais: “initiative to recognize differences, to gather appropriate information, and to be comfortable with being culturally curious”⁴³. Essas competências possibilitam que o sujeito adentre na fase de defesa contra a diferença cultural, em que há uma visão de mundo dicotômica: eles e nós (Bennett, 2017).

⁴¹ Bennett (1998) ressalta a distinção para o processo de assimilação, por meio do qual a cultura do sujeito é substituída pela do outro. No processo de adaptação não há substituição de uma cultura pela outra, mas sim integração entre elas.

⁴² Bennett (2009) argumenta que as questões interculturais devem ser abordadas de maneira gradual, dando tempo para que o sujeito absorva e assimile as informações sobre culturas e, assim, evolua gradativamente nos estágios de sensibilidade intercultural. Do contrário, é possível que haja um retrocesso e o sujeito permaneça nos estágios etnocêntricos.

⁴³ “iniciativa para reconhecer as diferenças, reunir informações adequadas e se sentir confortável em ser culturalmente curioso” (Bennett, 2009, p. 101, tradução própria).

Apesar de já existir o reconhecimento de outras culturas, práticas estereotipadas continuam a ser realizadas. Assim, a identificação de semelhanças culturais é o caminho para o desenvolvimento de competências interculturais como paciência e tolerância, de modo a proporcionar ao sujeito sua evolução na escala da sensibilidade intercultural (Bennett, 2009). O último estágio etnocêntrico é o *minimization*, em que se minimiza diferenças culturais ante o reconhecimento de similaridades de valores e crenças entre nós e os outros. Para avançar para as etapas etnorrelativas, é preciso desenvolver uma consciência da própria cultura e também dos outros, por meio de habilidades de escuta, de mente aberta e sem preconceitos, de forma a compreender a própria cultura e também a do outro (Bennett, 2009).

Os estágios etnorrelativos referem-se a uma mudança de postura do sujeito quanto à diferença, passando a buscá-la ao invés de evitá-la (Bennett, 2009). Assim, esse movimento em direção às etapas etnorrelativas “reflects our capacity to acknowledge our own cultural filters and suspend our judgements temporarily in order to understand others” (Bennett, 2009, p. 103). Na etapa *acceptance*, o indivíduo tem, então, consciência de si mesmo e do outro nos diversos contextos culturais, aceitando a diferença cultural existente entre eles, sem que isso signifique concordância com os valores e atitudes expressos pelo outro (Bennett, 2017). Nessa etapa, o sujeito passa a desenvolver competências interculturais como flexibilidade cognitiva, tolerância à ambiguidade e respeito aos valores, crenças e atitudes do outro (Bennett, 2009). O estágio de *adaptation* representa a adaptação a diferenças culturais (Bennett, 2017), com desenvolvimento de habilidades como empatia, flexibilidade e adaptabilidade social, que possibilitem ao sujeito adaptar algumas atitudes, adequando-as a o quê o contexto cultural requer (Bennett, 2009). Por fim, o estágio de integração às diferenças culturais – *integration* – significa a internalização de outras culturas, caracterizando uma identidade multicultural (Bennett, 1998; 2017). Dentre as habilidades desenvolvidas nesse estágio, Bennett (2009) destaca flexibilidade de identidade, senso de humor culturalmente sensível e reconhecimento de novos padrões de cultura. A autora (2009, p. 105) aponta ainda que “this bicultural or multicultural identity allows for lively participation in a variety of cultures but also for an occasional sense of never being ‘at home’. Home has become everywhere; our sense of who we are as cultural beings becomes quite complex”⁴⁴.

Apesar de ambos os autores Milton Bennett (1998; 2017) e Jane Bennett (2009) referirem-se à formação de uma identidade multiculturalista ou interculturalista do sujeito, o

⁴⁴ “Essa identidade bicultural ou multicultural permite uma participação viva em uma variedade de culturas, mas também uma sensação ocasional de nunca estar ‘em casa’. A casa se tornou todos os lugares; nosso senso de quem somos como seres culturais se torna bastante complexo” (Bennett, 2009, p. 105, tradução própria).

que se denota, a partir da descrição do estágio de integração, é a formação de uma identidade transcultural, cuja amálgama de culturas leva à transformação do indivíduo como ser, ao incorporar distintos aspectos de diferentes culturas. O sujeito, assim, transita entre diversas culturas, dialogando e interagindo entre elas (Weissmann, 2018).

Uma das críticas ao DMIS é quanto ao seu desenvolvimento de forma linear, ao invés de um modelo que sugira a mudança como cíclica ou transformacional (Bennett, 2017). Na sua própria explicação sobre o modelo, Bennett (2017) argumenta que os estágios são unidirecionais, sendo difícil o retrocesso do sujeito a estágios etnocêntricos após desenvolver competências interculturais etnorrelativas. A linearidade do processo de sensibilidade cultural sinaliza a competência intercultural como um fim, sem considerar a complexidade do ser humano e de suas interações sociais.

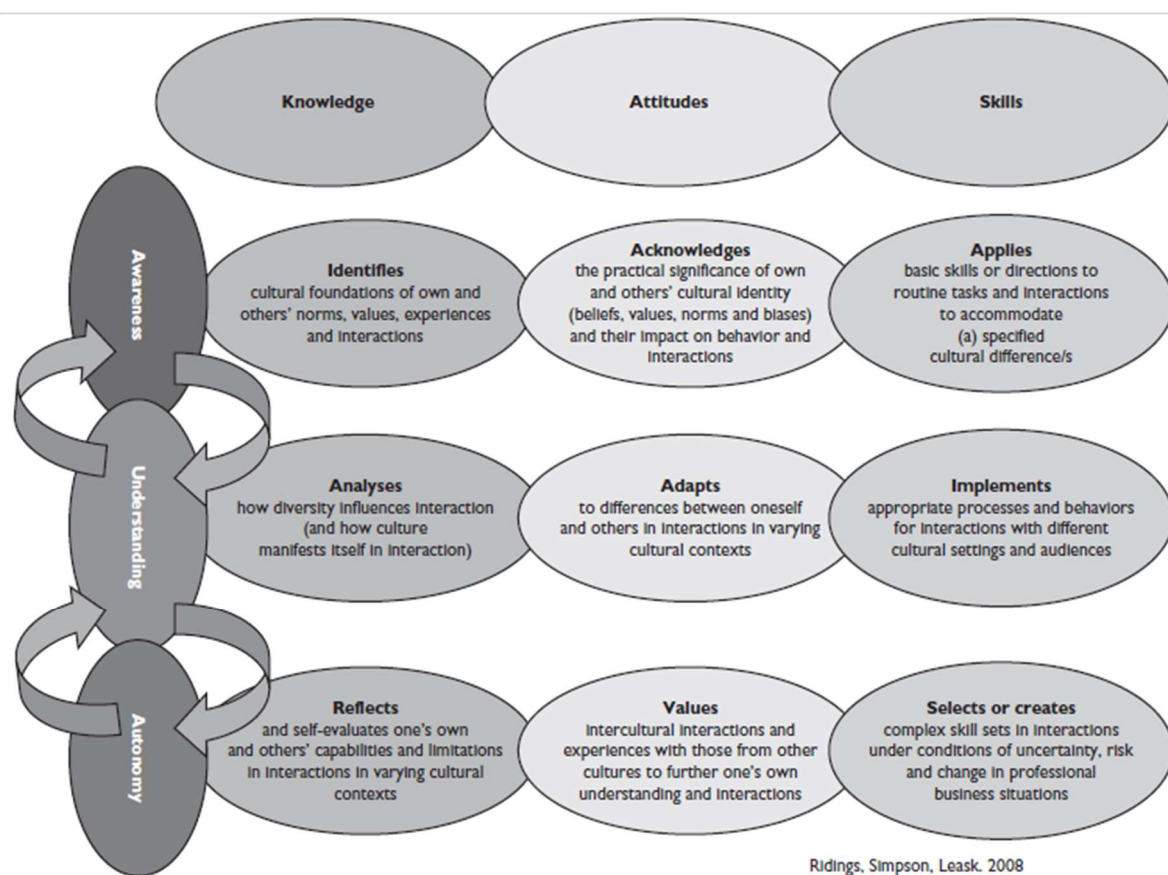
No entanto, o desenvolvimento da competência intercultural não é tão simples quanto um mero avançar de etapas, como proposto por Bennett (1998; 2017). Não é um fim em si mesmo, mas um processo, que pode avançar ou até mesmo retroceder, e inclusive mesclar as supostas etapas. Os estágios não são tão bem definidos, pois é possível que o sujeito tenha competência e habilidades de etapas distintas, o que implica num emaranhamento de estágios, e não uma reta linear de etapas.

Em direção oposta à linearidade do DMIS, Leask (2015, p. 64) entende a competência intercultural como uma estrutura complexa que envolve habilidades, conhecimento e atitudes num processo contínuo. Para a autora, a competência intercultural não é uma finalidade a ser alcançada, mas um “state of becoming interculturally competent”⁴⁵. É um processo de transformação que não tem fim, considerando que o autoconhecimento sobre a própria cultura e identidade, e também pela do outro, é uma espiral infinita, levando sempre a um aprofundamento quanto à multiplicidade de contextos culturais e à sensibilidade cultural.

Leask (2015) propõe, então, uma taxonomia da competência intercultural, a partir de uma matriz de desenvolvimento com a identificação de três domínios – conhecimentos, atitudes e habilidades – e três níveis – consciência, compreensão e autonomia, segundo a Figura 13 abaixo.

⁴⁵ “estado de se tornar competente interculturalmente” (Leask, 2015, p. 64, tradução própria).

Figura 13 - Taxonomia da competência intercultural



Fonte: Ridings, Simpson, Leask (2008 *apud* Leask, 2015, p. 65).

Consoante Leask (2015), os níveis não são progressivos, mas sim interativos no entrecruzamento com os domínios. Assim, um sujeito pode estar no nível de compreensão quanto ao domínio de conhecimento, mas no nível de consciência nos domínios de atitudes e habilidades. As configurações da matriz são inúmeras e demonstram que a aquisição da competência intercultural não é finita. É um processo contínuo que busca dar a maior autonomia possível aos indivíduos em como atuar em contextos culturais diversos.

Desse modo, no nível da consciência, o sujeito identifica aspectos culturais (conhecimento), reconhece o significado de identidade cultural (atitudes) e aplica habilidades nas interações interculturais (habilidades). Já no nível da compreensão, ele analisa a diversidade com a interação social (conhecimento), adapta as diferenças culturais aos diferentes contextos (atitudes) e implementa processos e comportamentos adequados às situações específicas (habilidades). E, no nível da autonomia, o sujeito reflete sobre suas capacidades e limitações (conhecimento), valoriza interações e experiências interculturais (atitudes) e seleciona as habilidades necessárias para interagir em situações culturais complexas (habilidades).

O modelo proposto por Leask (2015) destaca justamente o entrelaçamento do desenvolvimento da competência intercultural. Pensar em cada domínio e nível de maneira isolada é retomar a linearidade do DMIS de Bennett (1998; 2017). Não há começo, meio ou fim na evolução da competência intercultural. É um emaranhado de conhecimentos, atitudes e habilidades entrecruzados com a consciência, compreensão e autonomia, como em um novelo – um emaranhado de fios enrolados. Ademais, tal competência progride de maneira distinta para cada sujeito, pois cada um tem suas próprias interações entre os domínios (conhecimentos, atitudes e habilidades) e os níveis (consciência, compreensão e autonomia), as quais alimentam o processo de desenvolvimento da competência intercultural de maneira diferente.

É possível, assim, que o indivíduo esteja no domínio de conhecimento entrecruzado com o nível de compreensão – ou seja, analisa como a diferença de cultura se manifesta nas interações, a exemplo das diferentes formas de cumprimento, distintas entre culturas - e, ao mesmo tempo, tenha o domínio de conhecimento entrecruzado com a autonomia com relação a outro assunto – isto é, o sujeito consegue já refletir sobre alguns temas caros a dada cultura, como pontualidade ou uso do espaço pessoal. Denota-se, portanto, que a evolução da competência intercultural não é linear, mas sim sinuosa, perpassando por diversas etapas ao mesmo tempo.

Tanto o DMIS (Bennett, 1998, 2017; Bennett, 2009) quanto a taxonomia da competência intercultural (Leask, 2015) podem ser utilizadas de forma complementar para o desenvolvimento de competências interculturais pelo sujeito. Enquanto a DMIS possibilita a compreensão acerca do etnocentrismo e do etnorrelativismo, a matriz da taxonomia possibilita a dinamicidade e a interatividade entre conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para atuação nos variados contextos interculturais, a partir dos níveis de consciência, compreensão e autonomia quanto à diversidade cultural.

A incorporação de competências interculturais ao repertório identitário do sujeito possibilita a apreensão de como a sensibilidade intercultural, ou seja, “the ability to have more complex personal experience of otherness”⁴⁶ (Bennett, 2017), se expressa no indivíduo. Logo, a compreensão acerca da alteridade é fundamental na construção de relacionamentos interpessoais e interculturais, uma das premissas para a internacionalização da educação superior, ante suas dimensões internacional, intercultural e global, além da solidariedade e colaboração necessárias para produção e compartilhamento de uma pluralidade epistêmica, voltada para uma sociedade multicultural.

⁴⁶ “a capacidade de ter uma experiência pessoal mais complexa da alteridade” (Bennett, 2017, tradução própria).

Assim, integrar a competência intercultural ao processo de internacionalização configura-se como primordial não apenas para elaboração de um currículo internacionalizado, como também para promover uma educação equitativa de qualidade que vise a formação de um cidadão global, com consciência cultural e competências para interagir em contextos culturais diversos e atuar ativamente na construção de uma sociedade mais justa, pacífica e solidária.

Para além da competência intercultural, a competência linguística também se revela como essencial ao processo de compreensão do outro e de sua cultura. Afinal, a língua, além de servir como instrumento para comunicação, funciona como “a system of representation for perception and thinking”⁴⁷ (Bennett, 1998, p. 13). Os valores, as crenças e as perspectivas dos sujeitos são expressos por meio da língua, amparando o diálogo internacional e intercultural. Nesse sentido, impõe-se a análise da língua tanto como instrumento quanto como barreira para internacionalização da educação superior.

4.2 Língua (Franca) da Internacionalização

Ao considerar a relação entre a língua e a cultura, Stallivieri (2017, p. 173) reflete:

Para compreender uma língua é preciso estar nela, viver nela, considerar o mundo a partir de sua perspectiva. Passar de uma língua a outra é muito mais do que trocar palavras e estruturas equivalentes: é pensar a partir de outra língua; é viver a partir de outra cultura. A língua é, pois, o meio pelo qual se transmite a realidade do mundo e é mediante cada língua que se põe em relevo a relação do indivíduo com o mundo e com sua cultura.

Por meio da língua, vivenciamos a cultura do outro por uma outra perspectiva, a partir da qual podemos compreender suas percepções e formação de pensamento; uma outra visão de mundo. A língua é, portanto, uma das formas para desenvolvimento da sensibilidade intercultural, com expansão do conhecimento em relação ao outro, seus valores e crenças, de modo a adaptar nossas atitudes quando em situações interculturais. Do mesmo modo que não há como dissociarmos língua de cultura, tampouco conseguimos quanto às competências linguística e intercultural. São conceitos entrelaçados. A língua nos aproxima do outro ao nos posicionar em uma outra cultura, uma outra ótica. Essa aproximação diminui a concepção das diferenças como barreira, revelando a riqueza da diversidade – integrando a diferença cultural à comunicação (Bennett, 2017) - para uma miríade de situações, como produção de conhecimento, compartilhamento de ideias, transformação do sujeito como ser humano,

⁴⁷ “um sistema de representação para percepção e pensamento” (Bennett, 1998, p. 13, tradução própria).

formação de um cidadão global responsável socialmente, promoção de diálogo respeitoso, construção de uma sociedade solidária, dentre outras.

Na internacionalização da educação superior, a língua exerce tanto o papel para comunicação global, como também para expressão do sujeito quanto a seus valores, crenças e práticas, pondo-se como fundamental ao processo. A relevância das línguas estrangeiras no processo de internacionalização é irrefutável. Contudo, na sociedade do conhecimento, impulsionada pela globalização, ante a necessidade do conhecimento da língua inglesa para o acesso à informação e o exercício da cidadania global, o inglês adquiriu o status de língua estrangeira mais relevante para internacionalização (Finardi; Santos; Guimarães, 2016, Finardi; França, 2016), sendo a língua adotada na esfera acadêmica.

Assim, a língua mundial da comunicação (Siqueira, 2015) é também a língua franca acadêmica (Jenkins, 2013), e multilingua franca utilizada no referido meio com propósitos de comunicação intercultural, com a presença ou não de nativos (Jenkins, 2015a). Lopes e Baumgartner (2019) narram que a ideia de língua franca surgiu no século XII, no território hoje identificado como França, para facilitar a comunicação no comércio da região. Consoante os autores (*ibidem*, p. 3), “a nova língua ficou conhecida como Língua Franca (*Frankish Language*) – ‘Franca’ por ser o correspondente lexical em Italiano de *Frankish*, uma vez que foram os Francos (*Franks*) – como os árabes chamavam os Europeus – que buscaram uma língua em comum, a partir da convergência de outras línguas como francês, italiano, espanhol, grego e árabe.

A língua inglesa não é a primeira língua franca, posto ocupado por outras línguas, como o grego, latim, sânscrito, árabe e português (Jenkins, 2015a), ao longo dos séculos. O inglês tornou-se a língua franca, com o declínio da língua francesa após o fim da I Guerra Mundial (Rajagopalan, 2009). Wright (2004 *apud* Rajagopalan, 2009) argumenta que a ascensão da língua inglesa iniciou a partir do lobby para o seu uso na publicação do Tratado de Versalhes, em 1919, juntamente com a língua francesa, tida como a língua da diplomacia. Desde então, o francês perdeu seu prestígio, levando a França, inclusive, a fazer pressão para inclui-la como uma das línguas oficiais da Organização das Nações Unidas, quando da sua formação pós II Guerra Mundial (Wright, 2004 *apud* Rajagopalan, 2009), ante o avanço da supremacia da língua inglesa, com a vitória dos aliados na guerra.

Jenkins (2009) define língua franca como “the common language of choice, among speakers who come from different linguacultural backgrounds”⁴⁸. Para Siqueira (2015), trata-

⁴⁸ “a língua comum de escolha, entre falantes oriundos de diferentes contextos linguístico-culturais” (Jenkins, 2009, tradução própria).

se do “idioma de contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos em relações de comércio internacional e outras interações mais extensas”. A língua franca é, portanto, a língua escolhida para comunicação intercultural em contextos multilíngues. Numa acepção mais ampla, Santos *et al.* (2024, grifos próprios) conceituam língua franca como:

[...] estrutura verbal e simbólica utilizada em contextos multiculturais e de interação global, como **veículo de intercompreensão, interculturalidades e comunicação entre os diferentes povos e de acesso a saberes e conhecimentos compartilhados** entre eles. Concebida dessa maneira, a Língua Franca permite aos seus falantes a **ampliação de suas possibilidades de exercício da cidadania e interação internacional**, assim como estabelecer práticas dialógicas com comunidades multiculturais engajadas em um saber ou conhecimento específico compartilhado por um grupo. É importante destacar que a **língua eleita como franca não deve ser percebida como a língua de um único povo ou cultura dominante**, mas sim como estrutura verbal e simbólica híbrida, heterogênea, e marcada por heteroglossias.

A conceituação acima destaca o uso da língua franca como veículo de comunicação e interação em contextos multiculturais distintos. De acordo com Jenkins (2009, p. 201), a língua escolhida para ser a língua franca passa por variação local e também acomodação, ante o propósito da comunicação intercultural, o que envolve ajustes à fala para torná-la mais compreensível ao seu interlocutor, por meio de estratégias como alternância de códigos, paráfrase, repetição, dentre outras. Existiria, assim, um distanciamento da língua escolhida da cultura originária. Nesse sentido, o ILF não pertenceria a nenhum povo, a nenhuma cultura tida como dominante. Seria uma língua com autonomia, cujas normas seriam determinadas por seus usuários, nativos ou não (Jordão, 2014).

É comum a ideia de língua franca como “zona neutra e desculturada” (Siqueira, 2018), em semelhança ao termo zona franca de comércio, território no qual não são aplicadas as mesmas regras tributárias e financeiras do restante do país, para estimular o comércio na região. Contudo, como nenhuma língua é neutra, tampouco o é a língua utilizada na função de língua franca (Siqueira, 2018). Por este raciocínio, Siqueira (2018) argumenta que o inglês é uma língua franca transcultural, revelando-se como “fenômeno *sui generis*”.

Assim, o inglês como língua franca (ILF) seria uma língua que carrega consigo valores, crenças e posturas, e que, ao ser usada por falantes de diferentes línguas maternas, é transformada, por meio de um processo de transculturação, para o contexto dos falantes de origens linguístico-culturais distintas. Ante o constante contato com outras línguas e culturas, o ILF possibilita a materialização de “novas formas de poder, desejo, cultura, resistência, mudança, apropriação e identidade” (Siqueira, 2018, p. 102), configurando-se não como zona neutra, mas como “zona transcultural de poder” (Siqueira, 2018).

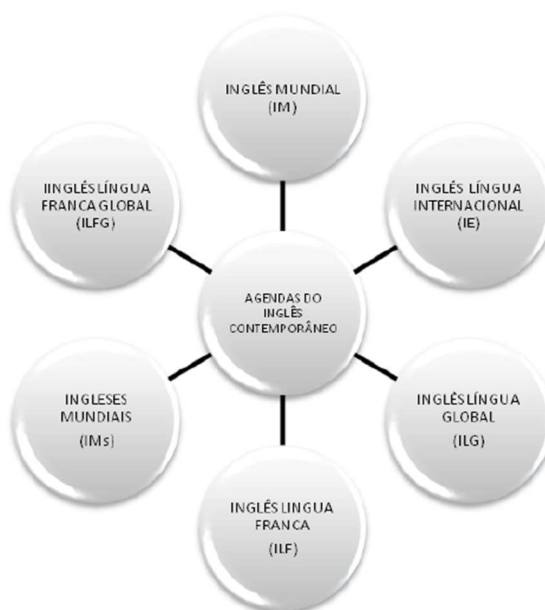
Inclusive, dado o repertório multilíngue do mundo, Jenkins (2015b) aprofunda a visão do ILF com a perspectiva do Inglês como Multilingua Franca (*English as Multilingua Franca*), considerando o inglês entre outras línguas, podendo ser a língua de contato escolhida ou não. Segundo Jenkins (2015b, p. 77), “English, while always in the (potential) mix, is now conceived as one among many other languages, one resource among many, available but not necessarily used, with ELF defined not merely by its variability but by its complexity and emergent nature”⁴⁹. Busca-se, assim, uma comunicação multilíngue, com uso de todos os repertórios linguísticos do sujeito.

O ILF⁵⁰ é apenas uma vertente da expansão global da língua inglesa, a qual abrange diferentes abordagens acerca do papel do inglês no cenário globalizado, e que acentuam a relevância e o status da língua inglesa para o processo de internacionalização da educação superior. A Figura 14 abaixo representa as agendas do inglês contemporâneo (Pallú, 2013), com referência aos Ingleses Mundiais (*World Englishes*), Inglês Mundial (*World English*), Inglês como Língua Internacional (ILI), Inglês como Língua Global (ILG), Inglês como Língua Franca (ILG) e o Inglês como Língua Franca Global (ILFG), conceitos que, consoante Jordão (2014), possuem acepções semelhantes quanto ao uso da língua inglesa, em contextos multilíngues, para comunicação com outros falantes - nativos ou não - de inglês, em contraposição ao Inglês como Língua Estrangeira (ILE) ou *English as a Foreign Language* (EFL), usado por falantes não-nativos (reprodutores da língua) com subordinação às normas criadas pelos nativos.

⁴⁹ “O inglês, embora sempre presente na (potencial) mistura, é agora concebido como uma entre muitas outras línguas, um recurso dentre muitos, disponível, mas não necessariamente usado, com o ELF definido não apenas pela sua variabilidade, mas pela sua complexidade e natureza emergente” (Jenkins, 2015a, p. 77, tradução própria).

⁵⁰ Importa destacar a compreensão do ILF, a partir de um posicionamento decolonial. Isto é, entende-se a influência da colonialidade do saber (Mignolo, 2017; Mignolo; Bussman, 2023) sobre o ILF, com a existência de algumas reproduções culturais no conhecimento e na ciência de enunciações de países do Norte Global; no entanto, ainda assim existe a possibilidade de se estabelecer uma comunicação por meio do ILF, com valorização das vozes daqueles que o utilizam (especialmente as do Sul), numa forma de não apenas resistir à totalitariedade das enunciações do ocidente, mas de re-existir (Mignolo, 2017), sob condições e apropriação de conhecimentos que são seus/nossos. É sob essa perspectiva que se propõe o uso do ILF na internacionalização da educação superior.

Figura 14 - Agendas do Inglês Contemporâneo



Fonte: Pallú (2013, p. 50).

O termo *World Englishes* é introduzido por Kachru (1990), a partir da proposta dos três círculos concêntricos para explicar a expansão da língua inglesa ao redor do mundo, com referência ao inglês como língua materna, segunda língua e língua estrangeira. Assim, o círculo interno (*inner circle*) compreenderia o inglês como língua materna ou nativa (ENL), sendo composto por países que têm o inglês como primeira língua, a exemplo dos EUA, Inglaterra, Canadá etc. O círculo externo (*outer circle*) refere-se aos falantes do inglês como segunda língua (ESL), oriundos de países colonizados, como Índia, Nigéria, Singapura, dentre outros. Por fim, o círculo em expansão (*expanding circle*) engloba países que não foram colonizados pelos Britânicos e que não possuem o inglês nem como primeira língua nem como oficial (Jenkins, 2015a), sendo, então, ensinado como língua estrangeira (EFL). Como resultado, têm-se várias línguas inglesas – *World Englishes* –, provenientes dos diversos usos da língua em diferentes contextos linguístico-culturais, trazendo para a língua inglesa uma diversidade linguística e também cultural (Kachru, 1990, p. 5).

A concepção de cada inglês nos círculos concêntricos define também a posição dos seus usuários, os quais são vistos como provedores (*inner circle*), desenvolvedores (*outer circle*) ou dependentes (*expanding circle*) de normas linguísticas, consoante Jenkins (2015a, p. 15). Apesar de o conceito de *World Englishes* trazer a perspectiva de várias línguas inglesas, com variedade linguística ante o contato com outras culturas, ainda permanece a ideia de um inglês padrão (*standard English*), cujas normas devem ser observadas por todos os usuários do ENL,

ESL e EFL, diferentemente do ILF, cujos usuários – nativos ou não – são todos criadores das normas (Jordão, 2014).

Ademais, Jenkins (2015a, p. 15) aponta algumas críticas ao modelo de Kachru por utilizar termos geográficos e históricos, ao invés da identificação e do uso do inglês; áreas cinzentas existentes entre os círculos, com transição de países para outras esferas; a dificuldade em determinar a proficiência na língua, bem como sua ordem de aquisição, ante o plurilinguismo dos sujeitos; e até mesmo uma certa implicação de superioridade dos países pertencentes ao círculo interno. Ainda que os *World Englishes* se refiram a pluralidade de línguas inglesas, a língua continua a ser identificável linguisticamente e geograficamente, diferindo do ILF, voltado para “more fluid and flexible kinds of English use that transcend geographical boundaries”⁵¹ (Jenkins, 2015a, p. 42).

Ao invés de usar o termo no plural, Rajagopalan (2004; 2009; 2012) propõe⁵² sua utilização no singular - *World English* (Inglês Mundial) -, dando uma outra conotação ao fenômeno linguístico que ocorre ao redor do mundo. O autor (2009, p. 103) argumenta que a expressão *World Englishes* compara, implicitamente, as variedades do inglês a diferentes dialetos da língua e, por consequência, acaba conferindo diferente *status*, seja por viés político, econômico ou social, a cada uma delas. Já a nomenclatura *World English* realça a unicidade da língua inglesa, escolhida como meio para interação nas mais variadas situações, desde Olimpíadas, Copa do Mundo, conferências acadêmicas internacionais até terminais de embarque em aeroporto internacional (Rajagopalan, 2004, p.112). Sobre essa distinção, Rajagopalan (2012, p. 386) comenta:

*With World English (in the singular) we are emphasizing the unity of the language. We are emphasizing that, no matter what divisive forces may be at work, the need for the different countries to talk to one another is far greater than ever before, thanks principally to the process of globalization in progress – and, in the end, outweigh what the prophets of doom and gloom have been trying to drive home. With World Englishes, by contrast, we are recognizing and drawing attention to the differences and, with it, unwittingly, the idea that the language will meet the same fate as Latin*⁵³.

⁵¹ “uso mais fluído e flexível dos tipos de Inglês que transcende fronteiras geográficas” (Jenkins, 2015a, p. 42, tradução própria).

⁵² Segundo Rajagopalan (2012, p. 376), a expressão *World English* – no singular – foi primeiro alcunhada por McArthur, ao tentar explicitar as diferenças entre *World English* – voltado para uma língua geral e abrangente -, *International English* – com referência à padronização da língua, mas com expansão de cunho social - e *Global English* – expressando a ideia econômica de livre comércio e a formação de uma aldeia global.

⁵³ “Com Inglês Mundial (no singular) estamos enfatizando a unidade da língua. Estamos enfatizando que, não importa quais forças divisórias estejam em ação, a necessidade de diferentes países conversarem é maior do que nunca, graças, principalmente, ao processo de globalização em andamento – e, no final, superem o que os profetas da desgraça e da tristeza têm tentado levar a cabo. Com Ingleses Mundiais, ao contrário, estamos reconhecendo e chamando atenção para as diferenças e, com isso, involuntariamente, para a ideia de que a língua terá o mesmo destino que o latim” (Rajagopalan, 2012, p. 386).

Denota-se que a singularidade do termo é justamente para representar a unidade da língua inglesa, ao invés de sua fragmentação, o que poderia conduzir, segundo Rajagopalan (2009; 2012), ao mesmo destino da língua latina, que foi fracionada em diversas línguas romanas. Isto não quer dizer, contudo, que o *World English* seja uma perpetuação da língua inglesa falada em países como EUA e Reino Unido. É a língua utilizada para comunicar-se com diferentes pessoas, que tenham ou não o inglês como língua materna, servindo como ponte entre os diferentes povos. Segundo Rajagopalan (2009, p. 104), o “World English is not the mother-tongue of anyone”⁵⁴, identificando-a como uma língua em construção com propósitos comunicativos.

Outra acepção do uso da língua inglesa no contexto mundial é o do Inglês como Língua Internacional (ILI). De acordo com Halliday (2006 *apud* Rajagopalan, 2012), uma língua se torna internacional a partir do momento que extravasa as fronteiras da nação a qual estava originalmente confinada. Por este sentido, bastaria que qualquer língua fosse utilizada por outros países para ser considerada internacional. McKay (2002, p. 5), por sua vez, aponta que uma língua internacional é uma língua de ampla comunicação, tanto para indivíduos de um mesmo país como de países distintos, sendo considerada tanto uma língua global quanto local.

Dentre as características de uma língua internacional, Smith (1976 *apud* McKay, 2002, p. 12) elenca a prescindibilidade em internalizar normas culturais dos falantes nativos, a “desnacionalização” da língua e seu propósito de comunicação, atributos que podem ser conferidos ao ILI. Brutt-Griffler (*s.d. apud* McKay, 2002, p. 12-13) acrescenta, ainda, como aspectos de uma língua internacional: ser o produto de um sistema econocultural⁵⁵ mundial; estabelecer-se em contextos multilíngues, ao lado de línguas locais; ser utilizada pelas diversas classes da sociedade, sem estar restrita a uma dominante; e sua expansão ter ocorrido por aquisição da língua, e não pela migração de falantes nativos. De fato, o ILI possui praticamente todas essas características, com exceção do seu uso por todas as classes sociais – problema este existente em todas as nomenclaturas alvitadas para os usos do inglês, principalmente em países cujo acesso à educação é dificultoso.

Consoante Pallú (2013, p. 55), o ILI é um “paradigma de pensamento, pesquisa e prática, com o objetivo maior de enfatizar as diversas variedades de usos de inglês no mundo, que atuam na comunicação internacional”. Seria, portanto, um modelo de direcionamento para o uso do

⁵⁴ “Inglês mundial não é a língua materna de ninguém” (Rajagopalan, 2009, p. 104, tradução própria).

⁵⁵ Intersecção entre economia e cultura, em que a cultura é posicionada como bem econômico.

inglês para comunicação, utilizado tanto para contextos locais – em países de sociedades multiculturais - quanto global.

Em sentido similar ao ILI, o Inglês como Língua Global (ILG) compreende que a língua inglesa atingiu o status de global ao desenvolver um papel significativo em todos os países ao redor do mundo (Crystal, 2003). Conforme Halliday (2006 *apud* Rajagopalan, 2012, p. 385), uma língua se torna global “only if the entire globe ‘provides the context’ of its expansion far and wide”⁵⁶. Assim, o termo global possui uma acepção mais ampla do alcance da língua, mas dependente de que os contextos sociais, econômico, político e cultural dos países possibilitem a sua expansão mundo afora.

Crystal (2003, p. 4) argumenta que, para que uma língua obtenha o status de global, é preciso que lhe seja dada uma posição especial dentro da sociedade, o qual pode ser feito de duas maneiras: tornando-se a língua oficial do país ou por meio da prioridade do seu ensino como língua estrangeira. Essa posição privilegiada reflete, segundo Crystal (2003) a base de poder por trás da língua, o que possibilita sua propagação como meio de comunicação internacional. O autor (2003) afirma que o domínio da língua está diretamente relacionado ao seu poder econômico, tecnológico e cultural. Sem esse poder, não haveria como a língua se tornar global.

Em crítica aos termos ILI e ILG, Rajagopalan (2012, p. 381) opina:

*I find the terms ‘Global English’ and ‘International English’ problematic because they seem to signify that English language, confined long ago to a tiny island, has today spilled over its borders and onto the world at large – and continues to dominate the world. There is, in other words, an air of triumphalism about them that does not at all reflect the language’s current status.*⁵⁷

De fato, ambos os termos ILI e ILG transmitem a ideia de domínio superior da língua inglesa nos quatro cantos do mundo. Porém, o mesmo poderia ser dito da expressão *World English*, em que o mundo é apenas um sinônimo de globo, e não esqueçamos do termo *World Englishes* com implicação de status para cada “variedade” do inglês. Por isto, compreendo que a expressão ILF talvez seja a melhor a ser adotada para se referir à apropriação do inglês por sujeitos para se comunicar interculturalmente. O termo “língua franca” reflete uma maior abstração da língua quanto à sua cultura originária – aqui refiro-me aos países que possuem o

⁵⁶ “apenas se o mundo inteiro ‘fornecer o contexto’ de sua expansão por toda parte” (Halliday, 2006 *apud* Rajagopalan, 2012, p. 385, tradução própria).

⁵⁷ “Acho os termos ‘Inglês Global’ e ‘Inglês Internacional’ problemáticos porque eles parecem significar que a língua inglesa, confinada há muito tempo a uma pequena ilha, hoje transbordou suas fronteiras e para o mundo em geral – e continua a dominar o mundo. Há, em outras palavras, um ar de triunfalismo sobre eles que não reflete de forma alguma o *status* atual da língua” (Rajagopalan, 2012, p. 381, tradução própria).

inglês como primeira língua -, no sentido de que, ainda que não seja neutra, seus usuários podem dela se apropriar e a transformar, com outros valores e posturas, para fazer parte do seu repertório linguístico e cultural, tornando-se, conforme Siqueira (2018), numa língua franca transcultural.

Pallú (2013) ainda identifica um último termo, o de Inglês como Língua Franca Global (ILFG), cujo acréscimo da palavra “global” seria para distinguir o ILF das demais línguas francas existentes, considerando a expansão do inglês para diversos domínios da sociedade, como política, diplomacia, mídia, entretenimento, tráfego de transportes, academia, tecnologia, economia, etc. Essa inserção do inglês nas mais variadas esferas da vida seria uma consequência da globalização, que possibilitou o uso do ILF não apenas nos setores “tradicionais” da língua franca – comércio, academia e diplomacia -, mas em todas as interações sociais interculturais.

Ante as diversas agendas da língua inglesa, não há como negar o *status* do inglês como língua internacional, global, mundial ou franca, e sua relevância para os diversos domínios – economia, política, social, acadêmico, tecnológico, informacional - da sociedade. Por isto, o inglês é considerado a língua da internacionalização (Jordão, 2016), em que se busca, no meio acadêmico, o “contato intercultural” (Jordão *et al.*, 2020, p. 37). Inclusive, as IES melhores conceituadas – nos rankings internacionais – são as de países anglo-falantes ou que adotam o inglês como língua de instrução, com potencialização da internacionalização por meio de publicações na língua inglesa (Finardi; França, 2016, Finardi; França; Guimarães, 2022; 2023).

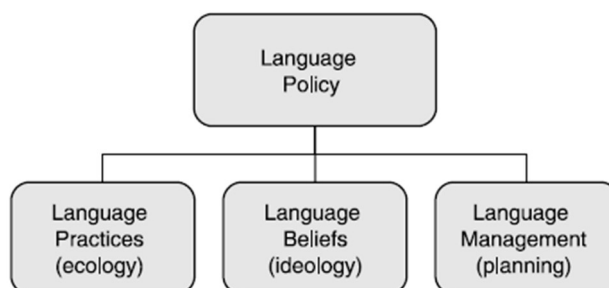
Contudo, ainda que o inglês seja a língua franca acadêmica e potencialize o processo de internacionalização das IES, isto não aduz na desvalorização das demais línguas. Há de ser adotado um posicionamento crítico ante o contexto global multilíngue. Para que sejamos uma sociedade plurilíngue com promoção da diversidade e respeito às diferenças, é preciso que outras línguas sejam consideradas por políticas de internacionalização e linguísticas, de modo a fomentar um processo de internacionalização diverso, plural e inclusivo, considerando, inclusive, a perspectiva do *English as Multilingua Franca* (Jenkins, 2015b). Devemos “situar a língua inglesa dentro de um multiverso intercultural” (Jordão *et al.*, 2020, p. 42), sinalizando outras línguas como alternativas para internacionalização. Por meio de políticas linguísticas (PL), aliadas a seus respectivos planejamentos, é possível, então, intervir nas práticas adotadas pela comunidade acadêmica e impulsionar o plurilinguismo nas IES.

4.3 Políticas Linguísticas

As PL são fundamentais para o processo de internacionalização (Finardi, 2019; Guimarães; Finardi; Casotti, 2019). Considerando seu caráter intervencional (Finardi, 2019), elas podem ser utilizadas como meio de promover não somente o plurilinguismo, mas também proteger e revitalizar línguas minoritárias. Silva (2013) comenta que essa possibilidade de manipular ou planejar línguas naturais é um dos pilares da PL, sendo a PL “the primary mechanism for organizing, managing and manipulating language behaviours as it consists of decisions made about languages and their uses in society”⁵⁸ (Shohamy, 2006).

Consoante Spolsky (2004), a PL pode ser explícita, documentada em um ou vários documentos, ou implícita. Assim, o autor propõe uma concepção ampliada de PL, identificando três componentes independentes, mas interrelacionados: (i) práticas linguísticas (*language practices*); (ii) crenças (*language beliefs*); e (iii) gestão (*language management*), conforme Figura 15 abaixo.

Figura 15 - Modelo de Política Linguística proposto por Spolsky (2004)



Fonte: Shohamy (2006, p. 53).

As práticas linguísticas são descritas como “the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire”⁵⁹ (Spolsky, 2004, p. 5). Elas ocorrem nas interações que temos com nosso ambiente social, ou seja, há uma referência à ecologia linguística, que analisa as interações da língua com o mundo. As práticas linguísticas são aquelas adotadas pelos membros da comunidade, traduzindo-se, segundo Spolsky (2004), na PL real daquela comunidade, ou seja, aquela que de fato acontece.

O segundo componente - crenças linguísticas – refere-se aos valores dados à língua e seu uso. De acordo com Spolsky (2012, p.5), essas crenças são “the values assigned by members of a speech community to each variety and variant and their beliefs about the importance of

⁵⁸ “o mecanismo principal para organizar, gerenciar e manipular comportamentos linguísticos, já que consiste em decisões tomadas sobre as línguas e seus usos na sociedade” (Shohamy, 2006, p. 45, tradução própria).

⁵⁹ “o padrão habitual de selecionar entre as variedades que compõem seu repertório linguístico” (Spolsky, 2004, p. 5, tradução própria).

these values”⁶⁰, que podem ser transformadas em ideologias, as quais definem a visão de mundo da comunidade quanto a quais valores atribuir para cada língua e/ou sua variante. Vale ressaltar que essas crenças não apenas derivam das práticas linguísticas perpetuadas pela comunidade, como também as influenciam. Spolsky (2005, p. 2153-2154) argumenta que elas podem ser a base para o *language management*, direcionando as práticas de modo a confirmar ou modificar tais valores.

O último componente é gestão (nomenclatura adotada por Spolsky – *language management*), planejamento ou intervenção na língua. A gestão está relacionada à manipulação do uso da língua, no sentido de adotar ações que modifiquem ou influenciem as práticas linguísticas que ocorrem na comunidade. Este componente equivaleria ao “planejamento linguístico”⁶¹, descrito por Calvet (2018, p. 133) como “a implementação concreta de uma política linguística”, em que a PL seria posta em prática. Spolsky (2004), por sua vez, entende o *language management* como “the formulation and proclamation of an explicit plan or policy, usually but not necessarily written in a formal document, about language use”⁶², o que não significa sua implementação ou até mesmo seu êxito.

Denota-se que Spolsky amplia não apenas a concepção do que seria PL, inserindo o planejamento/gestão como parte integrante daquela, como também o sentido desse componente. Afinal, a PL não se manifesta apenas via seu “planejamento linguístico”, englobando também as práticas linguísticas que ocorrem sem qualquer interferência superior para direcionar o uso da língua. Daí o uso do termo *management*, ao invés de *planning* - planejamento⁶³ -, uma vez que a intervenção na língua leva em conta valores e práticas da comunidade que não são estáticos, mas sim dinâmicos e influenciáveis por uma gama de fatores do momento – social, político, econômico etc – e essa manipulação pode ser de fato implementada ou não. Consoante Spolsky (2005, p. 2161), “language management remains a

⁶⁰ “os valores atribuídos pelos membros de uma comunidade de fala a cada variedade e variante e suas crenças sobre a importância desses valores” (Spolsky, 2012, p. 5, tradução própria).

⁶¹ O termo “planejamento linguístico” foi usado nas décadas de 1950 e 1960 para se referir à intervenção e ao controle de comportamentos linguísticos, distinguindo do termo “política linguística”, utilizado para expressão dos princípios para uso da língua. Para Shohamy (2006), a manipulação de comportamentos linguísticos pode ocorrer por diversos mecanismos, como ensino de línguas, testes de proficiência, ideologias, e não apenas por meio de sua regulamentação.

⁶² “a formulação ou a proclamação de um plano ou política explícita, geralmente, mas não necessariamente escrita em um documento formal, sobre o uso da língua” (Spolsky, 2004, p. 11, tradução própria).

⁶³ O termo “planejamento” dá ideia de controle sobre o que está sendo feito e será feito, ao contrário do termo “gestão”, mais amplo que o planejamento e sugere o gerenciamento do previsto e a contabilização do imprevisto.

dream until it is implemented, and its potential for implementation depends in large measure on its congruity to the practices and ideology of the community”⁶⁴.

A partir da aceção de PL por Spolsky, Shohamy (2008, p. 364) amplia ainda mais o conceito para abranger as políticas explícitas e implícitas, e também introduzir “the notion of ‘policy mechanisms’ to refer to tools that serve as mediators between ideology and practice and create *de facto* language policies, that is, language practices”⁶⁵. Segundo Shohamy (2006, p. 54), os mecanismos ou dispositivos (*devices*) encontram-se entre os componentes de práticas e ideologias do modelo de PL proposto por Spolsky, sendo utilizados para transformar ideologias em práticas linguísticas – e também o inverso, revelando a relação bidirecional entre os conceitos - e, por consequência, criar, influenciar e perpetuar a PL *de facto* ou oculta. Tais mecanismos podem ser explícitos – leis e regulamentos - ou implícitos – materiais didáticos, sinais de trânsito, etc., mas todos manifestam as agendas ocultas da PL, que se traduzem na PL *de facto* (Silva, 2013).

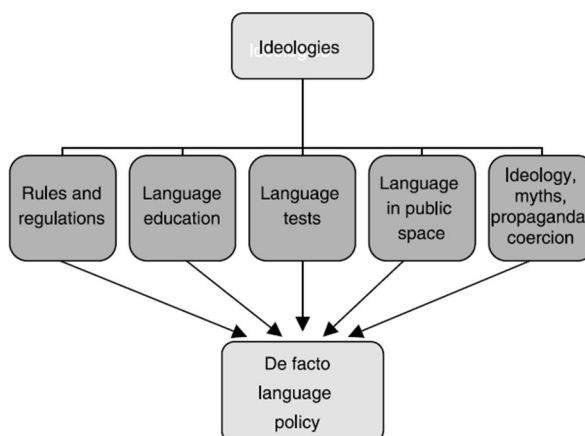
De acordo com Silva (2013, p. 314), a proposta de Shohamy é de uma PL “dispersa no tecido social”, em que “os mecanismos criam a real política linguística e, ao mesmo tempo, a manifestam”. Assim, a PL não estaria concentrada num único documento expresso, mas sim em diversos mecanismos explícitos e implícitos usados por toda a comunidade. Silva (2013, p. 315) aduz que tais dispositivos “determinam a forma como a população percebe uma língua específica (suas representações) e, consequentemente, influenciam suas atitudes relativamente a essa língua. Assim, os mecanismos fomentam as práticas sociais da comunidade e, de fato, a real PL em vigor na sociedade”.

Shohamy (2006) lista os mecanismos, consoante a Figura 16, em cinco categorias: leis, regras e regulamentos; educação linguística; testes de língua; língua no espaço público; e ideologias, mitos, propaganda e coerção.

⁶⁴ “A gestão da língua continua a ser um sonho até que seja implementado, e o seu potencial de implementação depende em grande medida da sua congruência com as práticas e ideologias da comunidade” (Spolsky, 2005, p. 2161, tradução própria).

⁶⁵ “a noção de ‘mecanismos de política’ para se referir a ferramentas que servem como mediadores entre ideologia e prática e criam políticas linguísticas *de facto*, isto é, práticas linguísticas” (Shohamy, 2008, p. 364, tradução própria).

Figura 16 - Lista de mecanismos entre ideologias e práticas



Fonte: Shohamy (2006, p. 58).

A primeira categoria refere-se à legislação sobre língua e envolve questões como nacionalização, oficialização, cidadania e normatização da estrutura da língua. Tais mecanismos são expressos por documentos escritos e buscam perpetuar a ideologia que a instituição prega, transformando-a em práticas pela comunidade. Apesar de serem uma forma poderosa de criação de PL, Shohamy (2006, p. 75) alerta que não há garantia de sua implementação, possuindo um efeito limitante na PL *de facto*, “as it is through language practice that declared policies can be openly challenged, changed, negotiated and resisted”⁶⁶. É preciso, portanto, a incorporação da normatização pelas práticas linguísticas; do contrário, teremos uma lei de “letra morta”, sem qualquer efeito na sociedade.

As políticas de educação linguística são a segunda categoria apontada por Shohamy (2006), reportando-se às decisões de PL em contextos educacionais, como escolas e universidades, para transformação de ideologias em práticas e também práticas em ideologias, a exemplo da escolha de uma língua de instrução. Shohamy (2006, p. 92) argumenta que, apesar da força da perpetuação de ideologias por grupos dominantes, é possível identificar, nesses espaços, a existência de iniciativas em contraposição às políticas oficiais, de forma a pressionar os setores diretivos em alterar a política declarada, ou seja, as práticas são transformadas em ideologias.

Ainda no contexto escolar, os testes de língua – desde teste de proficiência até provas acadêmicas – são, conforme Shohamy (2006, p. 95) mecanismos implícitos que manipulam a língua em três direções distintas: (i) determinam o prestígio e o *status* de línguas – ao

⁶⁶ “pois é por meio da prática linguística que as políticas declaradas podem ser abertamente desafiadas, alteradas, negociadas e resistidas” (Shohamy, 2006, p. 75, tradução própria).

estabelecer o uso de uma única língua, no sistema educacional, para a prova ou ao requerer a proficiência em dada língua (testes de proficiência) para entrada em universidades ou até mesmo obtenção de cidadania por estrangeiros; (ii) padronizam a estrutura da língua, uma vez que, nos testes, apenas uma forma é adotada como a correta, perpetuando a correção e o padrão da língua; e (iii) suprimem a diversidade linguística, ao aceitarem ou exigirem a proficiência em uma língua específica, rejeitando as outras línguas em uso pela sociedade.

O quarto mecanismo refere-se à língua no espaço público, ou seja, todos os itens linguísticos dispostos no ambiente público, como ruas, mercados, shoppings, escolas, placas públicas, anúncios, *outdoors*, propagandas, rótulos de embalagem, etc. (Shohamy, 2006). Para a autora (*ibidem*, p.133), tais dispositivos podem ser utilizados de forma explícita ou implícita, e também funcionam na conversão de práticas em ideologias, considerando que “LP is not only about how people speak but also how they choose to use language as a symbol for constructing identities”⁶⁷. Por meio desses dispositivos, as pessoas expressam suas crenças e seus valores, revelando traços de sua personalidade e identidade.

A última categoria descrita por Shohamy (2006) engloba ideologias, mitos, propaganda e coerção, dispositivos semelhantes e interconectados. As ideologias linguísticas são crenças sobre a língua conectadas à ideologia política, no sentido de atrelar a língua à identidade da nação, originando mitos sobre a língua – regras gramaticais, importância de uma língua sobre outra, ideação do sotaque nativo - que não são verdadeiros (Shohamy, 2006, p. 130). Um exemplo que liga ideologias a mitos é o mito do Brasil ser um país monolíngue, conectado à equação nacionalista “um povo = uma língua = uma história = uma nação = um Estado” (Éscude; Olmo, 2019, p. 21), que também funciona como uma espécie de propaganda da ideologia monolíngue. Por fim, a coerção, mecanismo mais agressivo, que influencia comportamentos linguísticos em conformidade com as ideologias do poder dominante.

Todos esses mecanismos/dispositivos teriam a função de converter ideologias em práticas linguísticas, essas representantes da PL *de facto*, e poderiam também transformar tais práticas em ideologias, em um movimento cíclico em que todos esses segmentos estão conectados. A título de exemplo, no contexto da internacionalização, temos como ideologia a crença de que o inglês é a língua da internacionalização. Por meio do dispositivo de teste de língua, muitos cursos de pós-graduação exigem o certificado de proficiência em uma língua estrangeira, geralmente (e às vezes obrigatoriamente, a depender do programa) a língua inglesa, transformando tal ideologia na prática, pela instituição, de oferta de testes de proficiência e

⁶⁷ “PL não é apenas sobre como as pessoas falam, mas também sobre como elas escolhem usar a língua(gem) como um símbolo para construir identidades” (Shohamy, 2006, p. 133, tradução própria).

também cursos de línguas para comunidade acadêmica. Também se vislumbra o caminho inverso, com a adoção de práticas de uso do inglês como língua de instrução em cursos, o qual, pelo uso do dispositivo de educação linguística, leva à ideologia não só do inglês como língua da internacionalização, como também do *status* de seu conhecimento.

A dispersão da PL em toda malha social é constatada também por Rajagopalan (2013, p. 33) ao afirmar que a PL é “um campo de atividade” e “em muitos casos ela é bem pensada e planejada, e às vezes também bem executada; mas há casos também em que ela ‘brota’ no seio da sociedade como que de forma ‘espontânea’ e se desenvolve de maneira um tanto ‘caótica’ ou no mínimo desordenada”. Ou seja, a PL pode ser encontrada nas mais diversas atividades praticadas pela sociedade, com expressão de suas crenças sobre língua(s) e seu uso.

Ante a compreensão de uma PL ampla, as concepções de Spolsky e Shohamy podem ser reinterpretadas e agrupadas consoante a Figura 17, a qual define a PL *lato sensu* como aquela composta pelos elementos ideologias, mecanismos – estes entendidos como a gestão da PL – e práticas linguísticas, que conduzem à PL *de facto*. A conjugação dos três elementos forma a PL *lato sensu*, “dispersa no tecido social” como aduzido por Shohamy (2006), ou seja, a PL em seu sentido amplo. As práticas linguísticas traduzem-se na PL *de facto*, conforme Spolsky (2004) e Shohamy (2006), isto é, a PL que é de fato praticada por dada comunidade, ao invés daquela almejada por instâncias superiores de poder. Considerando que os mecanismos identificados por Shohamy (2006) encontram-se entre os componentes de ideologia e práticas de Spolsky (2004) e que tais dispositivos atuam influenciando e criando a PL *de facto*, tais dispositivos são percebidos como o conjunto da gestão sobre a língua, ou seja, o componente *language management* – gestão - de Spolsky (2004), uma vez que eles gerenciam a condução de ideologias em práticas e de práticas em ideologias.

Figura 17 - Política Linguística *lato sensu*

Fonte: elaborado pela autora, com base em Spolsky (2004) e Shohamy (2006).

A Figura 17 proposta congrega as acepções de Spolsky (2004) e Shohamy (2006), de modo a ilustrar a dinamicidade da PL. Cada elemento é simbolizado por círculos com setas indicativas de direção de movimento, além do degradê de tonalidades da cor para representar a reversibilidade da direção. As ideologias conectam-se aos mecanismos e estes às práticas, assim como no sentido inverso: práticas aos mecanismos e esses às ideologias. A posição de cada elemento é essencial na construção da PL, uma vez que cada componente se conecta especificamente ao seu sucessivo, demonstrando tratar-se de um processo em contínua elaboração, passível de modificações. A partir dos mecanismos, desprendem-se os possíveis dispositivos de gestão da língua, compreendidos num retângulo que sai do semicírculo dos mecanismos. A incompletude da borda do retângulo, por meio de seu pontilhado, visa demonstrar a possibilidade de inserção de outros mecanismos que sirvam à gestão da língua, além de alinhar-se à ideia de movimento desses dispositivos, os quais podem atuar de maneira isolada, integrada ou até sobreposta. Depreende-se da figura que a PL *lato sensu* é justamente um processo constante e em desenvolvimento.

O objetivo da imagem é sintetizar as ideias sobre PL, bem como nomear os diferentes aspectos que a envolvem. Denomina-se PL *lato sensu* o conjunto de ideologias, mecanismos e práticas, enquanto a sua contraposição, PL *stricto sensu*, refere-se à PL documental e explícita, identificada como lei ou resolução especificamente declarada por dada sociedade ou instituição sobre os usos da(s) língua(s). A PL *de facto* são as práticas linguísticas adotadas pela comunidade, as quais expressam o que realmente acontece na sociedade, independentemente

da PL *de jure*, ou seja, as leis, regras e regulamentos que legitimam as práticas linguísticas, reconhecendo-as oficialmente ou modificando-as. A definição de tais termos serve para melhor compreender as várias facetas da PL, facilitando não apenas o diálogo como também o estudo sobre o tema.

As ideologias, mecanismos e práticas se interrelacionam de forma integrada e contínua. Os mecanismos transformam as ideologias em práticas e também essas naquelas. É um processo cíclico, pois ininterrupto e constante, e bidirecional (compreende os dois sentidos), como pode ser denotado das setas preenchidas e pontilhadas - estas utilizadas para representar o retorno do ciclo - da figura. Os mecanismos (ou dispositivos) são utilizados para gerenciar o uso da(s) língua(s), seja por meio explícito ou implícito, tratando tanto dos aspectos previsíveis quanto imprevisíveis, distinguindo do conceito de planejamento linguístico, o qual pode ser traduzido como as ações direcionadas para a implementação da PL *stricto sensu*, numa intervenção intencional (consciente) e explícita quanto às ações referentes ao uso e práticas em torno de línguas específicas.

A intervenção sobre a língua pode se dar tanto por meio de planejamento de *corpus* quanto de *status*. O primeiro trataria de intervenções sobre a forma estrutural da língua – normas gramaticais, de escrita e pronúnciação, por exemplo – enquanto o segundo seriam as decisões sobre o *status* de cada língua na sociedade, como nomeação de línguas oficiais e cooficiais, nacionais, escolha sobre ensino nacional de língua estrangeira etc. (Shohamy, 2006; Celada; Fanjul, 2022). No contexto brasileiro, a título de ilustração, é possível apontar o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990⁶⁸ como planejamento de *corpus*, e as leis de cooficialização de línguas (indígenas e de imigração) e a alteração feita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁶⁹, para incluir a obrigatoriedade da língua inglesa a partir do 6º ano, como planejamento de *status*.

Rajagopalan (2013, p. 30) afirma que o termo “planejamento linguístico” designa atividades de implementação da PL, incluindo “ponderações a respeito da viabilidade ou exequibilidade de medidas concretas adotadas pela autoridade”. Assim, por meio do planejamento linguístico, traça-se um plano para pôr em prática a PL *stricto sensu*, definindo estratégias, metas e prazos para adoção de ações que conduzam ao prescrito pela PL *stricto sensu*. O estabelecimento do planejamento linguístico, de acordo com o GPLIES, “envolve um

⁶⁸ O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa foi estabelecido entre Brasil, Portugal, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe para uniformizar as regras ortográficas de todos referidos países de língua portuguesa. Apesar de ter sido assinado em 1990, foi ratificado pelo Brasil apenas em 2008 e passou a ser obrigatório a partir de 2016.

⁶⁹ Vide Leis nº 13.415/2017 e 14.495/2024.

plano de trabalho com objetivos e metas em diferentes eixos de abrangência, público-alvo, metodologia, articulação das ações e seus responsáveis, formas de acompanhamento da execução, cronograma, orçamento, indicadores e avaliação” (Santos; Gregolin, 2023, p. 37), de modo a seguir os objetivos e os princípios delineados pela PL *stricto sensu*.

No âmbito da internacionalização da educação superior, a PL *lato e stricto sensu* lida com o *status* conferido a cada língua. Logo, considerando que a PL pode, consoante Shohamy (2006, p. 47), determinar quais línguas terão prioridade na sociedade, qual(is) será(ão) a(s) língua(s) oficial(ais), legitimar o reavivamento de línguas em extinção e proteger línguas minoritárias, é de suma importância a reflexão sobre as escolhas dadas a determinadas línguas – inclusive sua nomeação – nas PL *stricto sensu* (institucionalizadas documentalmente), além da relação à perspectiva da abordagem de internacionalização adotada pela IES.

Para Calvet (2018, p. 133), a PL é “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social”. Em sentido semelhante, Spolsky (2005) ao afirmar que a PL é uma questão de escolha⁷⁰, seja nas práticas linguísticas, nas ideologias sobre a língua e até mesmo na gestão linguística. Por isto, a definição sobre quais línguas a PL *stricto sensu* tratará, assim como qual ênfase cada uma terá, revela uma escolha política da instituição em conferir determinado *status* a uma língua ou não. Afinal, conforme ensina Rajagopalan (2013, p. 34), a PL envolve “atos e gestos específicos, quase todos de cunho político”, com tomada de decisões por este com viés. Sobre a importância da escolha, Archanjo (2017) aduz:

when it is related to education, particularly in reference to which status each language or languages will have (official language(s), minority language(s), heritage language, foreign language, second language, additional language, language of instruction, etc.), the choices are very revealing. As well as languages, this act of labelling is likewise a historical, social, political and ideological construction. Which language or languages will enjoy prominence, in which context, is something that changes over time, over historical facts, political dominances, and above all, over social beliefs and ideologies. So the choice may not be a simple question of picking one option among others, but rather a constrained act related to forces (external and/or internal) that would drive the option(s).⁷¹

⁷⁰ Spolsky não especifica se essa escolha é consciente ou não. No entanto, é possível inferir, dos componentes de PL descritos por ele, que essa escolha pode ser ou não consciente. Por exemplo, as práticas linguísticas adotadas por um indivíduo são escolhas realizadas por ele, mas que significam que tenham sido antes deliberadas e propositamente escolhidas. As práticas podem ocorrer por questão de hábito e costume, representando escolhas conscientes ou não.

⁷¹ “quando se trata da educação, particularmente em referência a qual *status* cada língua ou línguas terão (língua(s) oficial(ais), língua(s) minoritária(s), língua de herança, língua estrangeira, segunda língua, língua adicional, língua de instrução, etc.), as escolhas são muito reveladoras. Assim como as línguas, esse ato de rotular é também uma construção histórica, social, política e ideológica. Qual ou quais línguas terão destaque, em qual contexto, é algo que muda ao longo do tempo, ao longo de fatos históricos, domínios políticos e, acima de tudo, ao longo de crenças e ideologias sociais. Então, a escolha pode não ser uma questão simples de escolher uma entre outras, mas sim um ato restrito a forças (externas e/ou internas) que conduziriam a opção” (Archanjo, 2017, tradução própria).

As escolhas sobre a(s) língua(s) revelam não apenas o *status* a ela(s) conferido, mas também as crenças e ideologias da IES, posicionando-a politicamente. Souza e Soares (2014, p. 111) afirmam que a língua tanto é um instrumento de inclusão quanto de exclusão social, sendo a sua intervenção um meio para atingir objetivos específicos – políticos, econômicos, sociais, ideológicos, dentre outros. Analisemos, então, o exemplo do Brasil, país sem uma PL *stricto sensu*, mas com PL *de jure*, considerando que adota a língua portuguesa como a língua oficial do país por meio da Constituição Federal (CF) de 1988, ao mesmo tempo que assegura o uso das línguas indígenas por essas comunidades.

A política pombalina foi a primeira PL *de jure* do país (Souza e Soares, 2014), usada como mecanismo para transformar a crença da necessidade de uma língua comum para unificar o país – com a imposição do uso da língua portuguesa - na direção para um país monolíngue. Santos (2022) aduz que o estabelecimento do português como língua oficial do império, a partir da Lei do Diretório de 1755 – implementada em 1757 -, buscava unificar o Estado, com criação de um sentimento de pertença à nação que se formava. A Lei do Diretório, “além de impor a Língua Portuguesa, teve como objetivo a transformação dos índios em vassalos iguais aos demais colonos da coroa” (Santos, 2022, p. 273). Tratava-se de uma questão político-econômica: unificar o país, por meio de uma língua nacional - a língua portuguesa - e consolidar a extensão territorial até então conquistada, ante os entraves entre Portugal e Espanha, uma vez que os indígenas passariam a fazer parte do império (Santos, 2022).

Nessa mesma senda de unificação do país, com a consolidação de uma única língua, Souza e Soares (2014, p. 110) apontam para a proibição das línguas de imigrantes durante a era Vargas, em que “escolas étnicas foram fechadas, material didático em línguas de herança recolhido, legislações foram elaboradas para coibir o uso dessas línguas”. Assim, além da exclusão de línguas indígenas – durante a política pombalina -, houve também a exclusão de línguas de imigrantes – por meio de PL *lato sensu* instaurada na era Vargas -, cujas comunidades foram obrigadas a aprenderem a língua portuguesa para terem acesso à cidadania. Denota-se, das PL mencionadas, como a história do país foi marcada pelo uso da PL como forma de intervir nas práticas linguísticas da sociedade, ainda que para solidificar o português como única língua do país, numa política monolíngue.

Num giro de 180°, a CF/88, ainda que tenha declarado o português como língua oficial, reconheceu a existência de línguas indígenas no país, dando início à compreensão do país como multilíngue, e não mais monolíngue. Em 2010, em continuação a esse novo paradigma, de reconhecimento e fortalecimento da diversidade linguística, foi criado o Inventário Nacional da

Diversidade Linguística (INDL), com a identificação de cinco categorias de línguas: a) línguas de imigração; b) línguas indígenas; c) línguas afro-brasileiras; d) línguas de sinais; e) línguas crioulas (IPHAN, 2016). Apesar do reconhecimento – inclusive por meio de leis municipais de cooficialização de línguas indígenas e de imigração (Mayworm, 2020) –, são poucas as ações de mudança (Archanjo, 2017) traduzidas em práticas linguísticas pela sociedade – na PL *de facto* –, considerando a existência do mito de ainda sermos um país monolíngue.

No entanto, tais tentativas de manipulação da língua, com adoção de política de multilinguismo e plurilinguismo, demonstram a busca por uma inclusão social daqueles outrora marginalizados pela PL *lato sensu* praticada pelo país. Trata-se de uma intervenção em prol da justiça social, com proteção de línguas minoritárias e minorizadas⁷² e também promoção de equidade.

No contexto da internacionalização da educação superior, as PL *lato* e *stricto sensu* e as políticas de internacionalização não têm reconhecido suficientemente a importância de outras línguas para o processo de internacionalização (Guimarães; Finardi; Casotti, 2019). Finardi (2019, p. 655) alerta que “Brazilians must reflect on and elaborate language policies that promote understanding and tolerance among cultures, languages and identities and that stimulate multilingualism and equal rights and opportunities, as well as a critical and sustainable internationalization agenda”⁷³, ou seja, uma PL de fomento ao plurilinguismo e que incentive uma internacionalização solidária e equitativa.

Um exemplo de PL informal, consoante Guimarães, Finardi e Casotti (2019), adotado por diversas IES em decorrência da política de internacionalização do CsF – é o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), hoje denominado Rede Andifes IsF – Idiomas sem Fronteiras. Inicialmente sob a denominação de Inglês sem Fronteiras (com igual nomenclatura - IsF), o programa foi criado, em 2012, como complementar ao CsF, com propósito de melhorar a proficiência em língua estrangeira dos alunos em mobilidade acadêmica. Em 2014, foi renomeado como Idiomas sem Fronteiras (IsF), de modo a incluir outras línguas estrangeiras, como alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e português para estrangeiros, além do inglês – as quais permanecem até hoje. Após a desvinculação do programa junto ao Ministério da Educação (MEC), o programa juntou-se à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições

⁷² Línguas minoritárias são aquelas faladas pelas minorias quantitativas, ou seja, possuem poucos falantes. Já as línguas minorizadas são aquelas com *status* inferior à(s) língua(s) dominante(s), caracterizando-se como minorias qualitativas.

⁷³ “Os brasileiros devem refletir e elaborar políticas linguísticas que promovam compreensão e tolerância entre culturas, línguas e identidades, e estimulem multilinguismo e igualdade de direitos e oportunidades, assim como uma agenda de internacionalização crítica e sustentável” (Finardi, 2019, p. 655, tradução própria).

Federais de Ensino Superior (ANDIFES), formando a Rede Andifes IsF, com vistas à formação inicial e continuada de professores de idiomas, e ao desenvolvimento da proficiência linguística da comunidade acadêmica, de forma a contribuir para o desenvolvimento da PL no país e do processo de internacionalização das IES (Andifes, 2019).

Considerando sua criação junto a uma política de internacionalização – CsF -, o programa desde o início revelou ser um fomentador do processo de internacionalização na educação superior, contribuindo não só para a formação plurilíngue da comunidade acadêmica, como incentivando também a elaboração de PL *stricto sensu* pelas IES credenciadas ao programa. O Edital nº 29/2017 do MEC estabeleceu a criação de PL institucional como condição para o credenciamento das IES como Núcleo de Línguas junto ao programa IsF, com sugestão de temas a serem endereçados pela aludida PL (Brasil, 2017). Tal pré-requisito visava justamente evidenciar as ações do IsF e do Centro de Línguas na IES como instrumentos de internacionalização, e fomentar o desenvolvimento de PL institucionais na educação superior (Brasil, 2017). Tal edital transparece a necessidade de uma PL *stricto sensu*, independentemente da existência de uma PL informal⁷⁴ como no caso do programa IsF, uma vez que ela poderá aliar-se à política de internacionalização da IES e, juntas, contribuir para o processo de internacionalização da instituição, com delineamento de objetivos e princípios acreditados pela IES para o desenvolvimento de uma sociedade plural, diversa e equitativa.

Denota-se, assim, a intrínseca relação entre política linguística e a internacionalização da educação superior. O vínculo de codependência entre a política linguística e a política de internacionalização evidencia a existência de uma PL acessória ao processo de internacionalização. Trata-se de uma PL que ultrapassa a concepção de PL “principal”, utilizada para orientar o uso e a gestão da língua numa dada esfera da sociedade ou instituição, e a de uma PL “acidental”, que sirva como apoio para garantir direitos linguísticos no acesso à saúde, ao meio ambiente, à economia, à cultura, à segurança pública, à tecnologia, dentre outros setores.

Na perspectiva de uma PL principal, tem-se a normatização do uso da língua por meio de decisões deliberadas (Calvet, 2018). A língua é o objeto direto e principal da PL. Já na

⁷⁴ Convém mencionar que uma PL informal se refere à ausência de formalização de uma PL *stricto sensu*, esta elaborada com o singular propósito de regulamentar o uso da língua, suas práticas, estabelecer seus objetivos e delinear seus princípios orientadores. Uma PL informal pode apresentar algumas regulamentações específicas, com direcionamentos próprios, a exemplo da obrigatoriedade do ensino da língua inglesa a partir do 6º ano e do próprio programa IsF. Inclusive, a PL informal pode impulsionar práticas linguísticas na comunidade, como no caso do IsF, o qual fomentou a elaboração de PL institucional *stricto sensu*, iniciou a aplicação de testes de proficiência na IES e valorizou o ensino de Português como Língua Estrangeira, estimulando o processo de internacionalização das IES.

acepção da PL accidental, trata-se de consequência de outras políticas. Consoante Severo (2022, p. 44), os direitos linguísticos são “um elemento transversal a outras políticas, ao invés de um caso isolado”. A PL accidental atua, assim, de modo indireto, garantindo direitos linguísticos que se impõem como necessários no acesso à educação, à saúde, à assistência social, à cultura, à infraestrutura, entre outras políticas públicas.

No caso da internacionalização da educação superior, a PL desponta como acessória, e não de forma accidental, à operacionalização do processo. Para que vetores como multilinguismo, diversidade e pluralidade conduzam uma internacionalização solidária, inclusiva e colaborativa, impede-se a efetiva presença de uma PL com tais preceitos. Afinal, a PL irá sustentar a dinamização do processo de internacionalização, por meio do estabelecimento de diretrizes, princípios e objetivos, em busca de transformar as crenças em práticas linguísticas, de modo a tornar factível a cultura institucional para internacionalização.

Mecanismos como regras e regulamentos e educação linguística (Shohamy, 2006) são fortes instrumentos na constituição de PL *de facto*, traduzindo políticas declaradas em práticas linguísticas. Ademais, a educação linguística revela-se como campo de negociação e resistência (Shohamy, 2006), em que práticas linguísticas também podem ser transformadas em políticas. É uma forma de coadunação entre ideologias, mecanismos e práticas, impulsionando o processo.

No cenário de colaboração acadêmica e de troca de conhecimentos, a articulação entre política de internacionalização e PL se faz essencial. Não há como desenvolver a internacionalização sem o reconhecimento da imprescindibilidade de um ambiente multicultural, plural e diverso. Para tanto, impõe-se a elaboração de uma PL que valorize a diversidade linguística e cultural, além de um planejamento linguístico que crie as condições necessárias para promover um espaço multilíngue e intercultural, amparando a internacionalização da IES.

Convém, portanto, que a PL atue como instrumento de mediação entre os princípios e os objetivos institucionais de internacionalização e as práticas linguísticas da comunidade acadêmica, guiando à formação de uma cultura institucional e acadêmica, voltada ao multilinguismo e à internacionalização. Essa mediação se materializa por meio dos mecanismos que estruturam a política linguística, expondo ideologias e diretrizes institucionais.

Nessa perspectiva, a PL *stricto sensu* – como mecanismo - revela o viés político e ideológico adotado pela IES, pois será com base nela que as ideologias adotadas pela instituição serão transformadas em práticas linguísticas pela comunidade. Daí a importância da PL, em sentido amplo e estrito, refletir sobre questões que envolvam a língua, uma vez que a PL *de*

facto retratará as agendas que a IES almeja quanto à internacionalização. É preciso, portanto, que haja coerência entre os diversos mecanismos, como a PL *stricto sensu*, e as práticas linguísticas, uma vez que essas revelarão a incorporação ou não do prescrito pela PL *stricto sensu* (institucional), consubstanciando na PL de *facto*.

4.4 Práticas Linguísticas

Ao longo do dissertado, foi possível constatar a atuação dos mecanismos da PL como ferramentas manipulativas de transformação de ideologias em práticas (sendo o inverso também factível). Ocorre que, apesar da gestão de tais mecanismos para intervir no uso da língua, isso não é garantia de que a sociedade incorpore as ideologias propostas em suas práticas. Sobre o tema, Spolsky (2004, p. 222) comenta:

*the real language policy of a community is more likely to be found in its practices than its management. Unless the management is consistent with the language practices and beliefs, and with the other contextual forces that are in play, the explicit policy written in the constitution and laws is likely to have no more effect on how people speak than the activities of generations of schoolteachers vainly urging the choice of correct language.*⁷⁵

Assim, de acordo com Spolsky, para descobrir qual é a real PL (*de facto*) da sociedade, é preciso olhar para suas práticas linguísticas, pois elas é quem manifestam verdadeiramente as crenças e os valores adotados pela comunidade quanto ao uso da(s) língua(s), conferindo *status* positivo ou negativo a dada(s) língua(s) específica(s). A PL explícita em legislação – PL *de jure* – pode, na verdade, ser apenas “letra morta” de lei, sem qualquer efeito no dia-a-dia da sociedade; por isto a análise da PL deve ser em sua totalidade, incluindo, principalmente, as práticas linguísticas. A respeito do que seriam essas práticas linguísticas, Spolsky (2004, p. 9) articula:

By language practices, then, I mean the sum of the sound, word and grammatical choices that an individual speaker makes, sometimes consciously and sometimes less consciously, that makes up the conventional unmarked pattern of a variety of a language. [...] Language practices include much more than sounds, words and grammar; they embrace conventional differences between levels of formality of speech and other agreed rules as to what variety is appropriate in different situations.

⁷⁵ “A verdadeira política linguística de uma comunidade tem mais probabilidade de ser encontrada nas suas práticas do que em sua gestão. A não ser que a gestão seja consistente com as práticas e crenças linguísticas, e com as outras forças contextuais que estão em jogo, a política explícita escrita na constituição e em leis provavelmente terá mais efeito sobre as atividades de gerações de professores insistindo na escolha da língua correta do que sobre a forma como as pessoas falam” (Spolsky, 2004, p. 222, tradução própria).

*In multilingual societies, they also include rules for the appropriacy of each named language.*⁷⁶

As práticas linguísticas são, portanto, escolhas conscientes e inconscientes sobre o uso da(s) língua(s). Elas vão além da tomada de decisão quanto à forma da língua, envolvendo também a deliberação quanto a sua função e sua relação com outras línguas. Assim, as práticas, seja na fala ou na escrita, estão na escolha por: modalidade de fala; linguagem neutra; estrangeirismo; translanguagem; padrão normativo da língua; nomeação de línguas como segunda, adicional, estrangeira etc.; uso de língua de instrução; aprendizagem de novas línguas; tradução; interpretação; troca de código; sotaque; dentre outras. Todas essas escolhas são expressas por meio de nossas práticas e evidenciam nossas crenças e valores.

Pennycook (2010) afirma que as práticas linguísticas são consideradas práticas sociais, pois são atividades, com componente linguístico, empreendidas por pessoas e influenciadas por contextos sociais e subjacentes. Ademais, as práticas linguísticas são também práticas locais, ou seja, possuem a localidade como seu componente, no seu sentido relacional – “something is only local in relation to some other concept of space and place”⁷⁷ - e perspectivo – “the local is always interpreted in particular ways”⁷⁸ (Pennycook, 2010, p. 7). Assim, para Pennycook (2010), as práticas linguísticas locais são atividades, que possuem a linguagem como ponto central, regulares - repetidas ao longo do tempo - e conectadas ao ambiente em que elas ocorrem. Como exemplo, o autor cita a escrita de cartão postal, uma prática regular de quem viaja, que envolve a linguagem e está estritamente conectada ao local em que ocorre, ante as referências, na escrita, sobre o ambiente.

No contexto da internacionalização da educação superior, é possível citar como exemplo de prática linguística a publicação de artigos científicos. No Brasil, Finardi e França (2016) apontam que ainda há poucos artigos científicos escritos em inglês na área de Artes e Humanidades, o que afeta a visibilidade e a circulação da produção científica dessa área, considerando o papel da língua inglesa para a internacionalização da IES. Tal prática linguística da comunidade acadêmica é um empecilho para o desenvolvimento do processo da internacionalização na instituição, o que demanda a intervenção, por meio de mecanismos como

⁷⁶ “Por práticas linguísticas, então, quero dizer a soma das escolhas de som, palavra e gramática que um falante individual faz, às vezes conscientemente e às vezes menos conscientemente, que compõem o padrão convencional não marcado de uma variedade de uma língua. [...] As práticas linguísticas incluem muito mais do que sons, palavras e gramática; elas abrangem as diferenças convencionais entre níveis de formalidade da fala e outras regras acordadas sobre qual variedade é apropriada em diferentes situações. Em sociedades multilíngues, elas também incluem regras para a adequação de cada língua nomeada” (Spolsky, 2004, p. 9, tradução própria).

⁷⁷ “algo só é local em relação com outros conceitos de espaço e local” (Pennycook, 2010, p. 7, tradução própria).

⁷⁸ “o local é sempre interpretado de formas particulares” (Pennycook, 2010, p. 7, tradução própria).

PL *de jure* e educação linguística, para aumentar a produção acadêmica em outras línguas e, por conseguinte, contribuir para disseminar globalmente o conhecimento científico produzido no local.

Vale mencionar que a intervenção por meio de PL, bem como seu planejamento – com definição de metas, prazos e avaliação –, não significa que a prática linguística mudará. A relação entre política e prática não é causal (Liddicoat; Baldauf Jr., 2008). Além de incentivos da IES, é preciso o comprometimento por parte da comunidade acadêmica para que comece a publicar artigos científicos em outras línguas, que não a portuguesa. Para tanto, os pesquisadores – discentes e docentes – precisam ter proficiência linguística suficiente, demandando a oferta de cursos de idiomas. É uma cadeia – cada dente da engrenagem da internacionalização está conectado ao outro, sendo necessário que um impulse o outro para que a engrenagem do processo se mova –, ou seja: publicar em outra língua requer proficiência linguística, o que carece de oferta de cursos de idiomas, para os quais são necessários professores de língua e assim sucessivamente. Não se trata de uma simples mudança de prática. São diversos os fatores envolvidos, razão pela qual é dificultosa a efetiva conversão da PL em prática linguística (PL *de facto*).

Outro exemplo de prática são as sinalizações utilizadas no *campus* universitário, pela própria comunidade, para divulgação de cursos e eventos. O uso de apenas uma dada língua ou a escolha por outras línguas demonstra a atribuição de *status* conferida à(s) língua(s) pela IES e sua comunidade. Ao adotar apenas a língua portuguesa, denota-se o pouco interesse em possibilitar o acesso de pessoas que não falem português, limitando, portanto, a autonomia de estrangeiros – sem conhecimento de português – que estejam na instituição. Já ao utilizar outras línguas, nas sinalizações, evidencia-se o reconhecimento e a valoração de outras línguas. No caso da língua inglesa, seu uso, junto com a língua portuguesa nas sinalizações, indica o *status* dado ao inglês como língua de maior importância para a internacionalização, especialmente no caso do Brasil, rodeado por países hispano falantes. As mesmas considerações podem ser feitas quanto à disponibilização dos sites da IES e de seus programas de graduação e pós-graduação, apenas em língua portuguesa ou em outras línguas.

Ainda é possível citar a escolha da língua para as comunicações acadêmicas – formais e informais – como indicação de práticas linguísticas adotadas pela comunidade. É possível que os cursos sejam ministrados apenas na língua portuguesa, enquanto outros utilizam uma língua estrangeira – inglês ou espanhol – ou até mesmo alternam entre os códigos, de modo a facilitar a comunicação entre todos, ainda que sem a devida proficiência necessária. O uso e a escolha

da língua, seja para instrução, seja para comunicação, também compõem o conjunto de práticas linguísticas locais, com reflexo das ideologias adotadas pela comunidade.

Como mencionado, as práticas linguísticas podem não corresponder com a PL *stricto sensu*, ou até mesmo com a *de jure*. Pode ocorrer, por exemplo, que a PL institucional declare o uso do *English as a Medium of Instruction* (EMI) em alguns cursos, porém o que se verifique, na sala de aula, é a alternância de códigos ou o uso de outras línguas. Ou pode ser que a PL *stricto sensu* determine a adoção do plurilinguismo como princípio orientador para todas atividades universitárias, mas o que se constata é uma comunidade, em sua maioria, monolíngue, com uso quase absoluto da língua portuguesa em todas as práticas linguísticas acadêmicas. Como então alinhar a PL *lato sensu* – ideologias, mecanismos e práticas? Será realmente possível interferir no uso da língua e na função atribuída a ela, como almejado pelas PL *de jure*, ainda que tenham valores nobres como o fomento ao plurilinguismo e a busca por justiça social? Como pode, inclusive, o plurilinguismo da comunidade ser alcançado?

Existe a necessidade de que seja feito um trabalho de base para fomentar o plurilinguismo em todo o sistema educacional, e não apenas na educação superior. Sobre o tema, Abreu-e-Lima *et al.* (2018, p. 40) ressaltam que “não se pode apenas internacionalizar a educação superior sem considerar o sistema como um todo e sem revisar o conjunto de legislações e orientações que pautam o ensino das línguas estrangeiras no Brasil”. O sistema educacional é todo imbricado, ainda que existam políticas (administrativas, financeiras, educacionais etc.) que o compartimentalizem. Diversas práticas linguísticas precisam ser incentivadas desde a educação básica, de modo que, na educação superior, haja valorização de práticas plurilinguísticas – como o IsF, os centros de língua e os projetos de extensão que envolvam o plurilinguismo. Somente a partir de uma política plurilíngue, por meio de uma gestão coerente e coesa da língua – em todo o sistema educacional –, é possível incentivar o interesse dos alunos em desenvolver a língua de sua preferência, numa real autonomia do plurilinguismo (sem imposição de determinada língua estrangeira).

Spolsky (2005) argumenta que a gestão da língua depende de duas crenças fundamentais: a primeira é de que é possível; a segunda é quanto à natureza do que deve ser controlado. Ou seja, para que a ingerência sobre a língua funcione, é preciso existir consenso sobre a manipulação e acreditar que ela funcionará. Em reflexão sobre a gestão, Spolsky (2005, p. 2163) discorre:

The existence of language management suggests that the putative language manager has recognized some inconsistency between the desired state of affairs and the actual. In most states there is likely to be continuing tension over language choices, and

*constant pressure on the part of some people to modify the practices of others. If language management is to do more than simply record either the present situation or some idealized but unrealizable state of affairs, it must represent some ideologically and practically achievable modification of current language practices.*⁷⁹

Denota-se o alerta para as tensões existentes sobre as escolhas relativas à língua e para a compreensão de que a gestão dos mecanismos de manipulação da língua seja algo realizável na prática. É preciso, portanto, uma confluência dos componentes da PL *lato sensu*: ideologias, mecanismos (gestão) e práticas. Do contrário, haverá um constante conflito entre eles, impossibilitando a concretização da PL – sua incorporação - nas práticas. Shohamy (2006, p. 155) argumenta que “it is important for those who know *about* language not to force and impose laws and regulations and to allow people the liberty to use language in the best and most appropriate ways they wish”⁸⁰. A imposição e a coerção para adoção de certa prática linguística poderão ter consequências contrárias ao desejado, como resistência e aversão ao determinado.

Por isto, para que a PL tenha êxito, é fundamental antes uma política de conscientização sobre as ideologias que se busca apregoar. No caso da internacionalização da educação superior, processo que clama por práticas linguísticas plurilíngues, com respeito e valoração à diversidade linguística, é imprescindível construir uma consciência coletiva na comunidade acadêmica e na IES acerca da importância do plurilinguismo para troca de conhecimentos a nível global e avanço das relações com outros países e culturas.

4.5 Estratégias para o Plurilinguismo

Somos uma sociedade multilíngue e vivemos num mundo globalizado que possibilita nossa conexão com diversas culturas e povos, o que se revela como primordial para a internacionalização da educação superior. Ante a diversidade linguística e cultural no cenário educacional, impõe-se que estratégias de plurilinguismo sejam adotadas pelas IES, de modo a propiciar a criação de pontes para com o Outro, com promoção do respeito às diferenças e de fomento a um processo de internacionalização solidário.

⁷⁹ “A existência da gestão da língua sugere que o suposto gestor da língua tenha reconhecido a inconsistência entre o estado das coisas desejado e o atual. Na maioria dos estados, é provável que haja contínua tensão acerca de escolhas linguísticas e constante pressão por parte de algumas pessoas para modificar as práticas de outras. Se a gestão da língua é para fazer mais do que simplesmente registrar a situação atual ou um estado de coisas idealizado, mas irrealizável, ela deve representar alguma mudança ideológica, e efetivamente alcançável, das práticas linguísticas atuais” (Spolsky, 2005, p. 2163, tradução própria).

⁸⁰ “É importante para aqueles que conhecem a língua não forçar e impor leis e regulamentos, e permitir que as pessoas tenham a liberdade de usar a língua da melhor e mais apropriada maneira que desejarem” (Shohamy, 2006, p. 155, tradução própria).

Como estratégias para o plurilinguismo, elenco, de forma não exaustiva, o uso de outras línguas como meio de instrução em cursos, o *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), a intercompreensão e a translanguagem, como possibilidades para promoção de uma internacionalização de valorização das muitas línguas que nos formam.

A primeira proposta está relacionada ao EMI. Considerando a relevância da língua inglesa ao processo de internacionalização, a atual língua franca, o EMI funciona como uma estratégia para impulsionar a IaH (Verdu, 2019; Finardi, 2017). Segundo Dearden, (2014, p. 4), EMI pode ser definido como “the use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English”⁸¹, sendo distinto de outros termos como CLIL – abaixo explicado -, EFL- cujo objetivo é o ensino da língua inglesa – e *English for Specific Purposes* (ESP) - ensino do inglês para objetivos específicos, como viagens, trabalho e até acadêmicos – este com denominação específica, o *English for Academic Purposes* (EAP).

Verdu (2019) aponta que o uso de uma língua adicional como meio de instrução é uma forma dos discentes se desenvolverem linguisticamente, porém enfrenta como desafio a aquisição de conhecimento por parte daqueles que não possuem a proficiência linguística necessária para receber instruções por outra língua que não a materna. Trata-se da contradição inerente ao uso de língua adicional – como o inglês – como meio de instrução em cursos: ainda que sirva como desenvolvimento linguístico, para a apreensão do conteúdo, é necessário o conhecimento sobre a língua. E isto vale para todas as línguas estrangeiras utilizadas como meio de instrução.

No relatório da pesquisa sobre o uso do EMI – realizado em 55 países ao redor do mundo, inclusive o Brasil -, Dearden (2014) aponta diversas razões citadas pelos administradores pesquisados para utilizar o EMI, como desenvolvimento de habilidades linguísticas, conhecimento sobre uma cultura alvo, difusão da própria cultura e possibilidades para estudo e trabalho fora do país. Ainda que alinhadas, as razões elencadas pelos professores entrevistados, segundo a autora (2014, p. 16), foram mais idealísticas, com consideração do EMI como “a way to improve communication, to exchange ideas and create relations between countries, even a way of facilitating world peace as well as a key to success and a way to open doors for their home students”⁸². Denota-se uma certa exaltação para o EMI, cujos benefícios

⁸¹ “o uso da língua inglesa para ensinar disciplinas acadêmicas em países ou jurisdições onde a primeira língua (L1) da maioria da população não é o inglês” (Dearden, 2014, p. 4, tradução própria).

⁸² “uma forma de melhorar a comunicação, trocar ideias e criar relações entre países, até mesmo uma forma de facilitar a paz mundial, assim como a chave para o sucesso e uma maneira de abrir portas para os seus alunos” (Dearden, 2014, p. 16, tradução própria).

dependem, em grande parte, da forma como ele é utilizado tanto pelos professores quanto pelos administradores das IES.

É preciso ter consciência acerca das implicações do uso, no caso, da língua inglesa como meio de instrução, de modo a não nos olvidarmos que sua utilização demanda uma perspectiva decolonial, com adaptação ao nosso contexto local. Sobre o tema, Jordão (2019, p. 43) enfatiza que “such [EMI] practices are constituted from dimensions that at times reinforce the colonialism of English, and at other times deconstruct and resist it, evidencing how entangled adaptation, resistance and transformation can be in our institutional practices”⁸³. Logo, para um uso benéfico do EMI à internacionalização solidária e decolonial, sua prática deve ser contextualizada e consciente das adaptações as quais requer.

Outrossim, o EMI também possui algumas adversidades que precisam ser enfrentadas pelas IES, além da necessária proficiência linguística dos alunos. Dearden (2014) reporta, consoante os dados levantados em sua pesquisa, a falta de professores de EMI e de diretrizes para seu uso, a ausência de recursos, e a necessidade de proficiência linguística dos professores de EMI, como alguns dos desafios a serem contornados para implementação do EMI. Todas essas observações podem ser consideradas também quanto ao uso de outras línguas adicionais como meio de instrução, além de apontarem para a possibilidade dessa estratégia para impulsionar a internacionalização por meio de outra(s) língua(s).

Uma outra alternativa para promover o multilinguismo na IES – e o consequente plurilinguismo da comunidade acadêmica – é o uso do CLIL (Finardi, 2019). O CLIL refere-se ao ensino da língua estrangeira ou língua adicional (qualquer que seja), juntamente com o próprio conteúdo do curso (Dearden, 2014). Ou seja, enquanto no uso de uma língua adicional como meio de instrução tem-se a língua adicional apenas como instrumento, sem qualquer preocupação com o ensino de seus aspectos linguísticos; no CLIL, a língua estrangeira não é apenas o meio de instrução, mas faz parte do próprio conteúdo programático da disciplina.

Coyle, Hood e Marsh (2010) afirmam que o CLIL é “an approach which is neither language learning nor subject learning, but an amalgam of both and is linked to the processes of convergence. Convergence involves the fusion of elements which may have been previously fragmented, such as subjects in the curriculum”⁸⁴. Consoante os autores (2010), essa amálgama

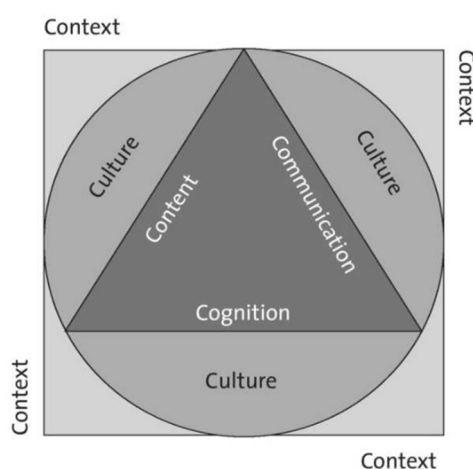
⁸³ “tais práticas são constituídas a partir de dimensões que ora reforçam o colonialismo do inglês, ora o descontroem e resistem, evidenciado quão entrelaçadas a adaptação, a resistência e a transformação podem estar em nossas práticas institucionais” (Jordão, 2019, p. 43, tradução própria).

⁸⁴ “uma abordagem que não é nem aprendizagem de línguas nem de disciplina, mas uma amálgama de ambos e está ligada aos processos de convergência. A convergência envolve a fusão de elementos que tenham sido fragmentados previamente, como as disciplinas de um currículo” (Coyle; Hood; Marsh, 2010, tradução própria).

tanto possibilita um melhor aprendizado da língua, ante a maior exposição que os alunos têm a ela, quanto também promove um acesso mais igualitário à educação linguística, o que não seria possível se a língua fosse utilizada apenas como meio de instrução.

O CLIL apresenta alguns componentes essenciais para o seu uso – conteúdo, cultura, cognição e comunicação -, os quais podem ser sintetizados conforme o mapa conceitual proposto por Coyle, Hood e Marsh (2010), na Figura 18 abaixo:

Figura 18 - Estrutura dos 4 C's



Fonte: Coyle; Hood; Marsh (2010).

Essa visão holística do CLIL leva à compreensão da intrínseca associação entre seus quatro componentes: o conteúdo da matéria, a comunicação⁸⁵ – referente ao uso e à aprendizagem da língua -, a cognição – em alusão aos processos de aprendizagem e raciocínio – e a cultura – atinente ao desenvolvimento de compreensão intercultural e cidadania global. A aprendizagem do conteúdo ocorre de forma integrada à da língua, de modo que “using language to learn is as important as learning to use language - both are requirements”⁸⁶ (Coyle; Hood; Marsh, 2010).

Os autores (*ibidem*) ressaltam, ainda, o desenvolvimento de consciência cultural e compreensão intercultural como essencial para efetividade da aprendizagem por meio do CLIL. Dada a relação entre língua e cultura, o diálogo intercultural, com desenvolvimento de

⁸⁵ Coyle, Hood e Marsh (2010) usam os termos “comunicação” e “língua” como cambiáveis tanto como para formação dos 4 C's da estrutura do CLIL, quanto para ressaltar a comunicação que deve existir para que a aprendizagem ocorra.

⁸⁶ “usar a língua para aprender é tão importante quanto aprender a língua – ambos são requisitos” (Coyle; Hood; Marsh, 2010, tradução própria).

sensibilidade intercultural (Bennett, 1998; 2017) de todos os envolvidos, há também de ser construído ao longo do curso.

Vale mencionar que um dos desafios do CLIL é, igualmente ao EMI, achar o equilíbrio entre os níveis linguísticos e cognitivos dos alunos. Os professores devem, portanto, adequar as aulas à cada sala de aula, uma vez que cada sala representa um contexto distinto e com demandas diferentes. Contudo, apesar dos desafios que pode aparentar, o CLIL é uma estratégia que promove um “dynamic intercultural and multilingual environment”⁸⁷ (Coyle; Hood; Marsh, 2010), como almejado por uma internacionalização com compartilhamento de saberes e culturas, dialógica e colaborativa.

A terceira estratégia para impulso ao plurilinguismo é a intercompreensão, mencionada também por Finardi (2017) como possibilidade para ensino do espanhol, francês e italiano, no Brasil, por serem línguas romanas próximas ao português. A intercompreensão pode ser compreendida como abordagem de comunicação entre duas pessoas, as quais usam suas próprias e distintas línguas, pressupondo a intencionalidade dos interlocutores e a vontade de entender e ser entendido (Éscude; Olmo, 2019). Considerando que cada pessoa utilizará a própria língua para se comunicar e que ambas não falam a língua do outro, a intercompreensão demanda que os sujeitos queiram efetivamente se comunicar, esforçando-se para que a compreensão seja bidirecional.

Finardi (2017, p. 222) argumenta que a abordagem da intercompreensão “implies the awareness of linguistic proximity, exploring the transparency and proximity of linguistic elements (lexical, phonological, morphological, syntactic)”⁸⁸. A proximidade linguística – línguas próximas na árvore genealógica das línguas – é um dos pré-requisitos para o uso da intercompreensão. No entanto, ainda que as primeiras línguas dos interlocutores não sejam próximas linguisticamente, caso os sujeitos possuam conhecimento sobre outra língua próxima ao do seu interlocutor, a intercompreensão ainda pode ser utilizada como estratégia para comunicação.

Por exemplo, no encontro entre falantes do alemão e do português – língua germânica e românica, respectivamente, distantes na árvore genealógica –, se o falante do português tiver conhecimento da língua inglesa (próxima ao alemão), ele poderá utilizar esse seu repertório para auxiliar na comunicação com o falante da língua alemã. Assim, a intercompreensão

⁸⁷ “ambiente dinâmico, intercultural e multilíngue” (Coyle; Hood; Marsh, 2010, tradução própria).

⁸⁸ “implica a consciência da proximidade linguística, explorando a transparência e a proximidade dos elementos linguísticos (lexicais, fonológicos, morfológicos, sintáticos)” (Finardi, 2017, p. 222, tradução própria).

funciona como uma cadeia: o conhecimento de cada língua leva ao da outra, aumentando, por consequência, o repertório linguístico do sujeito.

Éscude e Olmo (2019, p. 33) aduzem ainda que a intercompreensão representa ganho tanto em eficiência – “cada falante tem a sua disposição todos os recursos expressivos da sua língua materna” - quanto em equidade – “ninguém impõe a sua voz e os dois se esforçam de maneira similar para entender as mensagens”. Trata-se de uma abordagem, portanto, mais justa tanto para comunicação quanto para o ensino de línguas adicionais. Afinal, o indivíduo continuará a se expressar por meio de sua língua materna, acerca da qual possui maiores conhecimentos linguísticos, sem precisar renunciá-la para usar a língua do outro. Segundo os autores (2019, p. 38), “a formulação da intercompreensão se contrapõe à hierarquização e à instrumentalização política das línguas ao restituir a legitimidade de todas elas”, colocando-as todas no mesmo patamar.

Finardi (2017) aduz que a abordagem da intercompreensão pode ser utilizada para promover o multilinguismo no contexto educacional. Quando guiada pelo vetor da interculturalidade, a intercompreensão pode aumentar a sensibilidade intercultural e impulsionar a aproximação entre sujeitos de culturas distintas (Guimarães; Finardi, 2018). No mesmo sentido, Éscude e Olmo (2019, p. 34) apontam alguns argumentos para sua adoção nas políticas linguísticas e educacionais:

A paridade nas trocas linguísticas promovida pela intercompreensão corresponde à igualdade política, a uma ética nas relações humanas e na cidadania em prol do bem comum. Frente a uma visão de concorrência ou conflito entre línguas, a intercompreensão prega o respeito da diversidade, a promoção do multilinguismo em nossas sociedades e a cooperação entre os falantes, fato que tem como consequência o aumento das capacidades comunicativas dos indivíduos e de suas competências na mediação de conflitos.

Depreende-se, por conseguinte, que uma abordagem de intercompreensão no ensino de línguas adicionais valoriza a diversidade linguística e social, contribuindo para o desenvolvimento de consciência e sensibilidade intercultural na comunidade acadêmica. Por meio dessa estratégia, promove-se o multilinguismo na IES, e o consequente plurilinguismo de sua comunidade, criando o ambiente necessário para implementação do processo de internacionalização plural.

Por fim, há de ser mencionada a translanguagem. A translanguagem é um conceito dinâmico, relacionado à prática linguística, uma vez que o sujeito constrói o significado por meio de duas ou mais linguagens (verbal ou não verbal) ao mesmo tempo (Garcia, 2023). Não se traduz no uso de duas línguas – como estruturas fixas -, com alternância entre os códigos,

mas sim na sua prática, ou seja, no uso ativo de recursos linguísticos do próprio repertório do sujeito. Acerca da translanguagem, Lucena (2021, p. 30) comenta:

[...] *translinguajar* não significa somente alternar códigos, uma vez que os falantes, com base na perspectiva da translanguagem, não mudam simplesmente de língua, alternando códigos monolíngues separados. Ao translanguajar, falantes levam a cabo suas intenções comunicativas, utilizando recursos de seus repertórios linguísticos e a compreensão política e histórica de que têm de seus mundos bilíngues. Os recursos linguísticos e semióticos permitem que os sujeitos concretizem ações que são de importância pessoal e coletiva, em um mundo onde o fluxo e o hibridismo de culturas e de línguas são a norma (GARCÍA, 2009). (Lucena, 2021, p. 30)

A translanguagem implica o perpasso entre linguagens distintas de forma fluida, de modo a comunicar-se com o outro por meio de todo o repertório linguístico que o sujeito possui, refletindo sua história, seu emocional, suas crenças e tudo o que o constitui. Consoante Rocha e Megale (2021), “a translanguagem é prática (estrategicamente) performada/vivenciada/experimentada, com o intuito de criar algo novo, que resiste e (re)existe, crítica e criticamente, a partir de uma outra sensibilidade de mundo”. Trata-se, por conseguinte, de uma prática dinâmica da linguagem, a qual será individual a cada sujeito.

Para Lucena (2021, p. 38), “a perspectiva translíngue aborda o papel da linguagem em uma perspectiva de diversidade linguística compreendida na vida social contemporânea”, demonstrando o entrelaçamento entre linguagem e transformação social. Por meio da língua(gem), podemos intervir na vida social, modificando concepções outrora absolutas, como a do mito do monolinguismo. É possível, então, usar a translanguagem como estratégia para promover o plurilinguismo.

Como na prática plurilíngue não há hierarquização entre línguas, as quais são utilizadas de maneira fluida, o uso da translanguagem como abordagem de ensino de línguas proporciona um contexto educacional mais inclusivo, em que os alunos se sentem mais confortáveis em utilizar todo seu repertório linguístico para se comunicar, sem se preocupar com as normativas estruturantes de cada língua. Assim, a aquisição de outras línguas ocorre de forma mais espontânea e natural, uma vez que o ponto central é a comunicação efetiva entre os sujeitos. Conforme Lucena (2021, p. 39), “a translanguagem parece contribuir para que alunas/os criem modos e caminhos alternativos e mais acessíveis a elas/es”.

Promove-se, destarte, o acesso a uma educação mais inclusiva, equitativa e diversa, de modo a formar cidadãos interculturais e plurilíngues para o futuro (De Costa *et al.*, 2025). Por meio desse ambiente mais inclusivo, uma perspectiva translíngue nos conduz a uma convivência mais harmoniosa e respeitosa à diversidade. É preciso, contudo, que exista um

engajamento de todos os envolvidos no contexto educacional para que a translanguagem como prática pedagógica possa funcionar (De Costa *et al.*, 2025).

Todas as estratégias mencionadas são apenas algumas das possibilidades que podem ser adotadas pelas IES para promover o plurilinguismo da sua comunidade acadêmica, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma internacionalização que abrace a diversidade linguística e social. São abordagens exemplificativas, a serem adotadas conforme a conjuntura educacional local e institucional, porém com a mesma visão: a da pluralidade como caminho para atuar desde contextos locais a globais.

Afinal, essas estratégias para o plurilinguismo estão voltadas para a valorização do sujeito, um dos propulsores para implementação da internacionalização nas IES, como ser. Por meio dessas estratégias – introduzidas por PL que busquem coadunar as práticas linguísticas com ideologias de pluralidade e diversidade -, o sujeito poderá desenvolver uma competência intercultural mais ativa, com consciência da sua e da cultura do outro, além de uma maior sensibilidade intercultural. Até mesmo o ILF – e todas as agendas do inglês – possibilitarão ao sujeito que ressignifique seu conhecimento mediante suas próprias experiências e vivências de mundo – numa real valorização do indivíduo -, preparando-o para um diálogo intercultural mais cooperativo e colaborativo, essencial à internacionalização.

5 PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA E NA UFS

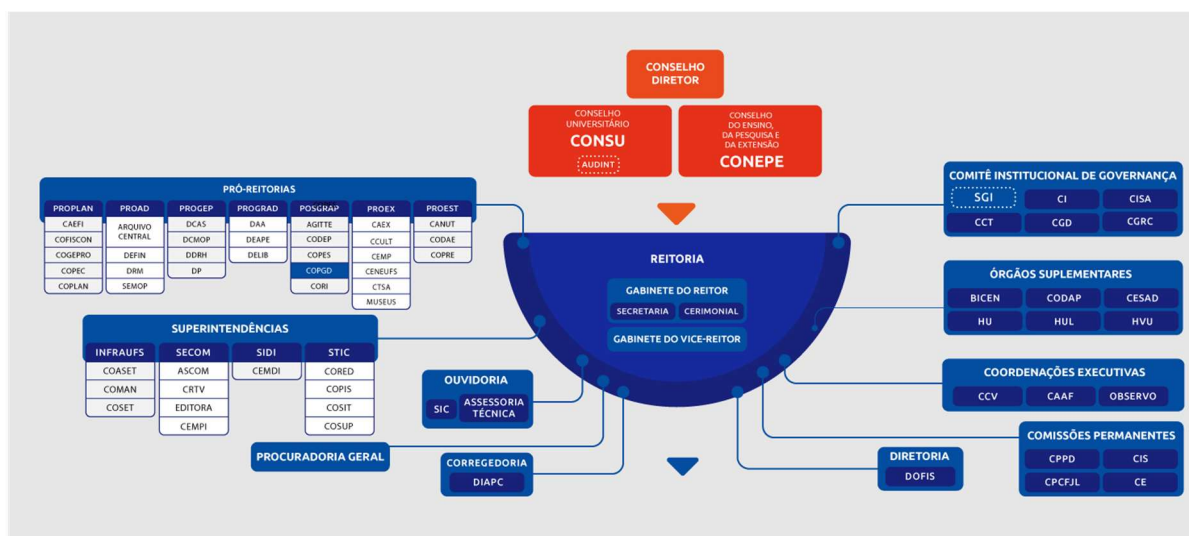
Nesta seção, são relatados e analisados os dados coletados sobre os processos de internacionalização promovidos tanto pela UFS quanto por sua comunidade acadêmica. Considerando que o objetivo da pesquisa é ter um panorama geral da internacionalização da UFS a partir dos documentos e atividades realizadas pelos setores da PROGRAD, POSGRAP e PROEX, a seção foi dividida em quatro seções secundárias, iniciando com a seção secundária *Organização da UFS no Processo de Internacionalização*, que visa situar o leitor na UFS, contextualizando-o com a organização da universidade e as políticas institucionais por ela adotadas.

Em seguida, foi dedicada uma seção secundária para cada pró-reitoria analisada: *Atuação da PROGRAD para a Internacionalização*; *A POSGRAP e o processo de internacionalização para UFS*; e *As práticas de Internacionalização Institucionalizadas pela PROEX*. Visou-se destrinchar o papel de cada pró-reitoria no processo de internacionalização, com identificação de setores e práticas promovidas de forma institucional e/ou autônoma. Convido, então, o leitor a adentrar no mundo organizacional da UFS e a refletir, junto comigo, como a universidade desenvolve e promove a internacionalização na instituição e como as diversas mãos trabalham juntas nesse processo.

5.1 Organização da UFS no Processo de Internacionalização

A estrutura organizacional da UFS é composta por Conselhos Superiores, Reitoria, Conselhos Acadêmicos, Centros e Departamentos. A Reitoria, sendo “o órgão diretivo e executivo máximo da universidade” (UFS, 2024a), possui os seguintes órgãos que o auxiliam na administração das atividades universitárias: Gabinete do(a) Reitor(a) e Gabinete do(a) Vice-Reitor(a), Procuradoria Geral, Pró-Reitorias, Superintendências, Diretorias Executivas, Coordenações Executivas, Órgãos Suplementares, Ouvidoria, Corregedoria e Comissões Permanentes (UFS, 2024), como se observa da Figura 19 abaixo.

Figura 19 - Estrutura Organizacional da UFS



Fonte: UFS, 2025a.

Na divisão das unidades de direção, a UFS foi ramificada, conforme mencionado na seção *Percursos Metodológico da Pesquisa*, em sete pró-reitorias, as quais assessoram e atuam junto ao reitor, quais sejam: a PROPLAN, responsável pelo planejamento e orçamento da instituição; a PROAD, encarregada pelas atividades de administração; a PROGEP, responsável pelo gerenciamento do pessoal da instituição; a PROGRAD, encarregada das atividades didático-pedagógicas e científicas referentes ao ensino da graduação; a POSGRAP, responsável pelo ensino da pós-graduação *lato e stricto sensu*, além das atividades de pesquisa; a PROEX, encarregada das atividades de extensão acadêmica; e a PROEST, órgão responsável pela assistência estudantil.

Ante a dimensão da estrutura organizacional da instituição, o foco do estudo foi para os setores da PROGRAD, POSGRAP e PROEX, considerando os objetivos finalísticos (macroprocessos) da universidade em promover o ensino (PROGRAD), pesquisa e inovação (POSGRAP) e a extensão (PROEX). Convém mencionar ainda que a POSGRAP, além da responsabilidade pelo ensino da pós-graduação, pela pesquisa acadêmica e pela inovação e transferência de tecnologia, também é encarregada pela internacionalização da UFS, segundo consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Plano Estratégico Institucional (PEI) (UFS, 2024a; 2024b; 2025b).

O PDI é um documento institucional, com abrangência temporal de cinco anos, o qual define missão, objetivos e metas da IES, traz o seu projeto pedagógico, além da organização didático-pedagógica e administrativa da instituição. Constitui-se num documento essencial para

o credenciamento e/ou credenciamento da instituição junto ao Ministério da Educação (MEC), consoante o próprio PDI (UFS, 2024a).

O atual PDI da UFS, o qual contempla o período 2021-2025, possui como tema “Inovação e Inserção Social com Qualidade Acadêmica” e conta com nove eixos estruturantes, conforme Figura 20 abaixo. A análise do documento foi restrita aos eixos 5 – *Diagnóstico Situacional dos Macroprocessos Finalísticos* - e 6 – *Proposições e Ações Estratégicas para os Macroprocessos Finalísticos e Assistência Estudantil* -, haja vista os objetivos desta pesquisa em mapear a internacionalização da IES por meio de seus macroprocessos.

Figura 20 - Eixos Estruturantes do PDI 2021-2025 da UFS



Fonte: UFS, 2024a.

O item 5.2.1 do aludido documento (UFS, 2024a) discorre sobre a internacionalização da UFS, com um relato histórico sobre o processo, a partir da exposição de programas de mobilidade acadêmica da instituição – como o programa CsF, o Brasil France Ingénieur Tecnologia (BRAFINITEC), Programa Internacional Estudantil Brasil-México (BRAMEX)⁸⁹, dentre outros -, convênios firmados com universidades estrangeiras – a exemplo da Université de Tours (França), UDELAR - Universidad de La República (Uruguai), Ryerson University (Canadá), dentre outras - e cursos de línguas ofertados na UFS por meio do programa IsF e de sua parceria com o programa *Fulbright English Teaching Assistant* (ETA).

O PDI 2021-2025 descreve como a universidade evoluiu de uma internacionalização focada na mobilidade acadêmica, principalmente com os investimentos no programa CsF, para

⁸⁹ O programa CsF foi descontinuado em 2017, porém permanecem os programas BRAFINITEC – com último edital nº 1/2024/DMEC, lançado em 2024, com oferta de 04 bolsas, disponível em <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=4244708&key=d09274343ddfb94c995cb0bfa9460b21> - e o BRAMEX – com último edital nº 18/2022/CORI/POSGRAP, disponível em https://internacional.ufs.br/uploads/content_attach/path/33724/EDITAL_N_18_2022_BRAMEX_2022.pdf.

uma internacionalização abrangente, com extensão das ações de internacionalização e interculturalidade a outras áreas da IES, como a inovação e a extensão⁹⁰, e até para um incremento da internacionalização em casa, em especial após a pandemia da COVID-19, em que a universidade se viu obrigada a buscar outras ações de internacionalização que não apenas a mobilidade física, a exemplo de sua participação no programa Destino Brasil⁹¹ e com a oferta de cursos de línguas pelo programa IsF (hoje Rede Andifes IsF). O documento destaca ainda os esforços da instituição em celebrar convênios de dupla titulação, a exemplo do BRAFITEC, identificando-o como ação de internacionalização do currículo.

Outro ponto de destaque nessa digressão histórica é a mudança de direção de uma internacionalização voltada para o Norte Global para o fomento a parcerias com o Sul, a exemplo do Edital conjunto nº 08/2021/POSGRAP/PROGRAD – apoio à internacionalização – que concedeu auxílios aos alunos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), oriundos de Marrocos, Guiné Bissau, Gana, Mali, Gabão, República do Congo, Guiné Equatorial, Benim e Haiti. Segundo consta no PDI 2021-2025, tal edital “reavivou o espírito da cooperação sul-sul, norteadada pela solidariedade e pela horizontalidade entre os países em desenvolvimento, bem como buscou promover a integração daqueles alunos em grupos e centros internacionais de pesquisa” (UFS, 2024a).

Outras ações de internacionalização mencionadas no PDI 2021-2025 são o programa *Fulbright English Teaching Assistant* (ETA) e a atuação da Rede Andifes IsF, analisadas na seção 6 *Movimento Linguístico na e da UFS: Práticas, Planejamento e Política Linguística*. De antemão, já é possível pontuar a relevância conferida ao papel da língua no processo de internacionalização, o que é reconhecido pelo próprio documento institucional como primordial ao estabelecimento de um ambiente de aprendizagem internacional e com projeção de suas pesquisas no cenário internacional, com fomento, portanto, à internacionalização e à interculturalidade, perspectiva que converge com as discussões de Stallivieri (2017a), Archanjo (2017) e Morosini (2019), que ressaltam a imprescindível articulação entre língua e cultura para o processo.

No eixo 6 do PDI 2021-2025 - *Proposições e Ações Estratégicas para os Macroprocessos Finalísticos e Assistência Estudantil* -, o caminho proposto para

⁹⁰ Os programas de mobilidade virtual foram viabilizados por meio de divulgação pela PROEX, que ainda possibilitou o aproveitamento dos cursos como créditos de pós-graduação (UFS, 2024a).

⁹¹ O programa Destino Brasil foi um Programa de Mobilidade Virtual promovido pela ANDIFES por meio do Conselho de Gestores de Relações Internacionais (CGrifés), do qual a UFS participou com a oferta de 4 (quatro) cursos, ministrados em inglês, espanhol e português (UFS, 2024a).

internacionalização, dentro da seara da Pós-Graduação⁹², está voltado para os interesses da instituição e também para o próprio aluno da UFS, como se denota do trecho a seguir do PDI (UFS, 2024a):

A UFS, entre 2021 e 2025, deve manter a estratégia de firmar parcerias internacionais visando sempre a qualidade e os interesses institucionais. A dupla-titulação é uma delas: Celebrar convênio com instituições estrangeiras para internacionalização do currículo, colocar o aluno em contato com a pesquisa informada em âmbito internacional, passando pela experiência da diversidade linguística, cultural e organizacional; e chegando à internacionalização e à interculturalidade na formação profissional e na oferta de cidadãos planetários.

Depreende-se do excerto acima como a instituição coloca a internacionalização como um agente na formação do aluno em cidadão global (Morosini, 2019), que tenha experiências para atuar num mundo diverso e plural, em que a interculturalidade é promovida como enriquecedora para formação integral do ser humano. A assunção de uma “consciência planetária” (Hatsek; Woicolesco; Rosso, 2023) depende, portanto, da compreensão do mundo pela sua diversidade e pluralismo (Morosini, 2019). Nesse sentido, a diversidade linguística desponta como fator importante em impulsionar experiências interculturais mais profundas, com desenvolvimento de uma competência intercultural ativa do sujeito, que valore a diferença.

Assim, o item 6.2.3 *Caminhos da Internacionalização da UFS* traz um quadro com objetivos e metas para promoção de pesquisa e inovação, em que a internacionalização é apontada em dois objetivos. O primeiro objetivo – *promover a internacionalização* –, de responsabilidade do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), tem como indicador ações de internacionalização, medidas pelo número de alunos do PEC-G no centro.

O outro objetivo – *ampliar ações para internacionalização em casa* –, de incumbência da POSGRAP, visa aumentar o número de cursos e vivências internacionais apoiados pela CORI, número de estudantes de graduação concluintes com vivência internacional, número de estudantes de pós-graduação participantes de vivências internacionais articuladas pela CORI, número de docentes da UFS executores de vivência internacional promovida pela CORI. Todas as metas previstas para 2025 são as mesmas desde 2023, com exceção do número de estudantes de graduação concluintes com vivência internacional com metas variáveis a cada ano.

Sobre tais objetivos, rememora-se que a mera presença de estudantes internacionais não é sinônimo de internacionalização (Knight, 2011; de Wit, 2011), tampouco a mobilidade física é a única estratégia para possibilitar vivências internacionais aos discentes e docentes, sendo

⁹² Em todo o documento do PDI 2021-2025, a internacionalização está inserida no pilar da Pós-Graduação, ainda que mencione a sua abrangência para outros setores, como a extensão. Inclusive, o item 6.2 é intitulado como *Pós-Graduação, Pesquisa, Inovação e Internacionalização*.

um outro equívoco acerca da internacionalização (de Wit, 2011). Projetos de mobilidade virtual (Finardi; Salvadori; Wehrli, 2024) e outras atividades de internacionalização em casa, como palestras locais e internacionais, convivência com estrangeiros na própria universidade, parcerias e colaborações com organismos internacionais, dentre outras (Beelen, 2019; Baranzelli, 2019), poderiam ser considerados como indicadores de ações de internacionalização, promovendo um processo mais solidário e equitativo.

Ambos objetivos também são encontrados no Plano Estratégico Institucional (PEI), documento complementar ao PDI. O PEI é publicado anualmente e elenca as ações estratégicas da universidade. Por ser elaborado para um período menor de tempo, o PEI costuma atualizar os objetivos institucionais, trazidos inicialmente no Mapa Estratégico proposto no PDI. À exceção dos PEI 2025 e 2024, que possuem iguais objetivos institucionais, os demais PEI (2023 e 2022) possuem uma atualização quanto a tais propósitos no Mapa Estratégico do PDI. Essa ferramenta serve para apresentar a missão, a visão de futuro e valores da UFS⁹³, além de elencar 30 (trinta) objetivos institucionais, a partir de três perspectivas inter-relacionadas: comunidade acadêmica e sociedade – em que se busca definir o público ao qual as ações da UFS são direcionadas; processos internos – por meio dos quais são identificados e delineados os procedimentos necessários para atender a comunidade; e aprendizado e crescimento – focado na coordenação de boas práticas de gestão.

A internacionalização aparece como objetivo institucional (dentro dos 30 objetivos principais) apenas a partir do PEI 2023. Tanto no PDI 2021-2025, quanto no PEI 2022, o objetivo indicado é “ampliar articulação de cursos e vivências internacionais”, e não propriamente a internacionalização, considerando ser esta um processo muito mais amplo, que engloba dimensões internacional, intercultural e global (Knight, 2020; De Wit *et. al.*, 2015). O objetivo indigitado representa apenas um dos aspectos da internacionalização – o internacional -, sem considerar a extensão que o processo ocasiona na instituição.

Ainda assim, a promoção da internacionalização é um dos demais objetivos mencionados no PEI de 2022, o qual possuía como ação o aumento da publicação científica em periódicos de impacto internacional, com igual menção no PEI de 2023. Vale anotar que tal

⁹³ Segundo o PDI 2021-2025, a missão da UFS é “contribuir para o progresso da sociedade por meio da geração de conhecimento e da formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável” (UFS, 2024a). Como visão do futuro, tem-se “destacar-se pela excelência acadêmica no ensino, na pesquisa e inovação, e na extensão de forma integrada e socialmente inclusiva” (UFS, 2024a). Por fim, “a UFS adota como valores norteadores de todas as suas ações a sustentabilidade, excelência, respeito, valorização das pessoas, integração e resiliência” (UFS, 2024a).

objetivo, contudo, não volta a ser mencionado nos demais PEI (2024 e 2025) analisados, tampouco aparece no Pannel de bordo da comunidade sobre a Gestão do PDI (ForPDI)⁹⁴.

O PEI apresenta ainda, de forma mais detalhada, os objetivos dos macroprocessos⁹⁵ – finalístico, gerencial e de suporte – da UFS, trazendo assim um objetivo específico, o órgão responsável, o indicador, a métrica, a meta para o ano e as ações estratégicas a serem desenvolvidas para alcançar o objetivo específico. A internacionalização sempre aparece no macroprocesso de *Pesquisa e Inovação*. O Quadro 4, abaixo, visa dar um panorama quanto aos objetivos relacionados à internacionalização previstos nos PEI (2022, 2023, 2024 e 2025), bem como se as metas foram alcançadas, a partir de dados coletados da plataforma ForPDI.

⁹⁴ A gestão do PDI pode ser acompanhada por qualquer pessoa da comunidade por meio da Plataforma ForPDI, disponível no site <https://ufs.plataformafor.mec.gov.br/#/comunidade/forpdi?k=gx5oya>.

⁹⁵ Os macroprocessos são processos e atividades realizados por uma instituição, cuja integração busca gerar valores para o público ao qual se destina, dentro do modelo proposto por Michael Porter. Todos esses processos são reunidos e representados por meio de uma cadeia de valores. Segundo Porter (1989, p. 33), “a cadeia de valores de uma empresa e o modo como ela executa atividades individuais são um reflexo de sua história, de sua estratégia, de seu método de implementação de sua estratégia, e da economia básica das próprias atividades”. A cadeia de valores é a ferramenta utilizada pela UFS na definição do seu PDI 2021-2025 e consequentes PEI (UFS, 2024a; 2022; 2023a; 2024b; 2025b).

Quadro 4 - Objetivos voltados para a internacionalização dos PEI 2022, 2023, 2024 e 2025 e seu acompanhamento pela Plataforma ForPDI

Internacionalização						
Macroprocesso: Pesquisa e Inovação						
PEI (ano)	Objetivo	Órgão responsável	Indicador	Métrica	Meta	Alcançado
2022	Promover a internacionalização	CCSA	Índice de publicação internacional	Quantidade de publicações de alto impacto em relação ao total de publicações do CCSA	70 %	<i>Sem informação</i>
2023	Promover a internacionalização	CCSA	Índice de publicação internacional	Quantidade de publicações de alto impacto em relação ao total de publicações do CCSA	3	<i>Sem informação</i>
2024	Promover a Internacionalização	CCSA	Ações de internacionalização	Número de alunos do PEC-G no centro	3	5
2025	Promover a Internacionalização	CCSA	Ações de internacionalização	Número de alunos do PEC-G no centro	3	<i>Ano não finalizado</i>
2022	Ampliar articulação de cursos e vivências internacionais	POSGRAP*	Cursos e vivências internacionais articuladas pela CORI	Número de cursos e vivências internacionais articuladas pela CORI	1* (PDI consta 3)	5
2023	Ampliar articulação de cursos e vivências internacionais	POSGRAP*	Cursos e vivências internacionais articuladas pela CORI	Número de cursos e vivências internacionais articuladas pela CORI	5	5
2024	Ampliar ações para Internacionalização em casa	POSGRAP*	Cursos e vivências internacionais articuladas pela CORI	Número de cursos e vivências internacionais apoiadas pela CORI	5	9
2022	Ampliar articulação de cursos e vivências internacionais	POSGRAP*	Docentes participantes de vivências internacionais articuladas pela CORI	Número de docentes participantes	5	12
2023	Ampliar articulação de cursos e vivências internacionais	POSGRAP*	Docentes participantes de vivências internacionais articuladas pela CORI	Número de docentes participantes	12	9
2024	Ampliar ações para Internacionalização em casa	POSGRAP*	Docentes participantes de vivências internacionais articuladas pela CORI	Número de docentes UFS executores de vivência internacional	12	12

2022	Ampliar articulação de cursos e vivências internacionais	POSGRAP*	Estudantes de graduação participantes de vivências internacionais	Número de estudantes de graduação participantes	15	250
2023	Ampliar articulação de cursos e vivências internacionais	POSGRAP*	Estudantes de graduação participantes de vivências internacionais	Número de estudantes de graduação participantes	100	300
2024	Ampliar ações para Internacionalização em casa	POSGRAP*	Estudantes de graduação concluintes em vivências internacionais	Número de estudantes de graduação que concluíram a vivência internacional	200	427
2022	Ampliar articulação de cursos e vivências internacionais	POSGRAP*	Estudantes de pós-graduação participantes de vivências internacionais articuladas pela CORI	Número de estudantes de pós-graduação participantes	5	60
2023	Ampliar articulação de cursos e vivências internacionais	POSGRAP*	Estudantes de pós-graduação participantes de vivências internacionais articuladas pela CORI	Número de estudantes de pós-graduação participantes	60	60
2024	Ampliar ações para Internacionalização em casa	POSGRAP*	Estudantes de pós-graduação participantes de vivências internacionais articuladas pela CORI	Número de estudantes de pós-graduação participantes	60	433
2022	Ampliar número de parcerias externas (nacionais e internacionais)	POSGRAP	PARCe	Número de acordos	1,5 (PDI consta 4)	Sem informação
2023	Ampliar número de parcerias externas (nacionais e internacionais)	POSGRAP	PARCe	Número de acordos	1,5 (PDI consta 8)	Sem informação
2024	Ampliar número de Parcerias externas (nacionais e Internacionais)	POSGRAP	PARCe	Número de Acordos	8	Sem informação
2025	Ampliar número de Parcerias externas (nacionais e	POSGRAP	PARCe	Número de Acordos	10	Sem informação

	Internacionais)					
2022	Aumentar número de convênios internacionais, com países em desenvolvimento	POSGRAP*	Convênios internacionais firmados com países em desenvolvimento	Número de Parcerias-Convênios-Termos de Cooperação com instituições internacionais de países em desenvolvimento	1	2
2023	Aumentar número de convênios internacionais, com países em desenvolvimento	POSGRAP*	Convênios internacionais firmados com países em desenvolvimento	Número de Parcerias-Convênios-Termos de Cooperação com instituições internacionais de países em desenvolvimento	2	3
2024	Aumentar número de convênios Internacionais, Com países em Desenvolvimento	POSGRAP*	Convênios internacionais firmados com países em desenvolvimento	Número de Parcerias-Convênios-Termos de Cooperação com instituições internacionais de países em desenvolvimento	4	5
2025	Aumentar número de convênios Internacionais, Com países em Desenvolvimento	POSGRAP*	Convênios internacionais firmados com países em desenvolvimento	Número de Parcerias-Convênios-Termos de Cooperação com instituições internacionais de países em desenvolvimento	5	Ano não finalizado
2022	Promover ações de acolhimento ao estrangeiro	POSGRAP*	Ações de acolhimento ao estrangeiro	Número de ações de acolhimento ao estrangeiro, coordenadas pela CORI	1	6
2023	Promover ações de acolhimento ao estrangeiro	POSGRAP*	Ações de acolhimento ao estrangeiro	Número de ações de acolhimento ao estrangeiro, coordenadas pela CORI	6	6
2024	Promover ações de Acolhimento a pessoa Internacional	POSGRAP*	Ações de acolhimento a pessoa internacional	Número de ações de acolhimento a pessoa internacional, coordenadas pela CORI	6	2
2025	Promover ações de Acolhimento a pessoa Internacional	POSGRAP*	Ações de acolhimento a pessoa internacional	Número de ações de acolhimento a pessoa internacional, coordenadas pela CORI	6	Ano não finalizado

Fonte: elaborado pela autora.

Algumas considerações são necessárias para melhor compreensão do Quadro 4. Os objetivos referentes à internacionalização foram selecionados por meio de busca nos documentos do PEI 2022, 2023, 2024 e 2025, cruzando-se com as informações dispostas no PDI 2021-2025 e também pela própria plataforma ForPDI, a qual realiza o acompanhamento das metas aspiradas pela instituição. Objetivos semelhantes foram, então, agrupados, de forma a facilitar a visualização acerca das metas esperadas para cada ano (quando previstas no PEI) e os resultados alcançados, conforme a plataforma ForPDI.

Alguns objetivos citados nos PEI - *Promover a internacionalização (por meio de índice de publicação internacional)* e *Ampliar número de parcerias externas (nacionais e internacionais)* – não foram encontrados na plataforma ForPDI, impossibilitando a análise quanto ao alcance de tais metas. Pontue-se, ainda, que o primeiro objetivo tampouco aparece nos PEI 2024 e 2025, o que nos permite indagar se houve mudança de postura da instituição quanto à utilização de tal ação para promover a internacionalização. Uma hipótese aventada é a ausência ou baixa proficiência linguística por parte dos docentes e discentes, o que dificulta a produção científica e sua divulgação em outras línguas, em especial o inglês – a língua da internacionalização (Jordão, 2016).

Segundo pesquisa de Finardi e França (2016), a produção científica em inglês, no Brasil, é baixa, o que ocasiona um baixo número de citações internacionais e, por consequência, o índice de publicação internacional. Seria necessário, então, uma política educacional de incentivo ao ensino e à aprendizagem de línguas, dando condições para que a comunidade acadêmica possa publicar artigos científicos em outras línguas e, consequentemente, aumentar o índice de publicação internacional. Sem uma preparação de base não há como estabelecer meta de difícil alcance, ainda que seja uma potente ação de internacionalização para a instituição.

Outro ponto a ser destacado é quanto aos órgãos responsáveis pelos objetivos elencados. Apenas dois órgãos aparecem: o CCSA, uma unidade acadêmica da graduação, e a POSGRAP, uma pró-reitoria. Interessante notar como apenas uma unidade acadêmica é citada com incumbência em promover a internacionalização, ainda que esse processo seja direcionado a toda a instituição, dentro da perspectiva de uma internacionalização abrangente, como mencionado no próprio PDI 2021-2025 da UFS. No tocante à POSGRAP, ainda que ela seja apontada como responsável, nos documentos institucionais, pelos objetivos mencionados, segundo a plataforma ForPDI, tais incumbências são, na realidade, de responsabilidade da CORI, um dos cinco órgãos subordinados à POSGRAP. Novamente uma demonstração de

setorização do fomento à internacionalização – como uma ação tangencial (Pereira, 2021) -, ao invés de sua expansão a todos os setores da universidade.

De maneira geral, as metas propostas no PEI foram alcançadas (destacadas em verde claro), com algumas com índices superiores ao esperado, a exemplo do número de convênios internacionais firmados com países em desenvolvimento e de alunos com vivência internacional. Apenas duas metas não foram alcançadas (destacadas em laranja claro): no ano de 2023, quanto ao número de docentes participantes de vivências internacionais articuladas pela CORI; e no ano de 2024, quanto ao número de ações de acolhimento a pessoa internacional, coordenadas pela CORI.

Apesar dos dados positivos, o que se denota da análise dos documentos é o baixo quantitativo de ações de internacionalização previstas no PDI e nos PEI da UFS e todas com avaliação por meio de métricas quantitativas. Ainda que os documentos institucionais apresentem uma evolução da internacionalização na UFS, com adoção de ações de internacionalização em casa – evidente na mudança dos objetivos de fomento à internacionalização - e abrangente, os dados revelam uma internacionalização ainda setorizada, sem disseminação ampla em sua comunidade e de responsabilidade de todos os setores e sujeitos da instituição, englobando a tudo e a todos, como proposto por Hudzik (2011) na CI.

Outro documento institucional, cuja menção é primordial, é o Projeto Pedagógico Institucional (PPI)⁹⁶, documento responsável pelas políticas de ensino, pesquisa e extensão, com a discriminação da organização didático-pedagógica da IES, consoante o Decreto nº 9.235/2017. O PPI da UFS (2022b) traça princípios filosóficos – a exemplo da ética, empatia, solidariedade - e técnico-metodológicos gerais, e discorre sobre as seguintes políticas: de ensino; de pesquisa, inovação e internacionalização; de extensão; de educação básica e formação; de assistência estudantil.

Dentre os princípios técnico-metodológicos gerais, os quais servem para orientar as práticas acadêmicas, são elencados: (a) o entendimento do currículo como produto e processo histórico-cultural; (b) a ética social e a sustentabilidade ambiental como eixos formativos; (c) as tecnologias como potencializadoras dos processos de aprendizagem. (d) a gestão democrática e o planejamento participativo como elos fundamentais na organização, administração e funcionamento dos departamentos; e (e) a perspectiva inclusiva e intercultural

⁹⁶ Consoante disposto no PDI 2021-2025, o PPI seria o seu complemento, em um segundo volume. Vale anotar que, no entanto, o PPI não se encontra disponível na mesma página da *web* da UFS em que estão outros documentos institucionais, a exemplo do PDI e do PEI. O PPI encontra-se na página da PROGRAD como sua publicação, o que demonstra a sua atuação na elaboração do documento, ainda que seu conteúdo envolva políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão.

de todas as modalidades educativas, abrangendo questões de gênero, etnia, deficiência, interesse e diversidade cultural. Tais princípios mostram-se em sintonia com o processo de internacionalização aqui defendido.

O primeiro princípio remonta ao diálogo entre saberes, com apoio na transdisciplinaridade como “eixo estruturador da organização curricular” (UFS, 2022b), em que o compartilhamento de conhecimentos – aspecto da internacionalização (vide Figura 7 da seção 3) - não é apenas valorizado, mas sim se constitui num princípio orientador das práticas didático-pedagógicas. Tal troca é impulsionada pelas tecnologias dos processos de aprendizagem e até mesmo pela ética, ao valorar a responsabilidade social pela coisa pública (UFS, 2022b). Essa responsabilidade há de ser de todos, criando-se, assim, uma cultura de participação de toda a comunidade no planejamento, nas decisões e nas práticas realizadas na instituição. A gestão democrática correlaciona-se com o aspecto da solidariedade e colaboração do processo de internacionalização, com vistas à CI – em que há uma cultura organizacional direcionada à internacionalização (Hudzik, 2011). Por fim, a perspectiva inclusiva e intercultural refletida nas dimensões internacional, intercultural e global da internacionalização, com promoção da diversidade cultural.

Ainda que a internacionalização não seja citada como princípio, depreende-se que vários de seus aspectos são retratados nos princípios técnico-metodológicos gerais, orientadores das práticas didático-pedagógicas. Em outras palavras, a internacionalização encontra-se inserta nos princípios que buscam guiar a estruturação e o funcionamento dos cursos da universidade, ante o propósito em “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil” (UFS, 2022b, p. 33).

No tocante às políticas mencionadas pelo PPI, apenas a política de ensino e a política de pesquisa, inovação e internacionalização fazem menção expressa à internacionalização. A última inclusive considera a internacionalização como função essencial e inseparável da universidade, como se denota do excerto abaixo do PPI:

A Pós-graduação, Pesquisa, Inovação e Internacionalização são funções indissociável da Universidade Federal de Sergipe (UFS), voltadas à busca de novos conhecimentos que servirão de referência, sempre que possível, aos dados da realidade local, regional, nacional e internacional, sem, contudo, se dissociar de contextos mais amplos relacionados a fatos descobertos e de suas interpretações. (UFS, 2022b, p. 57)

Ainda que a internacionalização já apareça junto à pós-graduação, pesquisa e inovação no PDI 2021-2025 – o mesmo não ocorre nos PEI analisados, que colocam apenas a pesquisa e a inovação juntas, com a internacionalização como subordinada a tais tópicos -, é somente no

PPI que a internacionalização aparece expressamente como uma das funções da universidade, em consonância com a concepção da internacionalização como a quarta missão da IES (Santos; Almeida Filho, 2012).

Essa ideia é respaldada por ações enumeradas na política de ensino – como incentivo à mobilidade acadêmica e o fomento ao estudo de línguas estrangeiras – e na política de pós-graduação, pesquisa, inovação e internacionalização (promoção de pesquisa de reputação internacional; cooperação com a comunidade internacional do conhecimento; fornecimento de currículo de referência internacional e intercultural; oferta de ambiente internacional de ensino; estímulo a parcerias internacionais para eventos e acordos de cotutelas e duplas titulações; apoio à publicações conjuntas), conforme disposto no PPI (UFS, 2022b).

Para além de tais documentos institucionais, a UFS conta ainda com indicadores acadêmicos - disponibilizados pela Superintendência de Indicadores de Desempenho Institucional (SIDI), órgão ligado à Reitoria -, os quais possibilitam o acompanhamento da evolução da universidade, por meio de documentos como Anuário Estatístico, UFS em Números, Radar, Painel e Monitor. Ante os objetivos da pesquisa, apenas o UFS em Números (edição 2024) e o Radar (edições 2024 e 2025) foram analisados.

O UFS em Números traz, sucintamente, dados quantitativos referentes à instituição, para consulta a informações rápidas. Na edição 2024, versão completa, o documento aponta que a UFS possui 24.645 (vinte e quatro mil, seiscentos e quarenta e cinco) alunos de graduação presencial, 1.951 (mil novecentos e cinquenta e um) alunos de graduação à distância e 3.019 (três mil e dezenove) alunos da pós-graduação matriculados no semestre 2024.1. Não há informação quanto a quantitativo e nacionalidade de alunos internacionais. Contudo, há o quantitativo de docentes na instituição por nacionalidade (total de 47 docentes) – de origem de países da América do Norte, Central e do Sul, da Europa, da África e da Ásia -, como se denota da Figura 21 abaixo.

Figura 21 - Docentes por Nacionalidade



Fonte: UFS, 2024c, p.13.

O mapa representa a nacionalidade de docentes da instituição na UFS, porém não há informação quanto aos departamentos a quais estão vinculados, nem mesmo projetos que lideram ou se sua permanência na instituição é decorrente de algum convênio ou parceria celebrado pela UFS. A ausência de tais dados impede uma análise mais acurada se tal dado é oriundo de ações de internacionalização promovidas pela IES e até mesmo como isto impacta o processo de internacionalização da universidade. Afinal, a mera presença de docentes estrangeiros – assim como a de estudantes (Knight, 2011; de Wit, 2011) - não é indicativo de internacionalização, acaso nenhuma ação seja promovida com essas pessoas, como inserção de tópicos e problemáticas globais no currículo, formação de parcerias com IES estrangeiras, desenvolvimento de projetos de pesquisa, etc.

Outra informação trazida pelo documento UFS em Números é quanto à produção científica e ativos de propriedade intelectual da UFS, os quais são quantificados em sua totalidade quanto a artigos, capítulos de livros, livros publicados, patentes concedidas, marcas concedidas, softwares e grupos de pesquisa certificados. No entanto, não há detalhamento dos números, se nacionais ou internacionais, e de sua vinculação a departamentos. Vale apontar que tal informação tampouco se encontra no Anuário Estatístico (última edição de 2023), documento mais detalhado que o UFS em Números.

Já o indicador Radar se constitui, na realidade, de diversos documentos, cada um direcionado para uma área específica, como avaliação institucional, credenciamento, perfil do egresso, perfil do ingresso, *rankings*, dentre outras. Os Radares são variáveis ano a ano, ou seja, nem sempre será possível realizar um comparativo anual dos Radares divulgados. Dessa forma, foram selecionados o “Radar 03 (2024): Recredenciamento: Síntese do Relatório de Avaliação” e o “Radar 01 (2025): *World University Ranking 2025*”, documentos que auxiliam na compreensão do processo de internacionalização instaurado na universidade, objeto desta pesquisa.

O Radar 03, de 2024, apresenta a avaliação recebida pela UFS no credenciamento promovido pelo MEC, no qual a instituição recebeu nota máxima (conceito 5) na pontuação geral para cinco eixos analisados: planejamento e avaliação institucional (nota 4,8); desenvolvimento institucional (nota 5); políticas acadêmicas (nota 4,92); políticas de gestão (nota 5); infraestrutura (nota 4,82). Vale apontar que no indicador de “Política institucional para internacionalização”, dentro do eixo de políticas acadêmicas, a UFS recebeu nota máxima, pontuação concedida quando tal política, segundo o INEP (2017, p. 19), “está articulada com o PDI, apresenta atividades voltadas para programas de cooperação e intercâmbio e é coordenada por um grupo regulamentado, responsável por sistematizar acordos e convênios internacionais de ensino e de mobilidade docente e discente”. Denota-se, por conseguinte, também o reconhecimento federal quanto às ações de internacionalização empreendidas pela UFS, bem como sua articulação com documentos institucionais como o PDI, indicando os esforços da instituição em se internacionalizar.

Já o Radar 01, de 2025, detalha os resultados do *World Ranking University* (WRU) 2024 e 2025 – promovido pela revista *Times Higher Education* (THE) -, apontando o desempenho da UFS nesse ranking internacional, ainda que questionáveis os critérios de medição quanto à internacionalização da universidade (Knight, 2011), uma vez que não atestam a qualidade da educação. De periodicidade anual, o WRU analisa as universidades aderentes, a partir de cinco pilares - ensino; ambiente de pesquisa; qualidade de pesquisa; renda da indústria; perspectiva internacional - e seus respectivos indicadores, como se observa da Figura 22.

Figura 22 - Distribuição da pontuação do WRU por pilar e indicadores

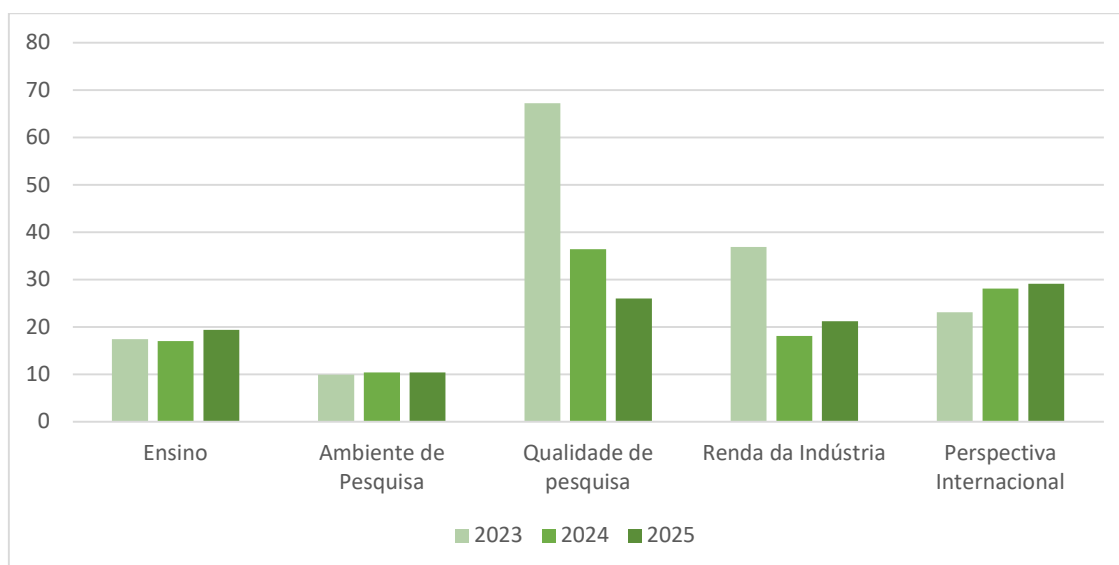


Fonte: UFS, 2025c.

Interessante notar que os pilares de ensino, pesquisa e qualidade de pesquisa são os que apresentam maiores percentuais para avaliação – o que ressalta a relevância de tais pontos para o cenário internacional - e que o indicador “estudar no exterior” não apresenta qualquer pontuação para o pilar da perspectiva internacional, ainda que sirva como métrica para mobilidade acadêmica internacional.

A UFS participa dos *rankings* da THE desde 2020. Em 2025, a UFS obteve a classificação mundial 1.501+ e ficou na 38ª posição na classificação nacional (de 61 instituições aderentes). O Gráfico 1 demonstra as pontuações recebidas pela UFS em cada pilar nos anos de 2023, 2024 e 2025.

Gráfico 1 - Evolução da pontuação da UFS nos WRU 2023, 2024 e 2025



Fonte: elaborado pela autora com base no WRU (THE, 2025).

A UFS obteve em 2025 igual pontuação de 2024 quanto ao pilar *ambiente de pesquisa*. Nos pilares *ensino*, *renda da indústria* e *perspectiva internacional*, houve pequena melhoria na pontuação, com destaque para o pilar *perspectiva internacional*, o qual recebeu a maior pontuação no ano de 2025. Por fim, houve uma queda drástica no pilar *qualidade da pesquisa*. Segundo o Radar 01, de 2025, houve melhora, em comparação a 2024, nos indicadores “força da pesquisa” e “influência da pesquisa”, porém houve queda nos indicadores “excelência da pesquisa” – medido pelo número total de publicações da instituição que estão entre as 10% melhores publicações do mundo - e “impacto da citação” – medido pela média de citações globais do trabalho -, indicador de mais alta percentagem.

Aqui vale reiterar o já mencionado quanto à relação imbricada entre internacionalização, língua, e produção e divulgação científica. Para aumentar a pontuação no pilar *qualidade da pesquisa*, a produção científica da instituição precisa ser divulgada em outras línguas, a fim de alcançar pesquisadores de outros países e, assim, ter suas pesquisas citadas em revistas acadêmicas internacionais, colocando no radar acadêmico internacional a produção científica do Sul Global, além de promover uma efetiva “ecologia de conhecimentos e línguas”⁹⁷ (Finardi; França; Guimarães, 2022). Logo, para que exista essa circulação científica, o plurilinguismo deve ser incentivado em todas as áreas da universidade – ensino, pesquisa e extensão -, expondo o entrelaçamento entre língua e o processo de internacionalização.

⁹⁷ “ecology of knowledges and languages” (Finardi; França; Guimarães, 2022, tradução própria).

A partir desse panorama geral da organização da UFS em seu processo de internacionalização, depreende-se os esforços da instituição em adotar uma internacionalização abrangente, ainda que a setorização resista, e das ações adotadas com vistas à promoção de uma internacionalização em casa, que invista em estratégias para além da mobilidade acadêmica. As próximas subseções contribuirão para analisar como as ações de internacionalização estão sendo institucionalizadas e quais práticas estão sendo empreendidas pela comunidade acadêmica.

5.2 Atuação da PROGRAD para a Internacionalização

A PROGRAD é responsável pelo ensino da graduação, planejando, coordenando e supervisionando suas atividades didático-científicas, conforme art. 26 do Estatuto da UFS (2010). Aludida Pró-Reitoria é composta pelo Departamento de Administração Acadêmica (DAA), Departamento de Apoio Didático-Pedagógico (DEAPE), Departamento das Licenciaturas e Bacharelados (DELIB), como consta na Figura 19, no início desta seção.

O Relatório de Gestão da PROGRAD aponta as ações realizadas por seus setores subordinados durante o período de março de 2021 a março de 2025. A primeira ação – relacionada à internacionalização – a ser destacada foi a elaboração do Guia do Estudante - 2023, pelo DELIB. O Guia de sobrevivência do(a) estudante foi preparado para o aluno calouro da universidade, com apresentação de informações básicas da instituição, como atribuições da PROGRAD, PROEX, PROEST e POSGRAP, funcionamento do restaurante universitário (RESUN) e da biblioteca central (BICEN), orientações para a formação acadêmica (sistema de créditos, componentes curriculares e equivalentes, estágios curriculares, avaliações, assiduidade, bolsas e auxílios, programas de apoio), dentre outras informações.

O panorama geral da UFS, providenciado pelo Guia do Estudante, contribui para a chegada e a vivência na universidade do alunato. Contudo, o documento é bastante restrito à experiência dentro da própria UFS e a alunos nacionais, seja pela ausência de referências quanto à equivalência e aproveitamento de créditos realizados em IES estrangeiras, e estágios em outros países, seja por estar escrito unicamente na língua portuguesa, limitando, portanto, o seu acesso. Inclusive, o Guia não faz qualquer referência, por exemplo, ao *Corredor Científico*, ação de acolhimento aos novos discentes, em que são expostos projetos de pesquisa, ações de extensão, projetos de apoio pedagógico, empresas júniores, dentre outras atividades (UFS, 2025d).

O *Corredor Científico* é uma importante medida promovida pela universidade, pois proporciona a integração de discentes calouros e veteranos e docentes, além de trazer outras perspectivas que a instituição oferece, como a pesquisa e a extensão. Não há informações, no Relatório de Gestão, acerca da participação da CORI em todas as edições do *Corredor Científico*. No entanto, foi possível encontrar, no site da UFS, sua participação em 2022, com a apresentação de serviços prestados, como a Mobilidade Acadêmica e a Assessoria Linguística, além dos Grupos de Pesquisas Internacionais presentes na instituição. Seria interessante a participação da CORI em todas edições, assim como da Rede Andifes IsF, de forma a fomentar a internacionalização e também a imprescindibilidade de conhecimentos linguísticos para tanto.

Em que pese a ausência de informações importantes – em especial quanto a ações de internacionalização -, o Guia traz relevantes apontamentos para formação acadêmica, das quais destaco os programas de apoio como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Projeto Licenciados na Escola (PROLLICE), o Programa Residência Pedagógica (RP) – esses são analisados na próxima seção – e o Programa de Mobilidade Estudantil. Este programa possibilita aos estudantes ter experiência acadêmica em outras instituições nacionais e internacionais.

O Programa de Mobilidade Acadêmica é resultante de convênio celebrado entre IFES e a ANDIFES, com vistas a estimular a cooperação técnico-científica entre as IFES signatárias⁹⁸

⁹⁸ O Programa de Mobilidade Acadêmica é assinado por 59 (cinquenta e nove) IFES: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ); Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA); Universidade Federal do ABC (UFABC); Universidade Federal do Acre (UFAC); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA); Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Lavras (UFLA); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); UFS; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal de Alfenas (Unifal); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

por meio da mobilidade de discentes de graduação. Há a formação de um vínculo temporário com a IFES receptora, com a possibilidade de cursar componentes curriculares por até dois semestres letivos. Para participar, o discente precisa cumprir os seguintes requisitos: estar regularmente matriculado na IFES credenciada; ter integralizado pelo menos vinte por cento da carga horária do curso; ter até duas reprovações acumuladas nos dois períodos letivos que antecedem o pedido de mobilidade.

Ainda que o programa seja direcionado à mobilidade nacional, já demonstra a atuação da universidade frente à mobilidade acadêmica e também sua compreensão do propósito de tal ação: o compartilhamento de saberes científico e técnico. A mobilidade internacional possui igual propósito, porém a nível internacional, estimulando a aproximação de países e culturas em busca do objetivo comum de cooperação mútua. Na UFS, o DELIB é o setor responsável por tal mobilidade. O Quadro 5 expõe os dados de mobilidade nacional de discentes durante o período de 2022 a 2024, envolvendo alunos enviados e recebidos pela UFS, conforme consulta realizada no DELIB⁹⁹.

Quadro 5 - Dados de Mobilidade Nacional de Discentes de 2022-2024

ALUNOS ENVIADOS			
Ano	Número de Alunos enviados	Instituição de Destino	Cursos dos Estudantes
2022	04	UFAM; UFBA; UFG; UFRGS;	Administração; Ciências Biológicas; Medicina;
2023	05	UFAM; UFBA (2); UFRN; UFPR;	Ciências Biológicas; Engenharia Agrônômica; Jornalismo; Medicina (02);
2024	06	UFAL; UFBA; UFC; UFPR; UFMG (2);	Arquitetura e Urbanismo; Engenharia Agrônômica; Jornalismo; Medicina; Medicina Veterinária; Serviço Social;
ALUNOS RECEBIDOS			
Ano	Número de Alunos recebidos	Instituição de Origem	Cursos dos Estudantes
2022	02	UFAL; UFF;	Direito; Psicologia;
2023	05	UFAL; UFF; UFRB (3);	Direito; Medicina (3); Psicologia;
2024	02	UFMA; UNIVASF;	Ciências Sociais; Medicina;

Fonte: elaborado pela autora.

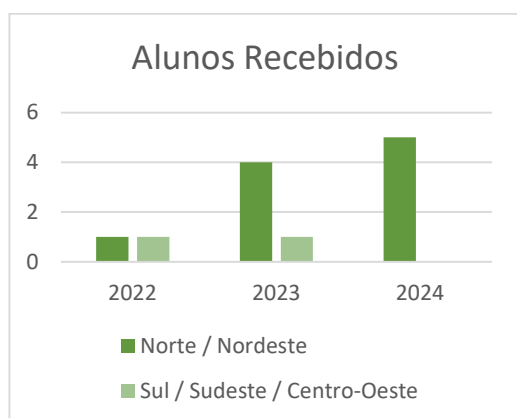
(UNIRIO); Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

⁹⁹ Com exceção dos dados de 2022, o Relatório de Gestão da PROGRAD aponta apenas os processos de mobilidade acadêmica realizados nos anos de 2023 e 2024, sem apresentar os alunos efetivamente em mobilidade nesse período. Desse modo, foi realizada consulta, via e-mail, ao DELIB para obtenção de tais dados.

É possível notar o baixo quantitativo de alunos no ano de 2022, considerando que o programa havia sido suspenso durante a pandemia do COVID-19. Já os anos de 2023 e 2024 demonstram a retomada de alunos, com número equilibrado de alunos em mobilidade *in* e *out*, ainda que tal mobilidade seja ínfima, não chega nem a 0,02% da totalidade de alunos matriculados na UFS (levando-se em consideração os matriculados de graduação presencial em 2024.1 e arredondando-se os alunos em mobilidade para cinco).

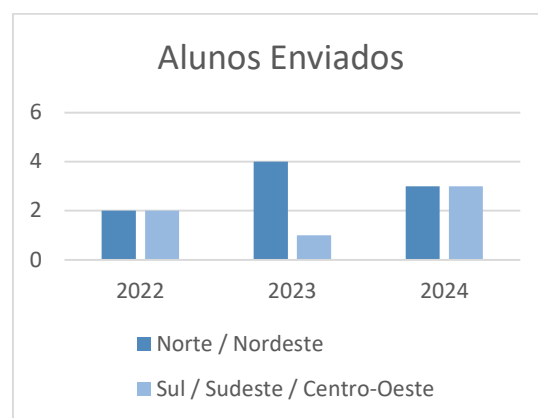
Outro dado interessante é quanto à região de origem e de envio dos alunos. A maioria dos alunos são de origem de IFES do Norte ou Nordeste e são enviados também a essas mesmas regiões, consoante se observa dos Gráficos 2 e 3 abaixo. Tal situação pode ser em decorrência da proximidade das regiões – o que facilitaria o deslocamento dos discentes –, do menor custo de vida em tais localidades e/ou até mesmo por questões ideológicas, em busca de fortalecimento regional, com vistas à cooperação Sul-Sul, nos moldes do estabelecido na CRES (2018).

Gráfico 2 - Alunos recebidos por região



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 3 - Alunos enviados por região



Fonte: elaborado pela autora.

Enquanto a mobilidade nacional é de responsabilidade do DELIB, departamento da PROGRAD, a mobilidade internacional é gerida pela CORI, órgão da POSGRAP, razão pela qual é analisada na próxima subseção. No entanto, há ainda o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), programa governamental criado oficialmente em 1965, por meio do Decreto nº 55.613/1965, o qual seleciona estudantes estrangeiros para cursar a graduação gratuitamente em IES públicas e particulares no país. O PEC-G, na UFS, é de responsabilidade do DELIB, em parceria com a CORI.

Para se inscrever no PEC-G o estudante precisa cumprir alguns requisitos, cujos principais são: ser de nacionalidade de país participante¹⁰⁰ do PEC-G; ter certificado de conclusão do ensino médio (com possibilidade de apresentação quando da matrícula na IES brasileira), com média igual ou maior a 60%; comprovação de custeio de suas despesas no Brasil; e ter certificado de proficiência na língua portuguesa. Acaso o estudante não possua o certificado de proficiência, poderá se inscrever no PEC-G, desde que tenha média global da disciplina do idioma oficial do seu país igual ou superior a 60% e se inscreva no Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE).

Pelo PEC-PLE, o estudante realiza um curso, de um ano, gratuito de língua portuguesa e cultura brasileira no Brasil, com vistas à obtenção do certificado do Celpe-Bras (exame brasileiro oficial de proficiência em português) para, em seguida, dar início à graduação pelo PEC-G. Denota-se que o PEC-PLE visa ser um caminho para superar a barreira linguística – mais uma vez a língua desponta como instrumento para que a mobilidade internacional ocorra - e ter acesso ao PEC-G. Inclusive, a UFS assinou contrato para participar do PEC-PLE e, em 2026, receberá dez alunos de nacionalidades e línguas diversas¹⁰¹, dando um novo passo em prol da internacionalização.

Na UFS, oriundos de países como Timor Leste, Benim, Guiné Bissau, Gabão e Mali, já foram formados oito alunos pelo PEC-G, nos cursos de Administração, Arqueologia, Direito, Letras – Língua Portuguesa e Relações Internacionais, conforme consta no Quadro 6¹⁰².

Quadro 6 - Alunos formados pelo PEC-G na UFS

Alunos formados pelo PEC-G na UFS		
Curso	País	Quantidade de alunos
Administração	Gana	01
Arqueologia	Timor Leste	03

¹⁰⁰ Segundo o Ministério das Relações Exteriores, 74 países podem participar do PEC-G: 29 países da África (África do Sul, Angola, Argélia, Benin, Botsuana, Burkina Faso, Cabo Verde, Camarões, Costa do Marfim, Egito, Etiópia, Gabão, Gana, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Mali, Marrocos, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Quênia, República Democrática do Congo, República do Congo, São Tomé e Príncipe, Senegal, Tanzânia, Togo, Tunísia e Zâmbia), 28 países da América Latina e Caribe (Antígua e Barbuda, Argentina, Barbados, Belize, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Santa Lúcia, São Vicente e Granadinas, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela), 10 países da Ásia (Bangladesh, China, Coreia do Sul, Índia, Irã, Líbano, Paquistão, Síria, Tailândia e Timor-Leste) e 7 países da Europa (Armênia, Bulgária, França, Hungria, Macedônia do Norte, Polônia e Turquia). As informações sobre outros requisitos e detalhamentos do programa podem ser encontradas por meio do link: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobre#pais>.

¹⁰¹ Informação obtida com a Coordenação do PEC-PLE na UFS.

¹⁰² As informações referentes ao PEC-G na UFS foram obtidas por consulta, via e-mail, ao DELIB, o qual enviou planilha contendo nome de estudante, país de origem, curso, matrícula, data de ingresso, data de conclusão e situação.

Direito	Benim	01
Letras – Língua Portuguesa	Guiné-Bissau	02
Relações Internacionais	Gabão	01
	Mali	01
Total de alunos formados pelo PEC-G na UFS		09

Fonte: elaborado pela autora.

Pode-se notar, ainda, que quase todos os alunos formados são de países localizados na África, com exceção do Timor Leste, na Ásia. Situação semelhante ocorre com os alunos ativos pelo PEC-G na UFS. Trata-se de um programa de mobilidade Sul-Sul, o qual busca fortalecer a integração e a cooperação regional, na perspectiva da internacionalização preconizada pela CRES (2018). O Quadro 7 lista os alunos ativos do PEC-G em 2025.1, totalizando 12 (doze) estudantes oriundos em quase sua totalidade de países da África (Quênia, Mali, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Angola, Marrocos, Guiné Equatorial e Guiné-Bissau), à exceção de um estudante haitiano.

Quadro 7 - Alunos ativos pelo PEC-G em 2025.1

Alunos ativos pelo PEC-G na UFS		
Curso	País	Quantidade de alunos
Arquitetura e Urbanismo	Quênia	1
Direito	Mali	1
Enfermagem	São Tomé e Príncipe	1
	Cabo Verde	1
Engenharia de Produção	Angola	1
Odontologia	Marrocos	1
	Cabo Verde	1
Relações Internacionais	Haiti	1
	Guiné Equatorial	1
	Angola	1
Sistemas de Informação	Angola	1
Terapia Ocupacional	Guiné-Bissau	1
Total de alunos ativos pelo PEC-G na UFS		12

Fonte: elaborado pela autora

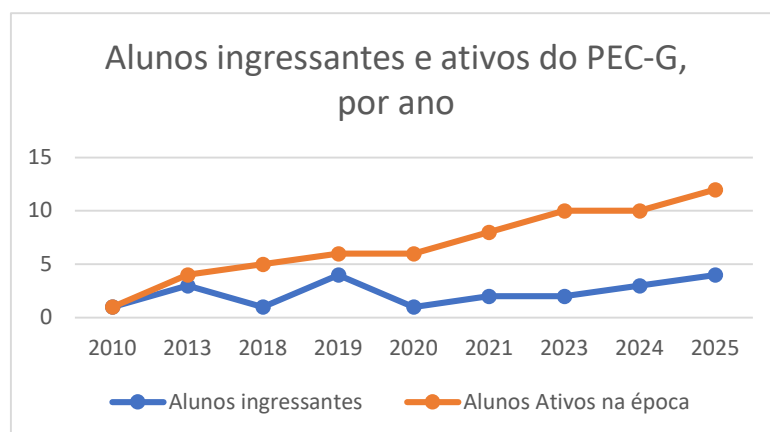
Há de ser ressaltado que, da lista dos países dos alunos participantes ou que já participaram do PEC-G, apenas seis países – de um total de treze – possuem o português como língua oficial, quais sejam: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, São Tomé e Príncipe, e Timor Leste. Ou seja, pouco mais da metade dos países não são lusófonos. Já com relação ao total de alunos formados e ativos pelo PEC-G, treze alunos são oriundos de países

com o português como língua oficial, enquanto oito são de países com línguas oficiais como o francês, o inglês e o árabe.

A quantidade de alunos oriundos de países com o português como língua oficial, bem como o número destes, é relevante, pois demonstra como a língua se faz necessária para a mobilidade acadêmica e, consequentemente, a própria internacionalização. Saber a língua do país de destino torna-se um atrativo e uma vantagem para esses estudantes. Para aumentar o interesse de acadêmicos de países com outras línguas oficiais pela UFS, a existência de cursos de português, como língua estrangeira ou adicional, além da redação em outras línguas nos sites oficiais da universidade, seriam algumas das estratégias possíveis de serem adotadas, com vistas a impulsionar o processo de internacionalização da universidade.

Pela perspectiva de quantidade de alunos ativos pelo PEC-G na UFS, o Gráfico 4 demonstra a relação dos alunos ingressantes e da totalidade dos alunos ativos nos anos de 2010, 2013, 2018, 2019, 2020, 2021, 2023, 2024 e 2025 (nos demais anos não houve alunos ingressantes pelo PEC-G). O Gráfico 4 atesta a evolução do programa na universidade, com aumento de alunos de forma progressiva, ainda que com oscilações na quantidade de matrículas por ano.

Gráfico 4 - Alunos ingressantes e ativos do PEC-G, por ano



Fonte: elaborado pela autora.

Ainda que o número de alunos participantes do PEC-G continue relativamente baixo, se considerado o quantitativo de alunos matriculados na graduação, observa-se a melhoria do programa, com o aumento de sua demanda, a partir de esforços empreendidos pela universidade, a exemplo do Encontro de alunos do PEC-G – promovido anualmente pelo DELIB – e o auxílio financeiro destinado a esses estudantes pelo Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES).

Em 2022, houve o *II Encontro de Alunos Pecgeanos da UFS: memórias e vivências*, aberto à comunidade geral, com vistas a dar maior visibilidade ao programa. No Encontro, os *Pecgeanos* compartilham suas experiências e discutem o programa na UFS. Esse encontro de culturas – uma ação de internacionalização – promove não apenas sua aprendizagem, mas também contribui para a formação dos estudantes para convívio numa sociedade plural e globalizada.

A partir de 2023, os Encontros foram realizados em parceria com a CORI, integrando o programa a outros setores da universidade. O *III Encontro de Estudantes PEC-G* teve como tema *Cultura e Diversidade de Estudantes Estrangeiros na UFS*, com apresentação de aspectos culturais, como dança, culinária, música, artes e tradições, dos países de origem dos estudantes. Já *Saúde, Cultura e Diversidade* foi a temática do *IV Encontro de Estudantes PEC-G e Descendentes Internacionais da UFS*, o qual reuniu alunos *pecgeanos* e estudantes estrangeiros de variadas pós-graduações, no intuito de aumentar a interação entre tais alunos e também aproximá-los do restante da comunidade acadêmica, evitando a formação de grupos isolados de estudantes estrangeiros (Knight, 2011; de Wit, 2011).

O PEC-G apresenta-se como uma importante ação de internacionalização da educação superior ao oportunizar um intercâmbio acadêmico e cultural não somente aos estudantes participantes, mas também a todos aqueles que estão em contato com os *pecgeanos*. Há valorização da diversidade cultural, compartilhamento de saberes e diálogo entre povos e países envolvidos, desde que ações sejam realizadas para integrar tais estudantes à comunidade acadêmica e local (Knight, 2011). Assim como ações de preparação de estudantes à mobilidade *out*, como treinamentos interculturais, se fazem necessárias (Stallivieri, 2017), o mesmo também se aplica ao acolhimento dos estudantes em mobilidade *in*. Vale ainda apontar a importância do auxílio PROMISAES na continuidade e incentivo ao programa, uma vez que possibilita a permanência dos estudantes estrangeiros – em especial os com menores condições socioeconômicas - no Brasil.

Apesar do crescimento do programa, falta uma maior divulgação à comunidade acadêmica, seja por meio de propaganda em redes sociais da universidade, seja por exposições acerca de como o programa funciona. Talvez, além do encontro anual promovido pelo DELIB e pela CORI, poderia ser ainda instituída uma roda de conversas entre os *pecgeanos*, outros alunos estrangeiros e demais alunos da universidade, de forma mais informal, com o fito de proporcionar uma maior integração e proximidade com a comunidade acadêmica.

Outra ação de internacionalização promovida pela PROGRAD, a cargo do DEAPE, foi a produção da normativa que regulamenta o Programa de Dupla Diplomação – identificado

como modalidade de intercâmbio acadêmico que impulsiona o processo de internacionalização (Stallivieri, 2017a) -, em que é possível a formação com titulação simultânea em dois países. A Resolução nº34/2022/CONEPE dispõe acerca do referido programa no âmbito de cursos de graduação da UFS. Dessa forma, o discente que realizar parte de seus estudos na UFS e parte em IES estrangeira poderá obter dois diplomas: um, da universidade de origem; outro, da instituição em que realizou a mobilidade estudantil internacional.

Para a dupla diplomação, é necessário o *Termo de Convênio Internacional para Dupla Diplomação* entre a UFS e a IES estrangeira. Ademais, para que o discente possa participar da mobilidade estudantil internacional, deverá ter integralizado ao menos 60% da carga horária total do curso na sua instituição de origem e, quando do seu retorno, realizar o aproveitamento dos componentes curriculares cursados. Durante a mobilidade, o aluno permanece vinculado à UFS, com acesso a todos os serviços ofertados pela instituição, a partir da alteração de seu *status* para mobilidade estudantil, facilitando, portanto, a troca e a interação do estudante com as instituições.

No tocante à proficiência linguística necessária para ingressar no programa, tal informação é definida pelo termo de convênio celebrado. Assim, cada instituição determina o nível mínimo de proficiência exigido na língua estrangeira. O estabelecimento de nível de proficiência linguística pelo termo de convênio dá maior flexibilidade às instituições envolvidas quando da sua celebração, haja vista que poderão, por exemplo, fazer exigência gradativa de nível com a oferta de cursos de línguas durante o período, ou até mesmo listar diferentes certificados, que comprovem tal proficiência, como admissíveis. O nível da língua é um ponto crucial tanto para o diálogo e o firmamento de parcerias quanto para uma boa experiência do alunato com a mobilidade estudantil. Mais uma vez a língua se destaca como primordial para ações de internacionalização, no caso, a mobilidade acadêmica.

Em consulta ao DELIB e à CORI, não foram identificados casos de alunos que tenham experienciado aludida mobilidade por meio de programa, talvez por esse ser bastante novo – a resolução foi publicada apenas em 2022. No entanto, a resolução é um importante passo da PROGRAD para a internacionalização. O documento sinaliza, juntamente com o PEC-G, que a internacionalização há de ser um processo implementado em todas as searas da universidade – numa internacionalização abrangente -, e não ser de incumbência única da POSGRAP. Ainda assim, o programa peca pela sua falta de divulgação à comunidade.

Nesta subseção, buscou-se fazer um levantamento, com consequente análise, das ações da PROGRAD voltadas (ou que poderiam ser, como o *Guia do Estudante*) para internacionalização da universidade. O Quadro 8 lista essas ações, bem como traz uma síntese

sobre cada uma delas. Para além da listagem das ações, enumerei ainda algumas sugestões relacionadas a cada ação, com a finalidade de aprimorar tais estratégias de internacionalização (ou assim torná-la, como no caso do *Guia do Estudante*).

Quadro 8 - Ações da PROGRAD

Ações da PROGRAD	Síntese
Guia do Estudante	Documento de apresentação da UFS a calouros. Única referência à internacionalização é o Programa de Mobilidade Estudantil. <u>Sugestão</u> : informações sobre equivalência e aproveitamento de créditos em instituições internacionais; lista de convênios da UFS com IES estrangeiras; confecção em outras línguas; menção à Rede Andifes IsF.
Corredor Científico	Ação de acolhimento a calouros que promove interação entre discentes e docentes, além da exposição de outras atividades ofertadas pela universidade. <u>Sugestão</u> : <i>stand</i> mais visível da CORI com as parcerias internacionais; <i>stand</i> da Rede Andifes IsF.
Programa de Mobilidade Acadêmica	Mobilidade de discentes da graduação para IFES credenciadas na ANDIFES. <u>Sugestão</u> : maior divulgação do programa, inclusive em busca de fortalecimento regional, com reflexo numa internacionalização decolonial.
PEC-G	Programa destinado a estudantes estrangeiros, proficientes em língua portuguesa, que queiram cursar a graduação no Brasil. <u>Sugestão</u> : maior divulgação do programa, a exemplo de propaganda nas redes sociais da universidade, roda de conversa entre alunos e exposições físicas do programa.
Dupla diplomação	Resolução nº34/2022/CONEPE dispõe sobre o Programa de Dupla Diplomação, a partir da celebração de convênio entre a UFS e a IES estrangeira. <u>Sugestão</u> : maior divulgação do programa entre os alunos da graduação, a partir de parcerias com os Centros e seus Departamentos.

Fonte: elaborado pela autora.

De maneira geral, o que se pôde perceber é a pouca ou ausência de divulgação acerca de tais ações para a comunidade acadêmica como um todo, além da falta de integração entre as atividades desenvolvidas. Questiona-se: como a PROGRAD poderia aperfeiçoar sua atuação na seara da internacionalização? Quais outras ações voltadas à internacionalização a PROGRAD poderia realizar? Talvez um maior diálogo com os centros e os departamentos, de modo a disseminar os programas já instituídos? Ou será que uma maior atuação frente a currículos internacionalizados, com foco numa IoC, ao invés do investimento apenas em

mobilidade, seria mais interessante? Com esses questionamentos, passemos à próxima subseção, com análise do âmago do processo de internacionalização na UFS: a POSGRAP.

5.3 A POSGRAP e o Processo de Internacionalização para a UFS

A POSGRAP é composta pela Coordenação de Pós-Graduação (COPGD), Agência de Inovação e Transferência de Tecnologia (AGITTE), Coordenação de Pesquisa (COPES), Coordenação de Relações Internacionais (CORI) e Coordenação de Desenvolvimento Estratégico e Parcerias (CODEP). Vale lembrar que a POSGRAP é responsável pelo ensino da pós-graduação, pela pesquisa acadêmica, pela internacionalização e também pela inovação e transferência de tecnologia, conforme PDI 2021-2025. Denota-se, assim, a abrangência dessa pró-reitoria, com competência por temáticas-chave à instituição, como internacionalização e inovação. Na página da POSGRAP, é possível encontrar informações sobre todos os órgãos, exceto sobre a CODEP.

A COPGD coordena, elabora e implementa atividades de pós-graduação, desde diretrizes gerais sobre o seu funcionamento até o gerenciamento do processo seletivo de discentes para os cursos de pós-graduação. Inclusive, é possível consultar quais cursos são ofertados, por cada programa e por cada área, no Catálogo de Programas de Pós-Graduação da UFS. Disponível nas línguas portuguesa e inglesa – algo a ser destacado, considerando que a maioria dos documentos disponibilizados pela UFS estão apenas em português -, o catálogo aponta para um total de 239 (duzentos e trinta e nove) programas distribuídos em nove áreas: ciências agrárias; ciências biológicas; ciências da saúde; ciências exatas e da terra; ciências humanas; ciências sociais aplicadas; engenharias e computação; linguística, letras e artes; multidisciplinar. Há informações acerca do curso, área de concentração, linha de pesquisa, conceito pela CAPES, além de dados para contato. Contudo, não há qualquer nota a respeito da língua de instrução utilizada nos cursos, o que nos leva a crer que, provavelmente, são ministrados em português.

A língua utilizada nos programas de pós-graduação revela o quão aberta a universidade está para receber estudantes estrangeiros. Ao ofertar cursos apenas na língua portuguesa, a IES restringe o seu acesso apenas a pessoas que tenham proficiência linguística em português, enfraquecendo o processo de internacionalização da universidade, seja por não a tornar acessível a não falantes de português, seja por não promover o plurilinguismo na sua própria comunidade acadêmica. De qualquer forma, a elaboração do catálogo em outra língua já

representa um avanço para a internacionalização da universidade, apesar da ausência de informação quanto à língua de instrução.

Outro passo adotado pela IES nessa direção é o reconhecimento de títulos estrangeiros pela Resolução nº 77/2022/CONEPE. Referida resolução dispõe acerca dos procedimentos para o reconhecimento e a validação de diplomas e/ou certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, mestrado e doutorado, expedidos por IES estrangeiras. A UFS adota a Plataforma Carolina Bori, do MEC, para gerenciar tais processos (art 1º, §2º, da Resolução nº 77/2022/CONEPE).

Aludida plataforma é bastante intuitiva e possui diversas informações sobre como realizar o processo, como páginas de “como funciona” e “tire dúvidas”, além de manual do requerente. A plataforma possibilita o cruzamento de dados de variadas IES estrangeiras e brasileiras, facilitando a integração entre tais instituições para gestão dos processos dos requerentes. Assim, o requerente cadastra-se na plataforma, insere o curso e a IES estrangeira em que obteve o título, seleciona a IES brasileira (após busca por instituição que tenha vagas ou aceite ficar em lista de espera) que irá reconhecer e validar o diploma, e envia os documentos necessários e exigidos pela IES. A triangulação desses dados possibilita a construção de um importante banco de dados para instituir políticas de internacionalização da educação superior.

Ao aderir a tal plataforma, a UFS demonstra empenho em desenvolver seu processo de internacionalização, colaborando com a mobilidade acadêmica na educação superior, além de oportunizar o retorno de tais profissionais ao Brasil, que, de certo, contribuirão para o desenvolvimento científico e econômico do país. Não custa rememorar que a fuga de cérebros é apontada como um dos riscos ao qual a universidade está submetida quando promove a internacionalização (Knight, 2012). Assim, ainda que essa plataforma integrativa não evite tal fuga, decerto ela elimina sua motivação por dificuldade e/ou burocracia no reconhecimento e na validação do diploma estrangeiro.

Além do ensino da pós-graduação, à POSGRAP é atribuída a responsabilidade pela política de inovação, proteção e transferência de tecnologia da UFS, por meio da Agência de Inovação e Transferência de Tecnologia (AGITTE). A AGITTE promove a interação entre a universidade e a sociedade, propiciando a transferência de conhecimento e tecnologia produzidos pela IES para a comunidade. Dentre algumas atividades da AGITTE¹⁰³, está a oferta de programas, como: *Socialize-se*, o qual incentiva o desenvolvimento de soluções inovadoras para problemas sociais; *Programa de Indução à criação de Startups* (PICS), impulsionando a

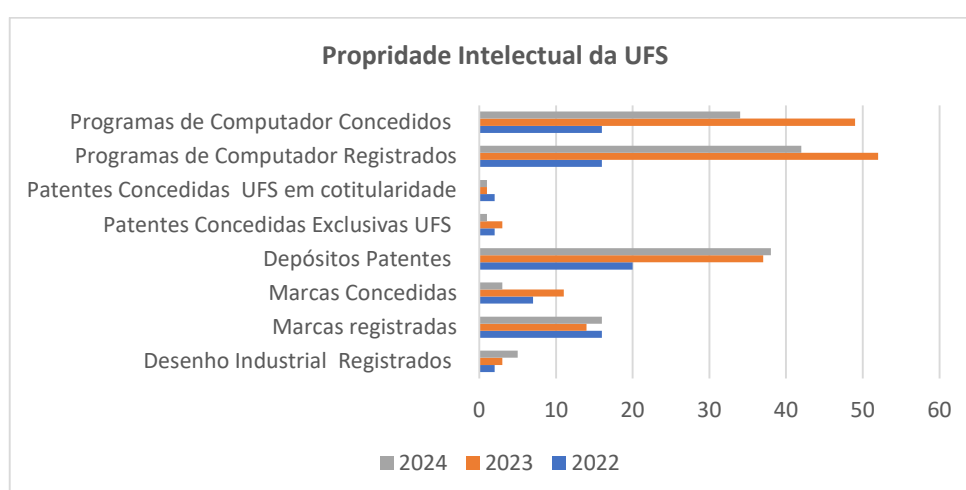
¹⁰³ As informações gerais sobre a AGITTE, bem como seus programas, podem ser encontradas no site oficial da UFS, bem como no site da própria AGITTE, disponível em: <https://www.agitte.se/>.

criação de *startups*; *Minha Patente*, o qual capacita discentes e docentes em propriedade intelectual, estimulando a produção de novas tecnologias e seu registro; *INOVEEDU*, direcionado ao desenvolvimento de produtos e/ou processos educacionais; *Inova Pós – IPO*, programa que estimula parcerias entre empresas e doutorandos em projetos sociais; *MAI-DAI-UFS*, programa institucional do CNPq de mestrado e doutorado acadêmico para inovação; e *INOVA TCC*, que fomenta propostas inovadoras de trabalho de conclusão de curso.

Os programas promovidos pela AGITTE contribuem para o desenvolvimento da inovação na universidade e, consequentemente, com a própria internacionalização da IES. A inovação costuma ser um dos pilares avaliados em *rankings* sobre a internacionalização, a exemplo do WRU/THE. Por meio da inovação, estimula-se a formação de parcerias com instituições estrangeiras, com vistas à cooperação internacional. Dessa forma, a AGITTE também exerce um importante papel no processo de internacionalização da UFS, seja fomentando programas voltados à inovação, seja intermediando o processo de registro de ativos de propriedade intelectual (patentes, programas de computador, marca e desenho industrial) na UFS.

O Gráfico 5 representa os dados da propriedade intelectual¹⁰⁴ da UFS nos anos de 2022 a 2024, quanto aos programas de computador concedidos e registrados, patentes depositadas e concedidas – em cotitularidade ou exclusivas -, marcas registradas e concedidas e desenho industrial registrado.

Gráfico 5 - Propriedade Intelectual da UFS 2022-2024

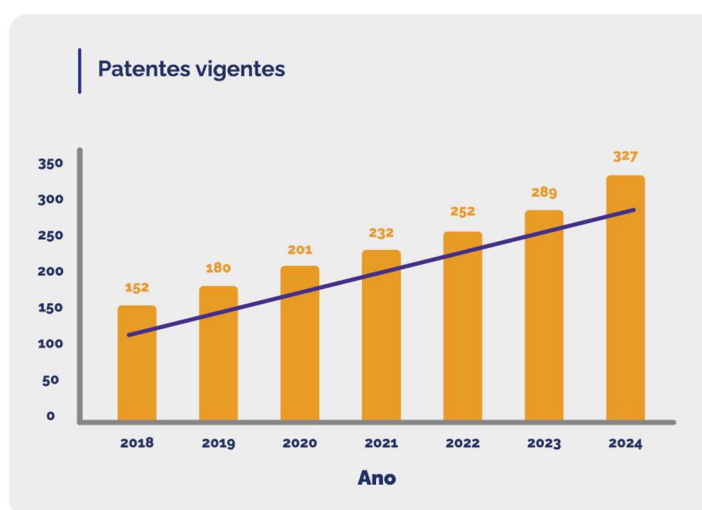


Fonte: elaborado pela autora.

¹⁰⁴ Os dados foram obtidos via consulta, por e-mail à AGITTE, uma vez que, no site da UFS, há apenas os Relatórios de Gestão dos anos 2020, 2021, 2022 e 2024 (sem referência a 2023).

A partir do gráfico, observa-se o aumento dos ativos de propriedade intelectual da UFS, desde 2022, apesar da leve queda em alguns índices – como programas de computador registrados e concedidos, e patentes e marcas concedidas - em 2024. De qualquer maneira, a redução dos números não chegou aos índices de 2022, atestando-se o crescimento da universidade neste quesito. Inclusive, tal evolução pode ser ainda corroborada pela quantidade de patentes vigentes na UFS entre os anos de 2018 e 2024, com aumento de 115% (cento e quinze por cento) de tais patentes, em sete anos, como se denota da Figura 23 abaixo.

Figura 23 - Patentes vigentes na UFS entre os anos 2018 e 2024



Fonte: Relatório Anual de Gestão – 2024 - da AGITTE (UFS, 2025f, p. 19).

As patentes vigentes são todas de abrangência nacional. Há, contudo, um pedido de depósito de patente internacional, no Escritório Europeu de Patentes, da tecnologia "Propriedades anti-TLR4, anti-IL1R e anti-COX de ingredientes ativos isolados de *Hyptis Pectinata*"¹⁰⁵, desenvolvida em parceria com a *Fundación Instituto de Investigación Sanitaria de Santiago de Compostela* (FIDIS) da Espanha. A tecnologia foi protocolada em julho de 2022 e o depósito ainda está sob análise. Caso seja concedida, esta será a primeira patente internacional pela UFS, consoante informações da AGITTE¹⁰⁶.

O pedido de depósito internacional demonstra progresso da instituição no âmbito da internacionalização. Ainda que seja apenas um pedido, refere-se ao resultado de uma parceria

¹⁰⁵ A tecnologia patenteada refere-se a propriedades anti-inflamatórias encontradas em substâncias isoladas da planta medicinal *Hyptis Pectinata*.

¹⁰⁶ É possível verificar a notícia sobre o depósito da patente por meio do link: <https://cinttec.ufs.br/conteudo/70021-ufs-celebra-deposito-de-patente-com-a-fundacion-instituto-de-investigacion-sanitaria-de-santiago-de-compostela-fidis>.

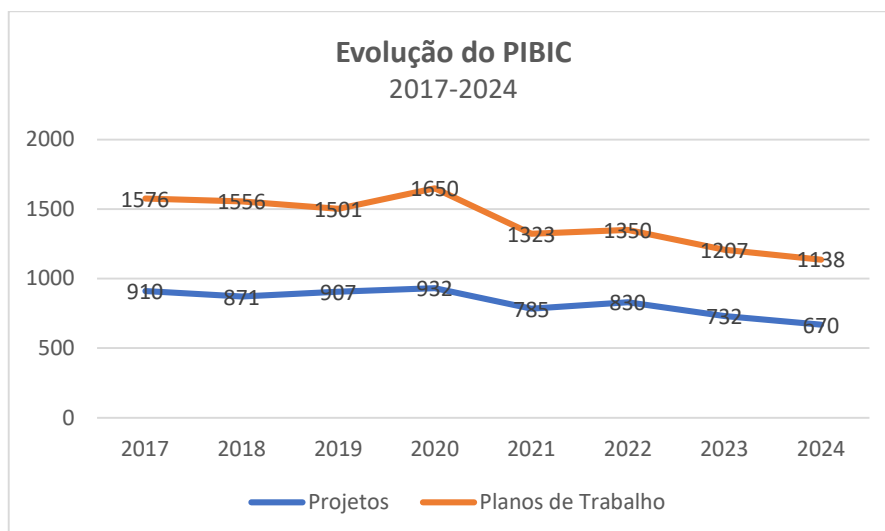
internacional, que proporciona geração de novas tecnologias por meio de colaboração e também de proteção de propriedade intelectual a nível internacional.

Ainda no âmbito da POSGRAP, a COPES tem como principal incumbência o gerenciamento e o apoio à pesquisa científica da UFS, responsabilizando-se por programas de iniciação científica, grupos de pesquisa, eventos de iniciação científica, comitês de ética, além da captação de recursos de fomento à pesquisa. O Relatório de Gestão 2024 da COPES (UFS, 2024e) relata as atividades desenvolvidas pelo órgão, como a coordenação pelo PIBIC, a realização do Encontro de Iniciação Científica, a gestão de grupos de pesquisa, as ações empreendidas pelos Comitês de Ética, a celebração de convênios e o gerenciamento de Condomínios de Laboratórios Multiusuários.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) refere-se a um programa de fomento à pesquisa científica, em que se proporciona ao discente da graduação a possibilidade de fazer pesquisa, com a orientação de docentes-pesquisadores, por até doze meses de vínculo com o plano de trabalho. O programa pode ser voluntário – PICVOL – ou financiado por agências de fomento à pesquisa, como o CNPq, a Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC) e a própria UFS, por intermédio da COPES.

O Gráfico 6, a partir dos dados coletados do Relatório de Gestão - 2024 - da COPES, demonstra a evolução do PIBIC, com apresentação do quantitativo de projetos e planos de trabalho propostos de 2017 a 2024. Convém mencionar que o projeto se refere a uma proposta mais abrangente, podendo ter até três planos de trabalho (propostas detalhadas, com descrição de atividades e etapas) vinculados a ele, segundo Edital nº 04/2024 COPES/POSGRAP/UFS, razão pela qual o número de planos de trabalho é maior do que o de projetos.

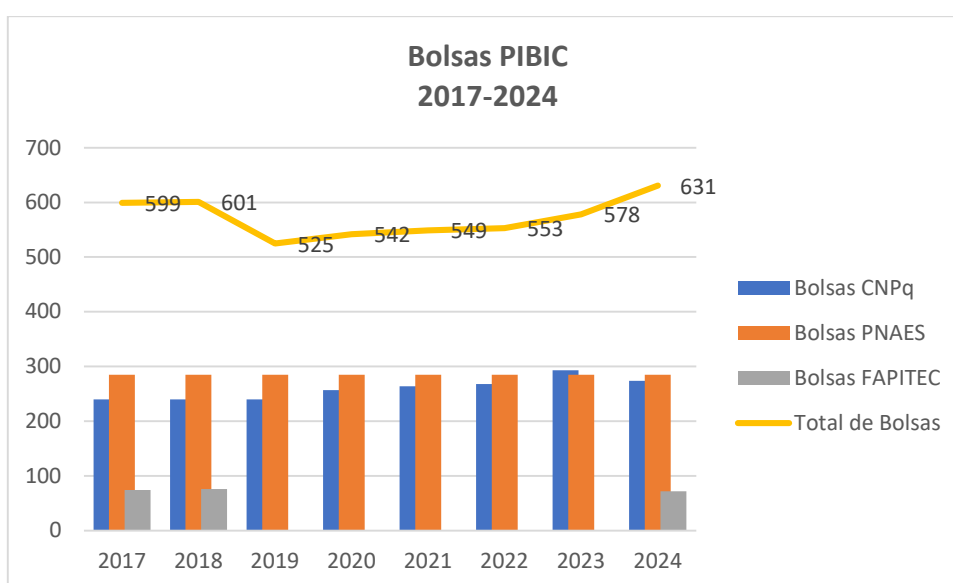
Gráfico 6 - Evolução do PIBIC – projetos e planos de trabalho – de 2017 a 2024



Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se uma queda tanto dos projetos quanto dos planos de trabalho ao longo dos anos de 2017 a 2024. A queda drástica a partir de 2021 é atribuída, pela COPES (UFS, 2024e), aos impactos da pandemia da COVID-19, em que a privação de encontros presenciais teria comprometido o funcionamento de projetos. Esta é uma hipótese plausível, principalmente quando considerado o aumento de bolsas disponíveis ao PIBIC, como se denota do Gráfico 7 abaixo.

Gráfico 7 - Distribuição de bolsas PIBIC por agência de fomento 2017-2024



Fonte: elaborado pela autora.

O Gráfico 7 detalha o quantitativo de bolsas direcionadas ao PIBIC, discriminadas por cada agência de fomento. As bolsas CNPq vieram numa crescente durante os anos, com uma pequena queda no ano de 2024. Já as bolsas ofertadas pela UFS, por meio da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), mantiveram o seu quantitativo, sem qualquer alteração ao longo dos anos. Por fim, as bolsas promovidas pela FAPITEC foram interrompidas durante os anos de 2019 a 2023, o que não aparenta ter ocasionado impacto direto nas ofertas de projetos e planos de trabalho; inclusive houve o aumento de tais propostas a partir de 2020.

Dessa forma, é possível confirmar a hipótese da COPES de atribuição da queda do quantitativo de projetos e planos de trabalho à pandemia. Inclusive, tal impacto parece ainda ressoar nas atividades de pesquisa da universidade, uma vez que, apesar do aumento do número de bolsas destinadas ao PIBIC (o que demonstra atuação da universidade em aprimorar o setor de pesquisa), não há correspondência com os números dos projetos e planos de trabalho. Some-se a isto o número de estudantes do PICVOL, também em queda desde 2021, saindo de 781 (setecentos e oitenta e um) voluntários, em 2021, para 589 (quinhentos e oitenta e nove) voluntários, em 2024.

O investimento no PIBIC, seja pela continuidade do PNAES, seja pela participação em editais da FAPITEC, revela o interesse da IES em progredir na área da pesquisa, importante aspecto da internacionalização, uma vez que há produção de conhecimento relevante à sociedade, com desenvolvimento de inovações e tecnologias. A produção científica, por meio da pesquisa, traz reconhecimento e reputação acadêmica à IES e, por conseguinte, atrai mais parceiros, nacionais e internacionais, de forma a favorecer seu processo de internacionalização.

Nesse sentido, o Encontro de Iniciação Científica (EIC), promovido anualmente pela COPES, contribui com esse caminho, pois promove a troca de conhecimentos a partir da disseminação da pesquisa desenvolvida nos projetos de PIBIC, os quais são apresentados por meio de banner, pôster digital ou apresentação oral. Os trabalhos aprovados são reunidos num livro de resumos¹⁰⁷, publicado a cada EIC realizado.

Em pesquisa a tais livros de resumos, dos anos de 2017 a 2024¹⁰⁸, foram encontrados onze trabalhos sobre a internacionalização da educação superior, sendo sete da área de *Linguística, Letras e Artes* e quatro da área de *Ciências Humanas*. No tocante ao fomento, seis foram trabalhos voluntários, enquanto cinco foram financiados pelo CNPq. O Quadro 9 sintetiza tais informações:

¹⁰⁷ Todos os livros de resumos, dos anos 2010 a 2024, podem ser acessados por meio do link: <https://drive.google.com/file/d/1vqVGaNIInOLT-d4Wz77FENISeNdGxCvW2/view>.

¹⁰⁸ Os anos limites foram escolhidos em razão dos gráficos de análise dos PIBIC, também abrangendo tais anos.

Quadro 9 - Planos de Trabalho de PIBIC sobre a internacionalização da educação superior

Ano	Título do Plano de Trabalho	Área	Fomento
2024	Práticas de Internacionalização nas IES Nordestinas: Políticas Linguísticas e Ofertas de Cursos do IsF-Inglês	Linguística, Letras e Artes	CNPq
	Políticas Linguísticas e Internacionalização nos Sites das IES Brasileiras	Linguística, Letras e Artes	PICVOL
2023	Pesquisas nas Políticas Linguísticas em Busca de Ações de Internacionalização nas IES Do N, Ne e Co	Linguística, Letras e Artes	CNPq
	Pesquisas nas Políticas Linguísticas das Regiões Sul e Sudeste, em Busca de Ações de Internacionalização	Linguística, Letras e Artes	PICVOL
2022	Pesquisas nas Políticas Linguísticas em Busca de Ações de Internacionalização e a Relação com IsF	Linguística, Letras e Artes	CNPq
2021	Idiomas Sem Fronteiras: Desenvolvimento Linguístico	Ciências Humanas	CNPq
	Idiomas Sem Fronteiras: Internacionalização e Formação de Professores	Ciências Humanas	PICVOL
2020	O Programa Idiomas Sem Fronteiras e o Processo de Internacionalização da UFS	Ciências Humanas	PICVOL
	O Programa IsF e o Processo de Internacionalização da UFS - Coleta e Análise de Dados	Ciências Humanas	CNPq
2019	-	-	-
2018	Pesquisa e Coleta de Dados do Programa Inglês Sem Fronteiras da UFS	Linguística, Letras e Artes	PICVOL
2017	Análise dos Resultados do Programa IsF na UFS (2013-2016)	Linguística, Letras e Artes	PICVOL

Fonte: elaborado pela autora.

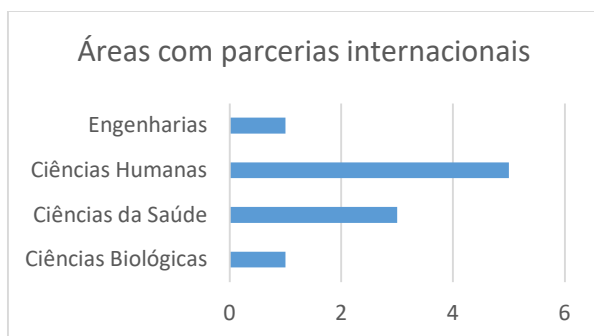
Apesar dos poucos trabalhos voltados para a internacionalização do ensino superior, depreende-se a inter-relação da temática com política linguística e o programa IsF. Todos os trabalhos analisaram um desses três temas, de forma conexa ou não. Afinal, são temáticas entrelaçadas: na engrenagem do processo de internacionalização, a política linguística e o programa IsF funcionam como dentes, que possibilitam o desenvolver desse processo. Sem uma política linguística que gerencie as práticas linguísticas e sem um programa de incentivo ao plurilinguismo da comunidade, a engrenagem da internacionalização não consegue avançar, estagnando com o obstáculo da língua.

Outrossim, a inexistência de outros planos de trabalho voltados para a internacionalização da educação superior revela que o interesse pelo tema por parte dos docentes participantes do PIBIC ainda é pequeno, o que poderia ser aumentado com a promoção de mais eventos focados na internacionalização do/no ensino superior. Para que a UFS possa, de fato, buscar uma internacionalização abrangente, como descrito no seu PDI 2021-2025, é preciso maior envolvimento da comunidade no processo; e ter mais projetos de PIBIC que pesquisem o tema auxiliaria esse processo junto à comunidade acadêmica, pois: conscientizaria os discentes e os docentes envolvidos; geraria conhecimento sobre a internacionalização e as ações desenvolvidas pela UFS; e seria possível a disseminação de tal saber produzido.

Ainda na seara da POSGRAP, em consulta ao Catálogo dos Grupos de Pesquisa da UFS, segunda edição (2023), constatou-se a inexistência de grupos que pesquisem diretamente a internacionalização da educação superior. Há, no entanto, um grupo - *Grupo de Pesquisa Gestão de Turismo e Hospitalidade*, da área de Ciências Sociais Aplicadas - que menciona que também desenvolve ações direcionadas ao fomento da internacionalização, ainda que não seja sua atividade principal. Esse é o único grupo que faz tal referência. A maioria dos grupos não faz qualquer menção a ações internacionais, com exceção de poucos grupos que indicam participação em eventos internacionais e/ou parcerias internacionais com outras IES. Este fato não indica que pesquisadores da UFS não estão inseridos em grupos de pesquisa voltados para a internacionalização, uma vez que uma pesquisa mais aprofundada seria necessária, para identificar a existência de pesquisadores da Universidade Federal de Sergipe que estão vinculados a grupos de pesquisa, externos a UFS, dedicados a essa temática.

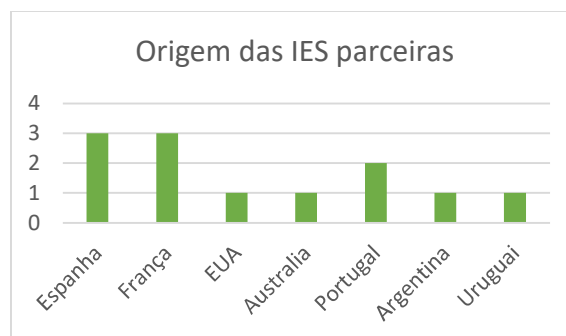
Foram identificados apenas dez grupos de pesquisa com parcerias internacionais. Vale ressaltar, contudo, a possibilidade de existir outros grupos de pesquisa da UFS com colaborações internacionais, haja vista que o Catálogo é datado de 2023 e, pelo seu formato, requereu-se apenas o resumo do grupo, sem especificar se possuíam parcerias e se atuavam de alguma forma na esfera internacional. O Gráfico 8 demonstra quais são as áreas de tais grupos de pesquisa com parcerias internacionais, com destaque para a área de Ciências Humanas, com cinco grupos; enquanto o Gráfico 9 lista a origem das IES parceiras com os grupos de pesquisa.

Gráfico 8 - Áreas de grupos de pesquisa com parcerias internacionais



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 9 - Origem das IES parceiras dos grupos de pesquisa da UFS



Fonte: elaborado pela autora.

A princípio, denota-se que não há parcerias internacionais com grupos de pesquisa de todas as áreas de conhecimento. Ficaram de fora grupos das áreas de Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, e também de áreas interdisciplinares. Em outras palavras, apenas metade das áreas de conhecimento listadas pelo CNPq possuem relações internacionais (parcerias de colaboração), demonstrando o quão distante a pesquisa da universidade ainda se encontra do âmbito internacional quanto a colaborações. Tal fato é inclusive refletido pela avaliação do ambiente de pesquisa da UFS pelo *ranking* da THE, que possui o mais baixo índice dentre os critérios avaliados (vide Gráfico 1).

No tocante à origem das instituições parceiras, destacam-se os países Espanha, França – com três parcerias cada - e Portugal – com duas parcerias. Além dos países europeus, há colaborações com grupos dos EUA, da Austrália e dos países latino-americanos, Argentina e Uruguai. Interessante notar como não há parcerias com instituições de países africanos e asiáticos. Ademais, ainda que haja parcerias com instituições latino-americanas, este é um número pequeno quando comparado com o total das colaborações, o que nos leva a inferir a presença de um processo de internacionalização ainda voltado para o Norte, dado que corrobora o já identificado por Finardi, França e Guimarães (2022, 2023) acerca da produção acadêmica na América Latina. Se a UFS almeja fomentar parcerias com o Sul Global, como disposto no PDI 2021-2025, na busca de sua própria internacionalização, seria interessante que grupos de pesquisa institucionalizados também procurassem colaborações com instituições de outras origens, além do Norte Global, de modo a incentivar uma epistemologia de saberes entre Norte e Sul (Finardi; França; Guimarães, 2022).

De qualquer forma, observa-se a presença da internacionalização nessa área, ainda que sejam poucos os grupos de pesquisa com colaborações internacionais. Os grupos precisam buscar mais parcerias nacionais e internacionais, de maneira a estimular a troca de

conhecimento produzidos e, por conseguinte, enriquecerem suas pesquisas. O *Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Contemporaneidade* (EDUCON) é um exemplo nesse aspecto, pois possui relações de colaboração com seis instituições internacionais, oriundas da França, Portugal, Argentina e Uruguai, o que fortalece a pesquisa que realiza.

Os dados dos setores da POSGRAP (e também da PROGRAD) até então analisados revelam sua atuação na e pela internacionalização, ainda que esta não seja sua principal função. O organograma sobre a internacionalização da UFS, disposto no site oficial, restringe o processo à CORI (com submissão à POSGRAP), como se esta fosse a única responsável em implementar o processo na instituição. Mesmo que a existência e a atuação da CORI sejam imprescindíveis para o desenvolvimento da internacionalização na UFS (pois proveria, na teoria, uma condensação de informações sobre a temática), todos os demais setores da universidade precisam estar a ela interligados para que haja na instituição uma internacionalização abrangente, ou seja, com envolvimento de todas as suas áreas na comunhão de esforços para integrar as dimensões internacional, intercultural e global às funções da universidade (Knight, 1994, 2011, 2020; de Wit *et. al.*, 2015).

No entanto, a restrição do processo à CORI/POSGRAP, além de não prover com todos os dados sobre a internacionalização da UFS (durante a pesquisa, encontrou-se dificuldade no levantamento de dados¹⁰⁹), ainda leva à falsa ideia de que a internacionalização não é de incumbência de todos os setores da universidade, estando limitada à atuação da POSGRAP por meio da CORI (e suas respectivas divisões), como uma “atividade tangencial” (Pereira, 2021) aos outros setores da IES.

A CORI é composta pela Divisão de Cooperação Internacional e Mobilidade Acadêmica (DCM) e pela Divisão de Assessoria Linguística (DAL), além da parceria com o programa IsF¹¹⁰. A DCM é responsável pelo intercâmbio de docentes, discentes e servidores administrativos, estando incumbida pela celebração dos acordos de cooperação, pela gestão da mobilidade acadêmica, pelo apoio a docentes, pesquisadores e estudantes estrangeiros, pela divulgação à comunidade acadêmica sobre convênios, programas de intercâmbio e oportunidade de bolsas, e pela formação de centros internacionais de pesquisa. Já a DAL atua na mediação linguística, por meio da tradução de convênios e documentos institucionais, da

¹⁰⁹ Cite-se, por exemplo, os dados referentes aos PEC-G. Ainda que esteja listado como programa institucional de internacionalização – inclusive pela CORI –, sua gestão é feita pelo DELIB (PROGRAD), responsável pelo fornecimento dos dados. Já no tocante ao programa de dupla diplomação, nem o DELIB nem a CORI conseguiram ofertar informações sobre o andamento do programa.

¹¹⁰ Vale registrar que o programa IsF não está subordinado à CORI, porém possui parceria com a coordenação, em especial na oferta de cursos de idiomas à comunidade por meio de programas financeiros em apoio à internacionalização.

produção – em outros idiomas - de materiais de divulgação sobre a UFS e de suporte linguístico a representantes de instituições estrangeiras.

Ante a sua incumbência em divulgar sua atuação em prol da internacionalização, em 2022, foi lançado o Boletim Informativo da CORI (InfoCORI), o qual disponibiliza à comunidade acadêmica informações acerca de novos convênios e acordos internacionais, oportunidades de bolsa, editais em aberto e demais ações desenvolvidas pela CORI (ou com sua parceria) e voltadas à internacionalização. O InfoCORI tem periodicidade bimestral e é disponível a toda comunidade acadêmica, via recebimento de e-mail cadastrado no SIGAA ou por consulta ao site da CORI.

A iniciativa em promover o InfoCORI é de extrema valia à internacionalização da UFS, uma vez que engaja os alunos, docentes e servidores a se envolverem no processo, seja participando das ações de internacionalização em casa promovidas pela CORI – eventos como a *IV Mostra de Internacionalização da UFS*, *III Fórum de Internacionalização da UFS* e *II Vivência Intercultural da CORI* são exemplos de IaH -, seja se informando sobre oportunidades de mobilidade acadêmica internacional. Sem que haja disseminação sobre o que seja a internacionalização da educação superior e possíveis ações a serem implementadas na universidade, não há como a internacionalização ser abrangente – envolvendo tudo e a todos -, de modo a penetrar na cultura institucional. Por isto, o InfoCORI é um importante instrumento de divulgação e fomento à internacionalização, e que também pode ser utilizado por outros setores, centros e departamentos para propagar suas ações de internacionalização a toda comunidade acadêmica.

Para além da disseminação de informações sobre a internacionalização, para que esse processo seja consolidado, é preciso que haja uma sistematização sobre todas as ações desenvolvidas e estratégias empreendidas na universidade, envolvendo desde práticas isoladas até programas já institucionalizados. Assim, ante a necessidade de articulação institucional, da elaboração de plano estratégico para internacionalização e do mapeamento de ações de internacionalização, foi criada a Comissão Permanente de Internacionalização (COMPIN), por meio da Portaria nº 665, de 09 de setembro de 2020.

A COMPIN é composta por doze membros (e respectivos suplentes), com representantes da PROGRAD, da PROEX, da PROPLAN, da PROEST, do Colégio de Aplicação (CODAP), dos Observatórios Sociais da UFS, dos Centros Internacionais da UFS, do programa IsF, docente e discente do Conselho de Pós-Graduação (CPG), discente indicado por centro, discente de graduação indicado pelo Diretório Central de Estudantes (DCE) e diretores de centro dos *campi* do interior do estado. Dentre seus membros, vale o destaque para

representantes discentes – o que demonstra o envolvimento da comunidade para além das pró-reitorias – representantes dos Observatórios Sociais, dos Centros Internacionais e do programa IsF. A presença de tais membros revela que a internacionalização é uma temática que ultrapassa a POSGRAP e alcança diversos setores da instituição.

Com previsão de reuniões ordinárias mensais, compete à COMPIN ações como: assessorar a POSGRAP na elaboração de Plano Estratégico de Internacionalização; articular parcerias e estabelecer convênios internacionais; propor subcomissões técnicas, com estudos sobre a internacionalização; propor e debater política linguística e intercultural, dentre outras atribuições. De maneira geral, há uma centralização na implementação do processo de internacionalização da universidade, com vistas a mapear as práticas realizadas, as demandas setoriais e departamentais, e os objetivos institucionais, para então elaborar estratégias que fomentem o processo.

Apesar da relevância da COMPIN para a internacionalização da UFS, não foi encontrado, nas pesquisas aos documentos disponibilizados no site da UFS, quase nenhum dado relacionado à sua atuação. Além da portaria de criação, as outras referências à COMPIN estão na página *online* da CORI, a qual descreve sobre a importância da COMPIN e disponibiliza a Portaria nº 665, e também nos considerandos da Resolução nº 33/2024/CONEPE, que trata sobre os regimes de cotutela, dupla e múltipla titulação na pós-graduação.

Diante dos poucos dados sobre a COMPIN, infere-se que a sua atuação ainda é tímida e a referida Comissão poderia ser melhor aproveitada para as questões voltadas a cátedras e grupos internacionais, bem como projetos de internacionalização, principalmente os que tenham foco nas relações sul-sul, ajudando a traçar uma política institucional de internacionalização alinhada à política de desenvolvimento institucional (Stallivieri, 2017b). Uma maior inserção institucional da COMPIN poderia ser importante na efetivação do processo de internacionalização da UFS, em especial no tocante ao ainda inexistente Plano Estratégico de Internacionalização da instituição, o qual poderia melhor orientar os diversos setores da universidade na promoção de ações de internacionalização (Stallivieri, 2017b). Uma atuação ativa da COMPIN poderia, assim, conduzir a universidade a uma internacionalização abrangente – já que é composta por diversos setores - e condizente com suas demandas – pois teria realizado o mapeamento do processo na instituição.

Ainda sobre a atuação da CORI na dinâmica da internacionalização, importa mencionar a criação da Política de Atendimento à Pessoa Estrangeira (PAPE), por meio da Instrução Normativa nº 01/2023. De forma sucinta, a PAPE traz orientações gerais sobre o atendimento, promovido por diversos setores da instituição, ao estrangeiro (estudante, pesquisador, professor

visitante, técnico administrativo) em mobilidade acadêmica, incentivando a sua inserção na comunidade universitária, com o provimento de condições para que o sujeito aceite, se adapte e se integre à diferença cultural (Bennett, 1998, 2017).

Dentre os pontos mencionados na PAPE, há de ser destacado o ensino da língua portuguesa como primordial ao êxito acadêmico e à sua integração na sociedade. O art. 13 da PAPE salienta que a aprendizagem do português é “central ao adequado acolhimento” do estrangeiro. Tal disposição normativa corrobora com a ideia do imbricamento existente entre internacionalização e língua. Para o sucesso de uma mobilidade acadêmica, é fundamental que o sujeito esteja inserido na sociedade e, para tanto, o conhecimento da língua local é indispensável. Logo, não há como o indivíduo ser devidamente acolhido sem que lhe seja ofertado o ensino da língua local, por meio de cursos, o que é ressaltado na aludida política.

Outro dispositivo normativo relevante à internacionalização e destacado nas resoluções e portarias da CORI, é a já mencionada Resolução nº 33/2024/CONEPE, a qual dispõe acerca dos regimes de cotutela, dupla titulação ou múltipla titulação internacionais, no âmbito dos programas de mestrado e doutorado. A cotutela refere-se à possibilidade de dupla orientação; a dupla titulação assinala, além da dupla orientação, a obtenção simultânea de títulos de mestrado e doutorado por ambas instituições (UFS e a IES estrangeira); e a múltipla titulação resulta na conferência de título de doutor por todas instituições-parte do acordo específico celebrado.

A Resolução representa um avanço na implementação da internacionalização na pós-graduação, seguindo a esteira da Resolução nº 34/2022/CONEPE, a qual regulamenta o programa de Dupla Diplomação. Eis que a estratégia de possibilitar regimes de cotutela e dupla ou múltipla titulação possibilita aos estudantes vivências internacionais, fortalecendo a internacionalização em casa, com a oportunidade de coorientação, e também a mobilidade acadêmica. Tais regimes propiciam, ainda, o desenvolvimento de competências interculturais e multi e interdisciplinares de todos os envolvidos – discentes, docentes e pesquisadores.

Há de ser ressaltado que a efetivação de tais regimes não é tão simples, uma vez que envolve a celebração de um acordo de cooperação (ou acordo geral) entre as universidades parceiras e, ainda, um acordo específico de cotutela, dupla ou múltipla titulação, assinado pelos coordenadores dos programas de pós-graduação e pelas instituições conveniadas para estabelecimento de termos específicos. Ou seja, a resolução não significa que todos os alunos da pós-graduação já podem usufruir de tais regimes; afinal, são necessárias ainda as celebrações dos acordos de cooperação e o específico. Contudo, mesmo assim, a normativa abre o caminho para que tal seja possível, facilitando futuras tratativas que programas de pós-graduação já possuam com universidades estrangeiras.

De igual maneira ao programa de Dupla Diplomação, não foram encontradas informações acerca da efetivação da Resolução nº 34/2022/CONEPE; isto é, se algum discente já se beneficiou ou está em vias de usufruir dos novos regimes instituídos. A ausência de tal dado sugere algumas hipóteses: (i) a resolução ainda é recente para que já esteja sendo aproveitada; (ii) não houve ampla divulgação na comunidade e nos programas de pós-graduação acerca da existência de tais regimes; (iii) não há acordos de cooperação que prevejam a cotutela, dupla ou múltipla titulação; e/ou (iv) não há coleta de dados – sistematização - sobre a utilização dos regimes de cotutela, dupla e múltipla titulação pelos programas de pós-graduação, pela CORI e pela própria POSGRAP. As hipóteses levantadas também servem para falta de informações sobre o programa de Dupla Diplomação, além de demandarem pesquisa específica sobre a situação.

O regime de cotutela é apresentado pela CORI como um programa, juntamente com outros, como o PEC-G (analisado na subseção da PROGRAD), o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Multilinguístico para a Internacionalização (PDMI) – discorrido na seção 6 (*Movimento Linguístico na e da UFS: Práticas, Planejamento e Política Linguística*), o Programa Institucional de Mentoria Acadêmica ao Estudante Estrangeiro (PIMAEE), o *Emerging Leaders in The Americas (ELAP)* e o Programa de Intercâmbio Latino-Americano (PILA).

O PIMAEE – regulamentado pela Portaria nº 413 de 2022 - envolve um docente (supervisor de mentoria), um discente experiente (mentor) e um discente estrangeiro (mentorado), e prevê o acompanhamento do mentorado pelo discente experiente nas atividades acadêmicas, auxiliando-o na imersão na comunidade universitária e nas atribuições academicistas. A interação entre os envolvidos, por meio do programa, possibilita o desenvolvimento da matriz da competência intercultural (Leask, 2015) dos sujeitos, considerando o entrosamento impreterível entre conhecimentos, atitudes e habilidades no contexto intercultural. Essa experiência da diferença proporciona maior sensibilidade intercultural (Bennett, 1998, 2017), com adaptação e integração à diferença cultural.

O programa abrange estudantes brasileiros e estrangeiros que estejam em mobilidade, desde que vinculados a grupos de estudos e/ou pesquisa da UFS. Esta vinculação é um aspecto importante do programa, haja vista que visa estimular a “criação de uma cultura internacional junto aos grupos de pesquisa da UFS”, como disposto no art. 2º da Portaria nº 413/2022. Ademais, possibilita-se a cooperação na geração e disseminação de conhecimentos, produzidos na seara da pesquisa da universidade, além de fortalecer a conexão entre os pares discentes, docentes e as instituições envolvidas.

A Portaria nº 413 prevê a seleção de planos de trabalho, por meio de editais, para participação no PIMAEE. Para ser contemplado com recursos do programa – financiado pelo orçamento geral da UFS –, o plano há de suprir as necessidades institucionais, no sentido de promover a internacionalização em casa, ampliar as vivências internacionais e interculturais da comunidade acadêmica, oferecer suporte ao estudante estrangeiro, estimular a formação de vínculos e incentivar a cultura internacional nos grupos de pesquisa da UFS, consoante art. 2º da Portaria nº 413.

A proposta do PIMAEE é uma valiosa estratégia para internacionalização em casa, pois propicia a inserção do estudante estrangeiro na IES, facilitando sua vivência acadêmica e sua integração à comunidade. Esta, por sua vez, terá maior acesso ao conhecimento e à cultura do estrangeiro, uma vez que o contato providenciado pelo discente experiente favorece a interação entre os discentes local e estrangeiro. Outrossim, há o fortalecimento de vínculos nos grupos de pesquisa, os quais podem viabilizar o estabelecimento de outros contatos e a celebração de mais acordos de cooperação. Infere-se, assim, que o programa solidifica relações internacionais, transformando práticas de internacionalização isoladas em estratégias de internacionalização institucionais. Há, portanto, o robustecimento do processo de internacionalização da universidade por meio de uma ação institucional.

Apesar da relevância do PIMAEE para a instituição, houve apenas um edital de seleção de planos de trabalho: o Edital nº 07/2022 - CORI/POSGRAP. Aludido edital previu a contemplação de até dez propostas de planos de trabalho. No entanto, houve apenas dois docentes proponentes, os quais foram contemplados com bolsas ofertadas pela UFS ao mentor e ao mentorado, pelo prazo de seis meses. A baixa procura pelo edital do programa pode ser uma das razões pela qual pode não ter havido outra seleção. Ademais, também pode indicar a ausência de estudantes estrangeiros que sejam vinculados a grupos de estudos ou pesquisa, o que mostra a fragilidade ou inexistência de uma cultura internacional em tais grupos e, por conseguinte, debilita o processo de internacionalização da universidade.

Já o ELAP não é um programa institucional, porém a UFS participa do programa¹¹¹, criado pelo governo canadense e financiado pelo *Global Affairs Canada*, por meio de acordos de cooperação com as seguintes instituições canadenses: *McMaster University*, *Memorial University of Newfoundland and Labrador*, *Toronto Metropolitan University* e *Queen's University*. O programa apoia a formação de novos líderes, cujas candidaturas são avaliadas

¹¹¹ As informações sobre o ELAP 2025-2026 podem ser encontradas na página do site da UFS, disponível em: <https://internacional.ufs.br/conteudo/75890-governo-do-canada-abre-inscricoes-para-o-emerging-leaders-in-the-americas-program-elap-2025-2026>.

pelo mérito da pesquisa/estudo e pelos benefícios gerados às instituições participantes. Busca-se, assim, o fortalecimento das conexões acadêmica e cultural entre o Canadá e os países participantes¹¹².

Ainda que o ELAP não seja um programa institucional, a participação de discentes da UFS, para períodos de estudos, só é possível por meio dos acordos de cooperação celebrados com as IES canadenses. Já nos casos de pesquisa apenas, a exigência pelo acordo dependerá dos requisitos estabelecidos pela instituição estrangeira. De qualquer forma, a CORI auxilia na disseminação do programa e divulga as oportunidades de mobilidade a estudantes da graduação e pós-graduação. Em consulta à CORI, obteve-se a informação de que apenas quatro alunos da UFS participaram do ELAP, no período de 2022 a 2024, na *University of Regina*, *Memorial University of Newfoundland* e *Ryerson University*. É um quantitativo pequeno, se considerado o número total de alunos matriculados na graduação na UFS.

Outro programa do qual a UFS participa é o PILA, no formato virtual. Por meio do programa, é possível que os discentes da UFS cursem disciplinas ofertadas por outras IES participantes, assim como alunos de IES estrangeiras (Argentina, Chile, Colômbia, Cuba, México, Nicarágua, Paraguai e Uruguai) podem cursar as disciplinas ofertadas pela UFS. O PILA-virtual abrange os níveis de graduação e pós-graduação, no entanto, a UFS oferta vagas apenas para alunos da pós-graduação.

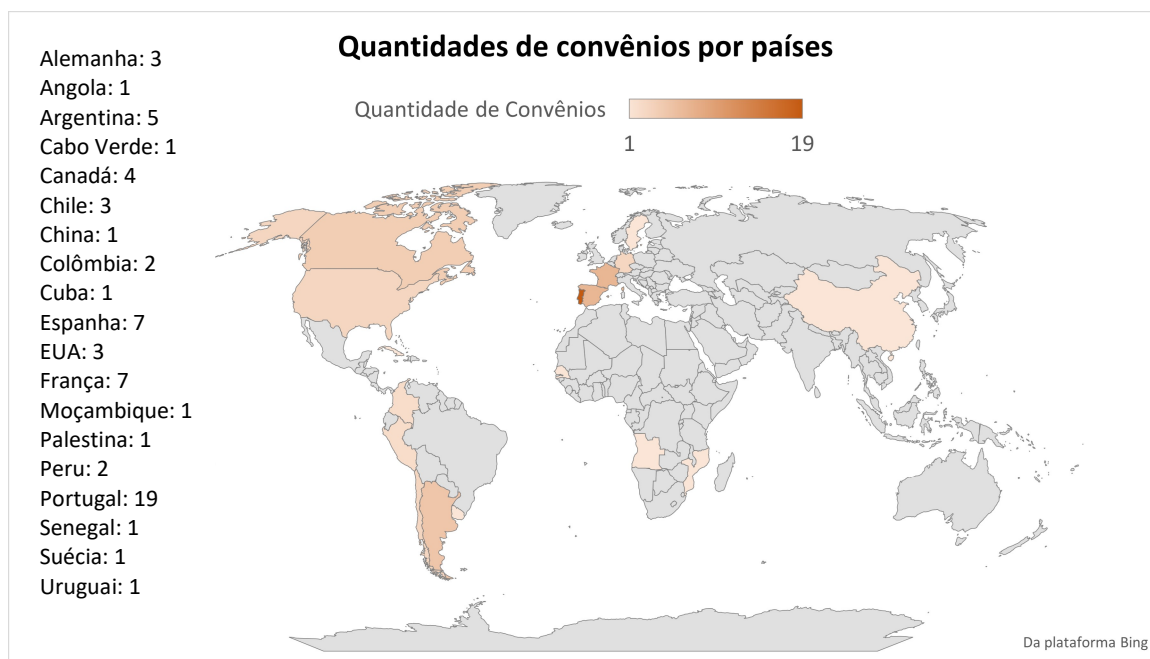
Não há informações, na página do PILA da UFS, acerca de quais cursos já foram ofertados pela UFS e quantos alunos da instituição já participaram do programa, o que impossibilita a análise sobre o êxito do programa. Ademais, em consulta à CORI, foram obtidos apenas os dados referentes ao PILA-virtual de 2024.2. Nesse semestre, foram cadastradas treze disciplinas por nove programas de pós-graduação¹¹³ distintos, totalizando 190 (cento e noventa) vagas para discentes de IES estrangeiras. Os dados de 2024.2 parecem promissores, ainda que não haja a informação de quantos discentes se matricularam, concluíram as disciplinas e até se as disciplinas foram, de fato, ofertadas. No entanto, o baixo quantitativo de dados sobre o PILA-virtual, acerca da participação da UFS em outros semestres acadêmicos, impossibilita a análise sobre o êxito do programa.

¹¹² O programa abarca países americanos (América do Norte, Central e do Sul) e caribenhos.

¹¹³ Fizeram parte do PILA-virtual, 2024.2, os seguintes programas de pós-graduação: o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), o Programa de Pós-Graduação em Agricultura e Biodiversidade (PPGAGRI), o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCS), o Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Conservação (PPEC), o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Nutrição (PPGCNUT), o Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PPGEN), o Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) e o Programa de Pós-Graduação em Ensino (RENOEN).

Por fim, uma das grandes atribuições da CORI é a celebração de convênios com IES estrangeiras, com o alerta de que não se trata de comprovação do sucesso do processo de internacionalização da universidade, como ressaltado por Knight (2011) e de Wit (2011), porém é um indicativo de direcionamento da instituição na formação de parcerias. Na página da CORI, há a disponibilização da relação dos convênios ativos com diversas instituições e discriminações da origem das IES, do tipo de convênio, seu início e término, porém sem informação quanto à sua efetividade. A lista enumera 64 (sessenta e quatro) convênios, com 19 (dezenove) países distintos: Alemanha, Angola, Argentina, Cabo Verde, Canadá, Chile, China, Colômbia, Cuba, Espanha, Estados Unidos, França, Moçambique, Palestina, Peru, Portugal, Senegal, Suécia e Uruguai, como se denota do Gráfico 10 abaixo.

Gráfico 10 - Quantidade de convênios, celebrados pela UFS, por país



Fonte: elaborado pela autora.

Da lista, destacam-se Portugal (com dezenove convênios), França, Espanha (cada um com sete convênios) e Argentina (com cinco convênios). A quantidade de convênios com Portugal pode ser reflexo da proximidade dos países, seja por questões históricas ou socioculturais. Já as razões para os convênios com os demais países demandam análises mais profundas, buscando entender de onde se originou o convênio, se a partir de esforços individuais de docentes ou se existiram tratativas entre as IES (UFS e a estrangeira), por exemplo.

Interessante notar que os convênios estão distribuídos em países da Europa (cinco países), da África (quatro países), da Ásia (dois países), da América do Norte (dois países), da

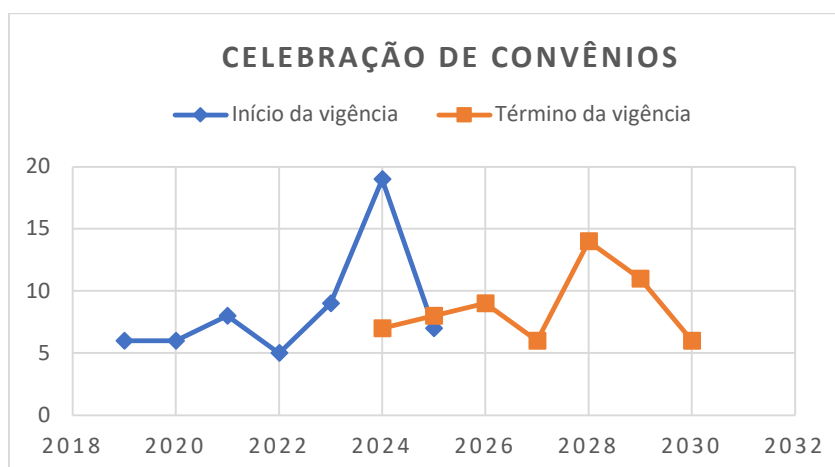
América Central (um país) e da América do Sul (quatro países). A distribuição é até equitativa, se analisarmos os convênios celebrados apenas sob a ótica de países do Norte Global (sete ao total) e do Sul Global (onze países), com destaque para esses últimos. Este dado corroboraria com o disposto no PDI 2021-2025, o qual descreve os esforços da universidade em buscar uma internacionalização solidária, fortalecendo as relações Sul-Sul.

No entanto, o número de convênios com cada país é distinto, o que muda a percepção. Só com a Europa, a UFS possui 37 (trinta e sete) convênios celebrados, mais da metade dos convênios listados pela CORI. Analisando a quantidade de convênios com cada país, tem-se 44 (quarenta e quatro) convênios celebrados com países do Norte Global e apenas 18 (dezoito) com o Sul. Este dado revela como números isolados podem ser enganosos e outras variáveis devem ser consideradas quando analisada a formação de parcerias.

Vale registrar que a universidade, de fato, tem buscado fomentar uma internacionalização suleada alinhada com a ideia de internacionalização solidária do Sul Global (Morosini; Miranda; Dalla Corte, 2023), ainda que os números de convênios ainda não sejam explícitos neste sentido. Prova disto é a publicação do Edital FOR-SUL REDES nº 24/2024, pela CORI/COPGD/POSGRAP. Referido edital visou incentivar a formação de redes de pesquisa e ensino entre países do Sul Global, por meio da seleção de projetos de atividade de ensino internacional e de produção científica/tecnológica, de dois docentes vinculados a programas de pós-graduação distintos, além de proposta de convênio internacional com IES com a qual a UFS não tem acordo. O Edital FOR-SUL contemplou as três propostas participantes, resultando em novos convênios internacionais, ainda que em quantitativo não suficiente para alcançar o patamar dos convênios com os países do Norte.

O empenho da CORI em celebrar convênios com IES estrangeiras, incentivando o engajamento da comunidade acadêmica, de modo a elevar o nível de internacionalização da UFS, é notável, como se depreende da quantidade de convênios estabelecidos desde 2022. O Gráfico 11 representa o quantitativo de convênios, demonstrando o início de sua vigência e o seu término, com destaque para a curva em ascensão da celebração de convênios com IES estrangeiras.

Gráfico 11 - Início e Término dos Convênios Vigentes



Fonte: elaborado pela autora.

O Gráfico 11 aponta para o término da vigência de alguns convênios listados pela CORI – sete convênios terminaram em 2024 e há a previsão do término de mais oito convênios em 2025. Ainda assim, a quantidade de convênios há de permanecer alta, considerando o número de acordos realizados em 2024.

No tocante aos tipos de convênios celebrados, esses são dos mais diversos: acordo de cooperação, convênio de cooperação, memorando de entendimento, acordo de intercâmbio, convênio de colaboração, contrato de uso de propriedade intelectual, protocolo de cooperação, convênio de estágio, convênio acadêmico internacional para coorientação de tese de doutorado, convênio marco, dentre outros. O detalhamento sobre cada tipo de convênio celebrado demanda mais aprofundamento, por meio de uma pesquisa cujo foco seja as celebrações de convênios realizadas pela UFS, razão pela qual me abstenho no presente momento.

Para finalizar a análise da POSGRAP, o Quadro 10 sintetiza as ações, voltadas para internacionalização, identificadas nessa pró-reitoria, além de apontar algumas sugestões que podem ser adotadas para aprimorar ainda mais as estratégias de internacionalização desenvolvidas na POSGRAP.

Quadro 10 - Ações da POSGRAP e órgãos-chave

Ações da POSGRAP e órgãos-chave	Síntese
Catálogo de Programas da Pós-Graduação	Documento informativo, em português e inglês, sobre os programas de pós-graduação ofertados pela UFS. <u>Sugestão:</u> informar a língua de instrução dos cursos dos programas; discriminar as parcerias internacionais.

AGITTE	Agência responsável pela inovação e transferência de conhecimento e tecnologia da universidade, com gerenciamento da propriedade intelectual (marcas, patentes, desenho industrial e programas de computador). <u>Sugestão</u>: pesquisar sobre a queda de registros de ativos de propriedade intelectual da UFS; impulsionar e estabelecer parcerias internacionais, robustecendo as trocas de conhecimento.
PIBIC	Projeto de iniciação à pesquisa científica no âmbito da graduação. <u>Sugestão</u>: fomentar trabalhos sobre a internacionalização da educação superior, de modo a aprofundar o conhecimento da IES e criar, na comunidade acadêmica, uma cultura para internacionalização; conscientizar sobre a importância da pesquisa científica, visando o aumento de projetos e planos de trabalho no PIBIC.
Catálogo de Grupos de Pesquisa	Documento informativo, em português e inglês, sobre os grupos de pesquisa da UFS; <u>Sugestão</u>: discriminar as parcerias internacionais de cada grupo; fomentar a formação de relações internacionais com o Sul Global;
CORI	Coordenação responsável pela internacionalização da UFS, com implementação de diversas estratégias. <u>Sugestão</u>: condensar as informações sobre a internacionalização da instituição; aperfeiçoar o site eletrônico, disponibilizando documentos e dados sobre os programas e ações instituídas.
InfoCORI	Boletim informativo da CORI acerca de suas ações para internacionalização e notícias da instituição. <u>Sugestão</u>: prosseguir na divulgação de informações para toda a comunidade acadêmica; disponibilizar no site eletrônico todos os boletins já divulgados.
COMPIN	Comissão Permanente de Internacionalização, responsável por integrar e fortalecer a internacionalização da UFS. <u>Sugestão</u>: elaboração de site para divulgação de suas ações; criação do Plano Estratégico de Internacionalização.
Regimes de Cotutela, dupla e múltipla titulação	A Resolução nº 33/2024/CONEPE regulamenta as normas gerais sobre os regimes de cotutela, dupla e múltipla titulação, no âmbito da pós-graduação, possibilitando a mobilidade acadêmica e o desenvolvimento de competências interculturais e interdisciplinares dos envolvidos no processo. <u>Sugestão</u>: divulgar a possibilidade de tais regimes para os discentes dos programas de pós-graduação; disseminar os dados para toda a comunidade acadêmica.
PIMAEE	Programa Institucional de Mentoria Acadêmica ao Estudante Estrangeiro, para acompanhamento do discente nas atividades acadêmicas e inserção na comunidade da UFS. <u>Sugestão</u>: elaborar mais editais para acompanhamento de discentes internacionais.
PILA-virtual	Programa de Intercâmbio Latino-Americano, na modalidade virtual. <u>Sugestão</u>: elaborar cartilha sobre o funcionamento do programa; promover maior divulgação entre os programas de pós-graduação da UFS; estimular a participação dos pós-graduandos.
Convênios	Acordos celebrados entre a UFS e uma IES estrangeira, nas modalidades de convênio de cooperação, memorando de entendimento, acordo de

	intercâmbio, contrato de uso de propriedade intelectual, convênio de estágio, etc. <u>Sugestão:</u> fomentar a celebração de convênios com instituições oriundas do Sul Global; divulgar o englobamento de cada convênio e disponibilizá-lo no site para a comunidade;
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

O Quadro 10 condensa informações sobre órgãos fundamentais à internacionalização e sobre as principais ações da POSGRAP, além de trazer sugestões pontuais para o avanço do processo de internacionalização no setor. Considerando que a internacionalização é uma das funções da POSGRAP, presumia-se que essa pró-reitoria reuniria a maior quantidade de ações para internacionalização da UFS, o que foi confirmado pelos dados coletados. A POSGRAP, no entanto, foi além, tendo em vista a intensa atuação da CORI em promover a internacionalização na e da instituição, por meio de elaboração de novos programas, estabelecimento de mais convênios internacionais, divulgação e promoção de ações de internacionalização e busca por formação de relações de parceria com o Sul Global.

Não obstante o desempenho ativo da CORI, identificou-se a ausência de uma sistematização sobre todas as estratégias adotadas, em especial a inexistência de dados sobre programas - como a cotutela e o PILA -, o que revela a não conexão entre os órgãos que promovem a internacionalização. A fragmentação das ações demonstra que o processo não se encontra integrado na universidade, dificultando a criação e o estabelecimento de uma cultura, na comunidade acadêmica, para internacionalização; uma internacionalização abrangente, que envolva a tudo e a todos. Decerto é o momento de organizar o que foi e o que está sendo feito, com a coleta de dados sobre as ações realizadas para, então, estabelecer novas estratégias e metas para internacionalização da UFS.

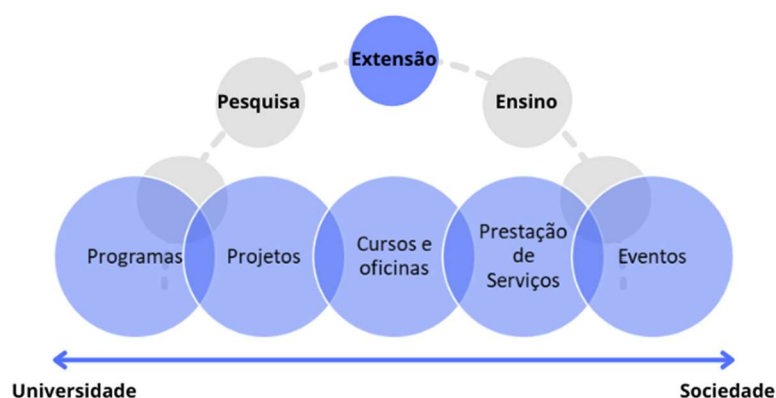
5.4 As Práticas de Internacionalização Institucionalizadas pela PROEX

A PROEX é o órgão responsável pelas atividades de extensão acadêmica da UFS, as quais, por meio de uma articulação com o ensino e a pesquisa, viabilizam a interação entre a IES e a comunidade externa. Consoante a Resolução nº 47/2019/CONEPE (UFS, 2019), a extensão, no contexto da educação superior, é um processo político educacional, cultural, tecnológico, científico e interdisciplinar. Trata-se de uma relevante função da universidade, uma vez que correlaciona o conhecimento produzido na instituição com as demandas da

sociedade. Referida Resolução dispõe que as atividades de extensão podem ser desenvolvidas nas modalidades de programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços.

A Figura 24 oferece uma visão do conjunto das atividades de extensão, demonstrando a troca existente de conhecimentos e práticas entre universidade e sociedade. É uma relação simbiótica, em que ambas as organizações se beneficiam com a oferta e a prestação de tais atividades, numa “interação transformadora” (art. 1º da Resolução nº 47/2019/CONEPE) de cada uma. Vale ressaltar que os círculos menores representam as missões da universidade – ensino, pesquisa e extensão. Na figura, há outros círculos menores em alusão à incorporação de outras funções – como a inovação e a própria internacionalização, inseridas ainda no âmbito da pesquisa – pela universidade, mesmo que de maneira não explícita nos seus documentos.

Figura 24 - Atividades de extensão e suas relações



Fonte: elaborado pela autora.

Dentre as atividades de extensão, os programas de extensão, de duração de um ano, com possibilidade de renovação, são compreendidos como um conjunto de projetos e outras atividades vinculadas. Podem ser financiados internamente – por meio do Programa Institucional de Apoio a Extensão (PIAEX) – ou externamente – por convênios ou cooperação -, ou serem sem financiamento, em que são registrados como programa institucional de Registro de Atividades de Extensão (RAEX), como consta no art. 15 da Resolução nº 47/2019/CONEPE. Há apenas oito programas institucionais, via PIAEX, conforme Edital PROEX – PIAEX nº 02/2018 (UFS, 2018a): Avança Extensão (AVEX); Avança UFSsaudável (AVSAU); Cultura e Arte UFS 50 anos (UFS50); Programa de Atenção Integral ao Trabalhador (PAT); Plano Diretor da UFS (PD); Casa de extensão – Ilha Mem de Sá (CEX); Movimentos Populares na UFS (MOVP); UFS e Prefeituras Municipais (UFSPM). Outros exemplos de programas de extensão são, ainda, as ligas acadêmicas e as empresas júniores.

No tocante aos projetos de extensão, estes são “um conjunto de ações contínuas de caráter comunitário, educativo, cultural, científico e tecnológico, com objetivo definido e prazo determinado”, segundo o art. 18 da resolução (UFS, 2019). Podem ser classificados como internos ou externos, conforme sua submissão a editais da PROEX ou externos à UFS, e devem conter a participação obrigatória de alunos de graduação da universidade.

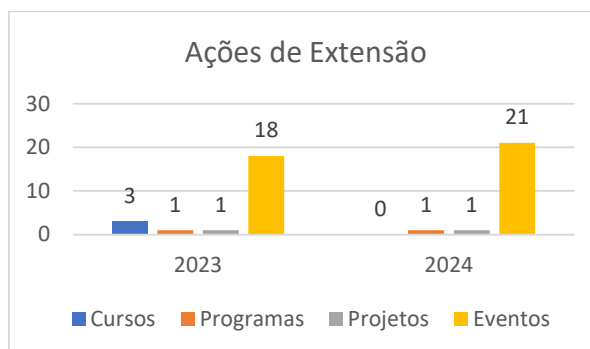
Os cursos, por sua vez, são uma sequência organizada de ações pedagógicas, que envolve frequência, carga-horária e avaliação. Podem ser de atualização (de oito a 180 horas), de aperfeiçoamento (de 180 a 359 horas) e de qualificação profissional. Já as prestações de serviços são registradas como projetos ou cursos e compreendem ações de consultoria, assessoria, consulta, assistência técnica, dentre outros serviços.

Por fim, os eventos, consoante arts. 24 e 25 da Resolução nº 47/2019/CONEPE, são ações de exposição de conhecimentos ou produtos culturais, as quais podem ser conceituadas como campanha em geral, campeonatos, ciclo de palestras ou debates, conferência, confraternização, congresso, encontro, espetáculo, feiras, festival, fórum, jornadas, maratonas, mostra, olimpíadas, painel, palestra, recital, relatos e experiências ou roda de conversa, sarau e seminário. Apesar da extensa quantidade de ações já descritas na dita resolução, verificou-se, durante a pesquisa por ações de extensão via o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), a existência de outras modalidades, como o colóquio e o simpósio, o que demonstra a abrangência do tipo *eventos* como ação de extensão.

Em consulta ao SIGAA, por ações de extensão voltadas à internacionalização¹¹⁴, considerando a integração da dimensão internacional à função de serviço da universidade (Knight, 1994, 2020; de Wit *et al.*, 2015), foram encontradas 23 (vinte e três) ações de extensão, em cada ano de 2023 e 2024. O Gráfico 12 discrimina a qualificação das ações identificadas em cada ano, com destaque para a modalidade *eventos*, com o maior número de ações cadastradas no sistema.

¹¹⁴ Adotou-se, como critério, a busca por ano, tipo de atividade (programa, projeto, curso ou evento) e palavras – *internacionalização* e *internacional* – nos títulos da ação na página do SIGAA (link: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/extensao/consulta_extensao.jsf?aba=p-extensao), considerando a inexistência de documentos que condensassem as informações necessárias à pesquisa.

Gráfico 12 - Quantidade e qualificação das ações de extensão nos anos de 2023 e 2024



Fonte: elaborado pela autora.

De início, registro como o tema internacionalização não se encontra de forma equivalente em todos tipos de ações de extensão promovidas pela universidade. Há, na verdade, uma discrepância nas ações voltadas para internacionalização, com quantitativo muito maior de ações na categoria *eventos*. Uma hipótese possível seria a maior facilidade na organização dos eventos, uma vez que são pontuais e demandam um compromisso menor dos envolvidos. Há, assim, um retorno institucional mais rápido do que o investimento em programas, projetos e cursos, ainda que esses, a longo prazo, provoquem mudanças mais significativas e profundas na comunidade acadêmica, com possibilidade de efetiva transformação da cultura organizacional em incorporar a internacionalização. Outras hipóteses possíveis seriam o incentivo diferente da universidade a cada tipo de ação e/ou o fato de os eventos gerarem resultados mais rápidos, ante sua maior visibilidade e alcance.

Dentre as ações encontradas, o projeto e o programa de cada ano são os mesmos: a *Federação Internacional das Associações de Estudantes de Medicina do Brasil da UFS (IFMSA Brazil UFS)* e o *Programa Idiomas sem Fronteiras e o ensino de línguas para internacionalização*. O primeiro é uma organização estudantil voltada para intercâmbios (clínicos, cirúrgicos e de pesquisa) e ações sociais na área da saúde. É um projeto que promove a internacionalização na modalidade transfronteiriça e possibilita o desenvolvimento de diversas competências (comunicativas, interculturais, socioculturais, dentre outras) do alunato envolvido.

Já o programa IsF aparece com o desenvolvimento de ações como ensino de línguas para o contexto acadêmico, planejamento linguístico e acolhimento de estrangeiros, segundo o resumo da ação exposto no SIGAA. Vale lembrar que a Rede Andifes IsF trabalha não apenas com o desenvolvimento linguístico da comunidade da IES, como também com a formação iniciada e continuada de professores – considerando que são os alunos das licenciaturas que

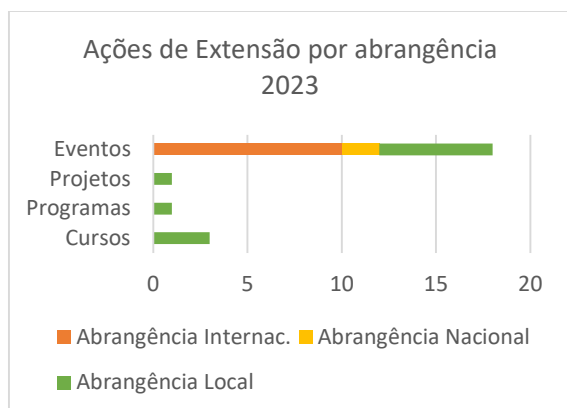
ministram os cursos de idiomas, a partir de orientações pedagógicas dos coordenadores – e na construção de políticas linguísticas, de forma a contribuir com o processo de internacionalização da IES. O programa está cadastrado como RAEX, ou seja, sem financiamento.

No tocante aos cursos, foram verificados dois cursos ocorridos durante a Semana Acadêmica e Cultural (SEMAC)¹¹⁵ - *Políticas Linguísticas, Internacionalização e UFS* e *Como construir uma carreira científica internacional* – e o curso *Ciclo de Formação e Seminários de Pesquisa do Centro Internacional de Estudos Árabes Islâmicos (CEAI)*. Todos os cursos possuem aspectos da internacionalização da educação superior – ensino de línguas, interculturalidade, compartilhamento de saberes – e contribuem para a aproximação da comunidade acadêmica com o processo de internacionalização a ser desenvolvido na instituição, tendo em vista a necessária construção de uma cultura institucional e acadêmica para a internacionalização (Hudzik, 2011). A oferta de cursos com dimensões do processo de internacionalização torna-o mais acessível à comunidade acadêmica, oportunizando a experiência do aspecto internacional também àqueles que não conseguem participar de uma mobilidade física, como visado por Nilsson (2003) ao propor a IaH. Ademais, assim como o programa e o projeto, os cursos identificados também tinham abrangência local, uma vez que estavam voltados para os discentes, docentes e servidores da UFS.

Sob esse ponto de vista – abrangência das ações de extensão -, notou-se que apenas a modalidade *eventos* teve abrangência internacional. Os Gráficos 13 e 14 exibem o quantitativo de ações de extensão por abrangência nos anos de 2023 e 2024, respectivamente. Ao todo, 25 (vinte e cinco) eventos, de um total de 39 (trinta e nove), tiveram alcance internacional. Por meio dos Gráficos 13 e 14, é possível verificar o aumento de eventos com abrangência internacional, apesar da não progressão das demais ações de extensão.

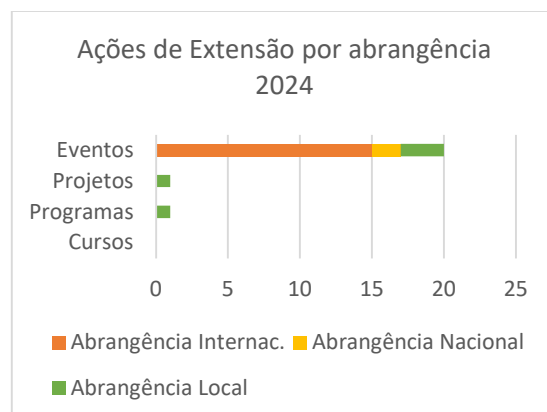
¹¹⁵ A SEMAC é um evento anual da UFS, com a promoção de diversas atividades, como cursos, palestras, exposições, apresentações artísticas, dentre outras, no intuito de integrar a comunidade acadêmica e divulgar e partilhar conhecimentos.

Gráfico 13 - Ações de extensão por abrangência - 2023



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 14 - Ações de extensão por abrangência - 2024

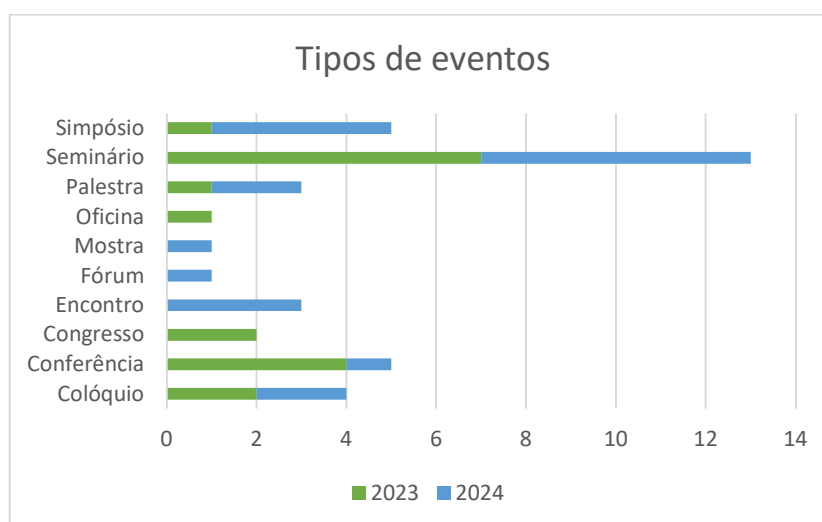


Fonte: elaborado pela autora.

Vale ressaltar que os dados dos gráficos acima referem-se à pesquisa realizada na página do SIGAA, na aba de extensões. Isto quer dizer que as informações levantadas fazem alusão apenas às ações de extensão cadastradas no sistema. Ou seja, pode ser que haja outros eventos que possuam abrangência internacional, mas, como não foram cadastrados no SIGAA, não foram computados nos dados levantados.

Os eventos cadastrados são diversos e abarcam as modalidades de simpósio, seminário, palestra, oficina, mostra, fórum, encontro, congresso, conferência e colóquio, como ilustra o Gráfico 15, com os tipos de eventos nos anos de 2023 e 2024.

Gráfico 15 - Tipos de eventos nos anos 2023 e 2024



Fonte: elaborado pela autora.

Denota-se que seminários, simpósios, conferências e colóquios são, respectivamente, os tipos de eventos com maior incidência nos anos analisados. A escolha pelo tipo de evento depende muito da forma como o tema em questão será abordado, sendo, portanto, uma decisão do departamento e dos coordenadores envolvidos. Alguns eventos, como congressos e conferências, exigem um certo grau de formalidade, o que pode justificar o número menor de tais ações quando comparado ao de seminários.

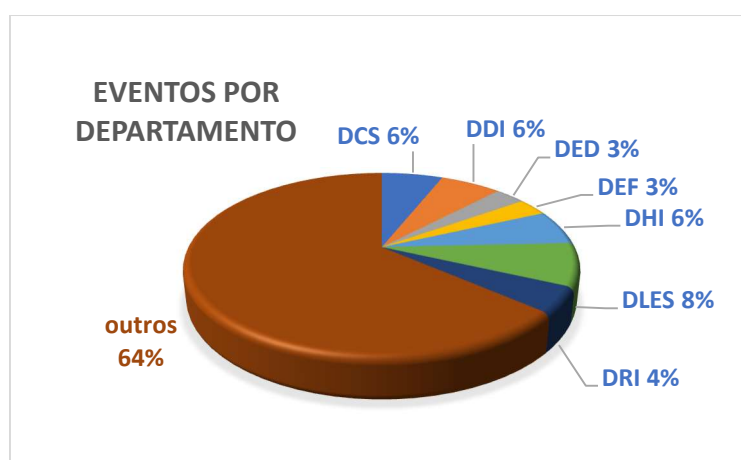
A grande parte dos eventos está relacionada à realização de eventos internacionais, a exemplo do *Iº Colóquio Internacional de Teatro Latino-Americano* e do *III Simpósio Pombalino Internacional*. Destaco, porém, cinco eventos voltados diretamente para a internacionalização: *IV Mostra de Internacionalização da UFS*; *III Fórum de Internacionalização: O Sul é meu Norte - Internacionalização afirmativa e horizontalização da cooperação acadêmica internacional* (ambos promovidos pela CORI); *V Seminário Nacional de Sociologia PPGS/UFS: "Sociologia e Internacionalização: Explorando Novos Horizontes e Desafios"*; *Seminários Virtuais Permanentes sobre Internacionalização da Educação Superior* (ambos promovidos pelo Departamento de Ciências Sociais – DCS); e *Francês em Foco: Ciclo de Conferências em 29/08/2023 - Ações de Internacionalização nas IES brasileiras: articulação entre políticas linguísticas e ensino para a formação de professores de francês em nível local e nacional* (promovido pelo Departamento de Letras Estrangeiras - DLES).

Esses eventos, além de serem ações de internacionalização, trazem como tema a própria internacionalização da educação superior, aprofundando a temática para a comunidade acadêmica, ainda alheia a como esse processo se desenvolve na instituição. Ressalto, aqui, o *III Fórum de Internacionalização: O Sul é meu Norte*, cuja realização evidencia a busca da universidade em promover uma internacionalização solidária, com ênfase na integração regional e na cooperação acadêmica (Morosini; Miranda; Dalla Corte, 2023; CRES, 2018), com olhares do Sul e para o Sul (Kleiman, 2013). Apesar de ser somente uma ação explícita nesta direção, ainda assim demonstra que há tentativas da universidade neste sentido. Quanto ao período de realização, apenas a conferência organizada pelo DLES ocorreu em 2023, enquanto os demais eventos sucederam em 2024, o que demonstra maior iniciativa dos setores em focar em ações sobre a internacionalização.

Inclusive, importa ressaltar que praticamente todos os eventos – à exceção de seis, os quais foram organizados pela Coordenação de Atividades de Extensão (CAEX), pela CORI (dois eventos), pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema (PGCINE), Programa de Pós-graduação em Antropologia (PPGA) e pelo Programa de Pós-Graduação em

Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) – foram organizados por departamentos. Tal dado aponta em como práticas de internacionalização são implementadas por outros setores que não as pró-reitorias e a própria CORI (ainda que esta coordenação tenha estado à frente de dois eventos), mostrando que, ainda que não haja planejamento quanto à internacionalização, não se trata mais de uma “atividade tangencial” (Pereira, 2021), mas um processo que permeia toda a instituição, de forma intencional (de Wit *et al.*, 2015; Beelen; Jones, 2015) ou não. O Gráfico 16 demonstra quais departamentos promoveram mais eventos voltados à internacionalização.

Gráfico 16 - Quantidade de eventos promovidos por departamento



Fonte: elaborado pela autora.

Apenas os departamentos¹¹⁶ que promoveram dois ou mais eventos foram considerados para citação no gráfico. Assim, destacam-se, por ordem: o Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) - 8%; o Departamento de Ciências Sociais (DCS) - 6%; o Departamento de Direito (DDI) - 6%; o Departamento de História (DHI) - 6%; o Departamento de Relações Internacionais (DRI) - 4%; o Departamento de Educação (DED) – 3% e o Departamento de Educação Física (DEF) - 3%. Era esperado que o DRI e o DLES despontassem com maior índice, ante sua relação com a internacionalização, seja pelo escopo do curso de Relações Internacionais, seja pela relevância da língua estrangeira no processo de internacionalização. Já departamentos como o DEF (com dois eventos), o DDI, o DHI e o DCS (esses últimos com quatro eventos cada) surpreenderam com as ações promovidas, em especial o DCS com eventos sobre a temática da internacionalização. Já o DED, ainda que tenha promovido dois eventos,

¹¹⁶ A CORI é uma coordenação vinculada à POSGRAP, portanto, não foi incluída no gráfico de eventos por departamento, menor unidade na estrutura universitária.

poderia ter organizado outras ações, haja vista sua vinculação à educação e sua relação com temas caros à internacionalização, como educação para cidadania global e interculturalidade.

Outro dado relevante levantado é quanto às ações de extensão providas por convênio. Apenas quatro ações, abrangendo os anos 2023 e 2024, foram realizadas mediante convênio. O Quadro 11 detalha as ações, qualificando a modalidade de evento, o título, o departamento, o tipo de convênio e o ano em que ocorreu.

Quadro 11 - Ações de extensão providas por convênio

Evento	Título	Departamento	Convênio	Ano
Congresso	VIII Congresso Internacional de Estudos Jurídicos: direitos humanos; V Encontro da Rede de Direitos Humanos e Transnacionalidade e o VI Congresso Internacional da Associação Iberoamericana de Direito do Trabalho e Seguridade Social - homenagem póstuma ao Doutor Teodosio A. Palomino	DDI	CAPES	2023
Seminário	Seminário Internacional: <i>Educación de los cuerpo y políticas públicas: Las narrativas iconográficas sobre la formación de los cuerpos de la nación Argentina</i>	DEF	PROAP 2023 PPGED	2023
Colóquio	III Jornada Internacional de História da África: o estado em perspectiva histórica. VI <i>Colloque International l'Etat: entre l'universalisme et le variabilité des pratiques</i>	DHI	Convênio nº 2756.096/2023-UFS	2023
Oficina	Bem-vindo ao Espanhol: língua internacional	DLES	IsF-Andifes	2023

Fonte: elaborado pela autora.

A pesquisa via SIGAA não permite a visualização sobre maiores informações do convênio, além do seu nome. Isto impede uma maior análise acerca de como o convênio pode ter contribuído para a realização do evento. Contudo, algumas considerações são possíveis, como: (1) os convênios são distintos – não houve financiamento de mais de um evento pelo mesmo convênio; (2) são destinados a departamentos diferentes; (3) à exceção da oficina, que se trata, na verdade, de um curso de idioma da língua espanhola promovido pelo NucLi-IsF da UFS, as demais ações foram eventos internacionais de estudos e trocas de conhecimentos e experiências (congresso, seminário e colóquio); (4) a ausência de convênios corrobora com a ideia de que, na seara da PROEX, a internacionalização ocorre por meio de práticas de

iniciativas dos docentes e seus departamentos, ao invés de processos institucionalizados e fomentados pela UFS.

A análise da PROEX salientou a quase inexistência de atuação dessa pró-reitoria para ações de internacionalização. O que se verificou foi a iniciativa, por parte de centros, departamentos e seus docentes, em promover eventos internacionais e ações de discussão e disseminação sobre a internacionalização. Dessa forma, o Quadro 12 sintetiza as ações identificadas na PROEX, ao invés “da PROEX”, além de indicar algumas ações possíveis de serem promovidas pela PROEX para incentivar a internacionalização da UFS.

Quadro 12 - Ações na PROEX

Ações na PROEX	Síntese
Programas	Conjunto de projetos e outras ações vinculadas, de duração anual. Identificou-se apenas o programa IsF. <u>Sugestão</u> : institucionalização de programas que fomentem a internacionalização, a exemplo da Rede Andifes IsF.
Projetos	Ações contínuas de caráter científico, tecnológico, cultural, educativo e comunitário. Identificou-se apenas a organização estudantil IFMSA Brazil UFS. <u>Sugestão</u> : fomento à elaboração de outros projetos voltados à internacionalização, com elaboração de editais pela PROEX a esse fim.
Cursos	Conjunto organizado de aulas, com frequência, carga horária e avaliação. Foram identificados apenas três cursos voltados à internacionalização. <u>Sugestão</u> : fomento à oferta de novos cursos com editais específicos da PROEX para promoção da internacionalização.
Eventos	Atividades de interesse técnico, social, científico, esportivo e artístico-cultural. <u>Sugestão</u> : maior divulgação dos eventos internacionais promovidos, a exemplo de redes sociais da instituição, e também a elaboração de editais específicos com tema “internacionalização da educação superior”.
Prestação de serviços	Prestação de variados serviços à comunidade. Não foram encontradas ações nessa modalidade. <u>Sugestão</u> : divulgação dos possíveis serviços prestados à comunidade pelo mesmo sistema de busca das outras ações de extensão.

Fonte: elaborado pela autora.

A pesquisa na PROEX sinalizou tanto uma ausência de documentos informativos sobre as ações de extensão desenvolvidas – no site da UFS, os últimos documentos divulgados pela PROEX datam de 2020 – quanto uma atuação aquém dessa pró-reitoria em promover a internacionalização na IES. As sugestões no Quadro 12 são direcionadas à PROEX, abrangendo desde uma maior divulgação das ações realizadas, com condensamento de informações, até elaboração de editais específicos que fomentem a internacionalização na esfera da extensão, em

especial numa perspectiva decolonial, que considere nosso contexto local (Knight, 2012), com criticidade e pluralidade (Heleta; Chasi, 2023), e promova um processo solidário de compartilhamento de saberes, ideias e culturas. Outrossim, frisa-se a necessidade de investimento e incentivo a outras modalidades de extensão, em especial programas e projetos, uma vez que possuem efeito mais duradouro e têm um maior potencial transformador na comunidade e na cultura.

Esta seção apresentou um panorama, a partir de documentos institucionais e de documentos divulgados pela PROGRAD, POSGRAP e PROEX, do trabalho realizado pela UFS em prol da internacionalização. Os dados colhidos e suas respectivas análises revelam o caminho trilhado pela universidade na busca por uma internacionalização abrangente, ainda que realizado de forma dispersa, sem tanta integração entre os setores envolvidos. Na próxima seção, também a partir de um estudo documental, é realizada uma análise pertinente às ações tomadas pela UFS no âmbito linguístico, verificando a relação do processo de internacionalização com as práticas, o planejamento e a política linguística da UFS.

6 MOVIMENTO LINGÜÍSTICO NA E DA UFS: PRÁTICAS, PLANEJAMENTO E POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Nesta seção serão analisados os documentos, os projetos e os programas institucionais de iniciativa - ou assim identificados - da PROGRAD, POSGRAP e PROEX. A seção está dividida em quatro subseções. Na primeira, analiso os documentos orientadores sobre o uso da língua, com destaque para a política linguística da UFS, assim como outros documentos institucionais que fazem referência ao manejo da língua no ambiente acadêmico, a exemplo do PDI, PEI e PPI. As outras subseções são dedicadas a cada pró-reitoria que se mapeia neste estudo: a PROGRAD, a POSGRAP e a PROEX. Além de documentos, analiso ainda programas e projetos registrados em cada área, inter-relacionando-os com o processo de internacionalização da universidade.

6.1 Documentos Orientadores sobre o Uso da Língua

O documento mais importante sobre o uso da língua no ambiente acadêmico da UFS é a sua política linguística *stricto sensu* (PL), aprovada por meio da Resolução nº 35/2018/CONEPE. Vale registrar que a PL da UFS é resultante do Edital nº 29/2017/MEC, o qual estabelecia a aprovação de uma PL como requisito indispensável para o recredenciamento da universidade como núcleo de línguas do IsF (vide seção 4). As discussões para elaboração de uma PL na instituição foram iniciadas a partir da provocação do então programa IsF, que culminou na aprovação da Política Institucional de Línguas Estrangeiras e Vernaculares para Ensino, Pesquisa e Extensão da UFS.

Referida PL discorre sobre seus objetivos, as possibilidades para o seu desenvolvimento e a criação de uma comissão de coordenação da PL. De pequena extensão (são apenas duas páginas), a PL dispõe, em quatro artigos, acerca do panorama geral do manejo da língua no âmbito universitário.

O art. 1º discorre sobre os objetivos da PL, listando-os em nove incisos, com destaque para relevância dada à diversidade linguística e cultural, além da democratização de acesso ao ensino de línguas estrangeiras. São objetivos gerais que ressaltam a importância do desenvolvimento linguístico da comunidade acadêmica para o processo de internacionalização da universidade. O PDI 2021-2025 (UFS, 2024a) sistematizou os objetivos da PL da instituição numa imagem, a qual reúne sete dos seus nove objetivos, como se denota da Figura 25 abaixo.

Figura 25 - Objetivos da PL da UFS, segundo o PDI 2021-2025



Fonte: PDI, 3ª edição, 2024 (UFS, 2024a).

Em comparação com a Resolução nº 35/2018/CONEPE, observa-se que houve a exclusão, pela imagem divulgada no PDI 2021-2025, dos incisos I - “definir as formas de desenvolvimento relativos às ações de ensino e aprendizagem de línguas no âmbito da UFS, considerando as políticas públicas vigentes” e IX - “articular-se com ações da PROEST, visando oferecer acesso ao ensino de línguas estrangeiras a estudantes com vulnerabilidade socioeconômica” (UFS, 2018b). Sobre tal exclusão, aventam-se as hipóteses de uma possível inclusão no inciso IV – “favorecer a sistematização de ações de ensino e aprendizagem de línguas” (UFS, 2018b) - ou até mesmo de esquecimento de sua listagem pelo PDI 2021-2025.

A ausência de tais incisos na figura revela um certo descuido da instituição, pois ignora objetivos altamente relevantes para implementação da PL. O inciso I está conectado ao planejamento linguístico, uma vez que trata do modo como as ações de ensino e aprendizagem de línguas devem ser desenvolvidas na instituição (Rajagopalan, 2013; Santos; Gregolin, 2023). A definição de tais ações, bem como sua articulação com as demais políticas da universidade, é primordial para efetivação da PL (Calvet, 2018), sob o risco de se tornar apenas mais um documento formal, sem concretização.

De igual modo pode-se comentar acerca do inciso IX, o qual direciona o caminho para materialização do ensino de línguas. As ações da PROEST são uma maneira de dar visibilidade ao ensino de línguas à comunidade acadêmica, fomentando o plurilinguismo dos estudantes e também do corpo docente e de servidores. Ademais, a menção à PROEST realça a necessidade de integração entre os diversos setores da universidade para o desenvolvimento de estratégias plurilíngues, de forma a impulsionar o processo de internacionalização da UFS. Afinal, uma internacionalização abrangente requer a articulação entre os diversos setores e departamentos da instituição, haja vista que o estabelecimento de uma cultura acadêmica para internacionalização depende de uma construção coletiva, em que todos da comunidade estejam envolvidos.

A PL é um facilitador na orientação de práticas linguísticas, por meio de diretrizes quanto ao uso da língua e de processos voltados para uma educação linguística. Busca-se, por meio de uma PL *stricto sensu*, transformar crenças e ideologias em práticas linguísticas (Spolsky, 2005; Shohamy, 2008). Ainda que a PL da UFS não discorra sobre diretrizes nem princípios – o que é uma lacuna a ser preenchida –, a relação dos seus objetivos pode ser utilizada como guia à comunidade acadêmica, em suas decisões referentes às ações linguísticas a serem adotadas pela instituição; daí a imprescindibilidade de objetivos claros e coerentes com as demais políticas da instituição.

Neste sentido, se as práticas de internacionalização da UFS – uma vez que não há política de internacionalização *stricto sensu* na instituição – estão voltadas para a busca por formação de parcerias com o Sul Global (vide o Edital FOR-SUL REDES nº 24/2024 da CORI/COPGD/POSGRAP), numa internacionalização solidária, que fomente o viés decolonial e crítico (Heleta; Chasi, 2023), também a PL, como instrumento para internacionalização da IES, deve adotar um tom suleado, a partir da perspectiva de vozes e olhares do Sul, que dê visibilidade aos povos inferiorizados e a suas línguas.

Dessa maneira, quando analisados os objetivos da PL da UFS, denotam-se alguns pontos relacionados à perspectiva suleada da política linguística, como: (i) diversidade linguística e cultural; (ii) inserção da comunidade de surdos; (iii) aumento do repertório da cultural local; e (iv) democratização do acesso ao ensino de línguas estrangeiras.

A promoção da diversidade linguística e cultural é primordial para que a comunidade acadêmica possa experimentar a perspectiva do Outro, aprimorando suas habilidades de comunicação e proporcionando uma melhor troca de conhecimentos e vivências, como a internacionalização solidária arquiteta. Há de ser elaborada, assim, uma PL que reconheça a valia do multilinguismo para o processo de internacionalização (Finardi, 2019; Guimarães;

Finardi; Casotti, 2019). Para que essa diversidade linguística ofereça, de fato, uma ótica decolonial, deve-se indicar quais as línguas que serão desenvolvidas na instituição, com abrangência de línguas minoritárias e minorizadas, e não apenas de línguas hegemônicas, a exemplo do inglês e do espanhol.

No estudo da PL da UFS, observou-se a nomeação apenas das seguintes línguas: inglês, espanhol, francês, português para estrangeiros – essas promovidas por meio de cursos ofertados pelo Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)¹¹⁷, razão provável para menção expressa de tais línguas -, e libras. Das cinco línguas mencionadas, três são tidas como línguas hegemônicas: o francês, outrora considerado a língua franca quando da hegemonia da França na Europa; o inglês, atual língua franca e também da internacionalização; e o espanhol. Vale mencionar que essas línguas hegemônicas são línguas oficiais, juntamente com o russo, o árabe e o mandarim, da ONU, a qual visa reconhecer a importância do multilinguismo na promoção de “unity in diversity and international understanding, tolerance and dialogue”¹¹⁸, segundo a Resolução 71/328 da ONU.

Compreende-se, assim, a razão da menção a tais línguas hegemônicas – seja por sua relevância internacional (línguas oficiais de uma das maiores organizações internacionais), seja pelo contexto institucional (o NucLi-IsF-UFS oferta cursos de idiomas em tais línguas) – de forma expressa na PL da UFS. No tocante ao espanhol, vale o adendo da importância de sua nomeação na PL da UFS, ao pensarmos na perspectiva do Sul e na promoção de relações Sul-Sul dentro do contexto da internacionalização. Afinal, o Brasil encontra-se rodeado de países hispânicos e o estímulo por uma educação linguística espanhola é chave para o desenvolvimento e estreitamento dos laços com tais países, principalmente ante a orientação por uma internacionalização decolonial.

De modo semelhante, hão de ser promovidos cursos de português para estrangeiros, de maneira a melhor recepcioná-los, integrar tais pessoas à nossa sociedade e atrair a comunidade internacional ao nosso país. Para além da língua, os cursos de idioma difundem a cultura de países que falam aquela língua. Assim, a oferta de cursos de português para estrangeiros estimula o interesse por nossa cultura, nossas vivências e conhecimento científico produzido. Trata-se de uma ação de internacionalização ativa (Lima; Maranhão, 2009), em que se busca atrair e acolher acadêmicos estrangeiros no país, ainda que de forma exígua.

¹¹⁷ Vale apontar que o IsF nacional oferta cursos nos seguintes idiomas: inglês, francês, espanhol, alemão, japonês, italiano e português para estrangeiros. Cada instituição credenciada no programa pode ofertar aludidos idiomas dentro do seu núcleo, desde que possua professores habilitados para tanto. O NucLi-UFS é cadastrado para ofertar cursos de inglês, espanhol, francês e português para estrangeiros.

¹¹⁸ “unidade da diversidade e a compreensão, a tolerância e o diálogo internacionais” (ONU, 2017).

A outra língua minoritária mencionada na PL da UFS é a Libras, cujo fomento é indispensável para que a inserção da comunidade de surdos à universidade se torne possível. É uma minoria que precisa ser considerada nas políticas públicas e institucionais e integrada a todas ações desenvolvidas na IES. Com a devida promoção de cursos de Libras para toda a comunidade acadêmica, proporciona-se sua capacitação para se comunicar com as pessoas nas suas próprias línguas, mostrando que elas são vistas e reconhecidas, e não relegadas a uma posição inferior.

No entanto, considerando a diversidade linguística e cultural do Brasil – são mais de 250 línguas faladas no país, segundo o site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) – que abarca línguas indígenas, de sinais, de imigração, crioulas e afro-brasileiras, a não menção a quaisquer dessas línguas - com exceção da Libras – pela política linguística da UFS demonstra a falta de espaço e representação para essas comunidades.

Tendo em vista o papel da universidade pública em promover o conhecimento decolonial, e que um dos objetivos da política linguística da UFS é a ampliação do repertório cultural local, tais comunidades não de ser consideradas na elaboração de políticas institucionais, principalmente se se almeja a diversidade linguística e cultural. O reconhecimento de línguas e culturas é uma forma de demonstrar que comunidades subalternadas também ocupam espaços; e levando-se em conta que o território é, como afirma Xakriabá (2023, p. 12), “um importante elemento que nos alimenta, nos ensina, e constitui o nosso ser pessoas no mundo”, ele também precisa ser apoderado por aqueles que foram renegados pelo colonialismo.

Por isto, há de ser repensada a nomeação específica de certas línguas na PL: seria essa citação uma barreira à promoção do ensino de outras línguas? O incentivo a ações com línguas não nomeadas é o mesmo? Qual é a visibilidade dada a tais línguas? A nomeação de determinadas línguas é um estímulo ou um empecilho ao plurilinguismo? Como tal citação pode estimular a celebração de novos convênios com IES estrangeiras e como também pode ser um obstáculo ao estabelecimento de novas parcerias?

O último ponto dos objetivos sob a perspectiva suleada diz respeito à democratização do acesso ao ensino de línguas estrangeiras. Na UFS, a aprendizagem de línguas estrangeiras só é possível por meio de disciplinas optativas ofertadas pelo Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) e também pelo Departamento de Libras (DELI) – no caso de Libras -, pelo programa IsF ou por atividades de desenvolvimento linguístico ofertadas pela *English Teaching Assistant* (ETA) – programa em parceria com a Comissão *Fulbright* Brasil, o qual foi encerrado no ano de 2024.

Uma vez que a universidade não possui centro de línguas, o programa IsF é basicamente a única alternativa para o acesso dos estudantes ao ensino de línguas estrangeiras, haja vista que diversos cursos não sequenciais são ofertados ao longo do ano e sem atrelamento ao sistema de matrícula de disciplinas curriculares, o que facilita o acesso por toda a comunidade. Assim, os alunos podem cursar de dois a três cursos no mesmo período acadêmico, a depender da carga horária dos cursos ofertados. Outrossim, a gratuidade de tais cursos e as suas temáticas acadêmicas são outros fatores que despertam o interesse dos estudantes em frequentar os cursos do IsF, destacando ainda mais o NucLi-UFS da Rede Andifes IsF na promoção do ensino de línguas no âmbito da UFS.

Além dos objetivos, a PL dispõe ainda, no art. 2º, as possíveis ações para seu desenvolvimento na UFS, quais sejam: projetos de pesquisa e projetos de extensão quanto ao ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas; cursos ofertados pelo IsF; aplicação de testes de proficiência; intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes. O artigo lista apenas algumas possibilidades, deixando o campo aberto, para todos os atores responsáveis em implementar a PL, para ampliação de tais ações, incluindo e assegurando práticas linguísticas decoloniais.

Ainda que a listagem exemplificativa de ações seja um aspecto positivo quanto ao não engessamento de possíveis estratégias a serem adotadas pela universidade, tal abrangência impossibilita um direcionamento sobre a sua execução. Não há um planejamento a ser seguido, quais ações a serem adotadas primeiro e quais são as prioridades da universidade. Para concretização da PL *stricto sensu*, impõe-se o estabelecimento de metas e estratégias que possam efetivar a PL (Rajagopalan, 2013), ou seja, um planejamento linguístico que delineie os passos a serem adotados pela comunidade acadêmica para que a diversidade linguística e cultural seja uma realidade e não apenas um objetivo num papel.

Por fim, no tocante à Comissão de Línguas, a PL elenca, no art. 3º, apenas sua composição, não fazendo qualquer referência a sua competência e/ou atribuições, o que limita uma efetiva concretização da política, diante da ausência de normas acerca da organização das ações da PL e também do estabelecimento de metas para seu fortalecimento. A mera criação da comissão não é suficiente para sua atuação, impondo-se o detalhamento de seu funcionamento, com descrição de suas competências. Ademais, a Resolução nº 35/2018/CONEPE aponta que portaria do Reitor designará referida Comissão, documento este não localizado nas publicações da UFS.

No entanto, convém anotar que, dentre os membros da comissão, encontram-se representantes de diversos setores da universidade, desde docentes dos departamentos de Letras

– Estrangeiras, Libras e Vernáculas –, coordenadores de relações internacionais e do programa IsF, até representantes das Pró-reitorias de Graduação, Pós-Graduação e Pesquisa, e Extensão. Essa diversidade aponta para uma composição suleada, uma vez que traz representantes não apenas do centro do poder da universidade, no caso, as pró-reitorias, como também de outras vozes tão importantes para o processo: os docentes e coordenadores de relações internacionais e do programa IsF.

De maneira geral, a PL da UFS é bastante sucinta e demanda uma revisão pela instituição, a fim de ser aprofundada, com o estabelecimento de metas, ações e estratégias de acompanhamento e revisão. Para que uma PL seja um documento institucional forte e orientador às ações linguísticas empreendidas pela universidade, deve delinear de forma pormenorizada seus conceitos fundamentadores e as estratégias a serem adotadas.

Ainda que a PL traga elementos suleadores de suas práticas, como os objetivos apontados de promoção da diversidade linguística e cultural, inserção da comunidade de surdos, aumento do repertório da cultura local e democratização do acesso ao ensino de línguas estrangeiras, o documento poderia dar efetivo espaço a outras vozes, seja com a denominação de outras línguas, seja com a promoção de culturas de outras comunidades, além de propiciar uma concreta democratização do acesso ao ensino de línguas estrangeiras por meio de outros programas além do IsF.

A perspectiva decolonial da PL não é suficiente para corroborar com o movimento de uma internacionalização solidária, fomentada por uma integração intercultural e de colaboração mútua. É preciso que o documento seja posto em prática e, para tanto, impõe-se um planejamento linguístico, por meio do qual sejam tecidas estratégias e metas a serem alcançadas. Afinal, uma PL consistente (PL *lato sensu*), no âmbito universitário, demanda tanto uma PL *stricto sensu* quanto um planejamento linguístico direcionado, com a consequente adoção de práticas linguísticas, pela comunidade acadêmica, condizentes com princípios e diretrizes estabelecidos.

O próprio PDI 2021-2025 menciona a imprescindibilidade de uma PL consistente para que se tenha um ambiente de ensino internacional, com projeção de pesquisas de impacto no cenário internacional (UFS, 2024a, p. 163). Assim, para que tenhamos a PL como instrumento de internacionalização, requer-se sua concretização: a transformação das ideologias, por meio de mecanismos, em práticas linguísticas (Spolsky, 2004; Shohamy, 2006).

Documentos institucionais, como o PDI 2021-2025, o PPI e o PEI 2024, apontam para a necessidade de se ampliar o plurilinguismo da comunidade da UFS. O PDI 2021-2025 reconhece a baixa proficiência linguística da comunidade acadêmica em línguas estrangeiras –

inclusive de servidores da CORI, os quais não são fluentes na língua inglesa -, além da parca preparação de docentes para publicar artigos em línguas estrangeiras, realizar comunicações e ofertar cursos em outras línguas (UFS, 2024a).

Na mesma esteira do PDI 2021-2025, o PPI (UFS, 2022b, p. 58) indigita a necessidade de investimentos da UFS no plurilinguismo dos docentes, discentes e servidores, de maneira a fomentar a formação de novas parcerias que conduzam a acordos de cotutelas, duplas titulações e programas internacionais de pós-graduação com IES estrangeiras. Outras orientações do PPI referem-se à adoção de estratégias para realização de eventos diversos e ministração de disciplinas em línguas estrangeiras, visando ao desenvolvimento de uma comunidade acadêmica multilíngue, e ao estímulo a publicações conjuntas de docentes e discentes da UFS com acadêmicos de IES estrangeiras.

Para que todos esses objetivos institucionais (eventos em línguas diversas, publicações internacionais conjuntas, oferta de disciplinas em línguas estrangeiras) se concretizem, impele-se o desenvolvimento linguístico da comunidade acadêmica, o qual só se torna possível com a oferta de cursos de idiomas, seja por meio de programas institucionais, seja por disciplinas do currículo. Impende-se, assim, o uso de estratégias de promoção ao multilinguismo, a exemplo do uso de outras línguas como meio de instrução em cursos – como o EMI -, o *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), a intercompreensão e a translanguagem (Verdu, 2019; Finardi, 2017, 2019; Jordão, 2019; Éscude e Olmo, 2019; Lucena, 2021; De Costa *et al.*, 2025), as quais impulsionam um processo de internacionalização diverso e plural.

Trata-se de uma cadeia em que cada elo leva a outro: investimentos na proficiência em línguas estrangeiras dos docentes, discentes e servidores capacitam os acadêmicos, possibilitando aos docentes a celebração de cursos em outras línguas e aos discentes a participação de eventos em línguas estrangeiras; tal envolvimento com outras línguas proporciona ainda a aproximação entre os acadêmicos e, conseqüentemente, facilita o estabelecimento de parcerias com celebração de convênios internacionais, pesquisas e publicações conjuntas com IES estrangeiras.

Com isto em vista, o PEI 2024 estabeleceu como ações para o ano de 2024: formar parcerias para capacitação em línguas estrangeiras dos colaboradores da PROGRAD, com o objetivo de aperfeiçoar os procedimentos operacionais do setor; e promover intercâmbio linguístico virtual português-mandarim (por meio do Programa de Desenvolvimento Multilinguístico para Internacionalização – PDMI -, analisado na seção secundária 6.3), com vistas a aumentar o número de convênios internacionais com países em desenvolvimento. Já o

objetivo de promover o ensino de línguas, em parceria com o IsF, a servidores da CORI não teve ações previstas para o ano de 2024, ante a diminuição de editais de apoio ao PDMI.

Não foi possível verificar se houve capacitação linguística dos servidores da PROGRAD, uma vez que se configurou em uma das várias ações voltadas para o aperfeiçoamento dos procedimentos operacionais de tal pró-reitoria. Vale registrar que cada objetivo listado no PEI vem com, além do indicador e da métrica¹¹⁹, diversas ações a serem adotadas pelo setor responsável para então alcançá-lo. Assim, o PEI 2024 (UFS, 2024b, p. 35) previu como indicador para tal objetivo a satisfação dos alunos e sua média geral como métrica, enquanto a plataforma ForPDI indigita manifestações da ouvidoria para DAA como indicador. Seja qual for o indicador utilizado, sua amplitude inviabiliza confirmação se houve capacitação linguística dos colaboradores da PROGRAD ou não. Para aferição de tal dado (assim como de outros ao longo do PEI), é necessário estabelecer indicadores e métricas não apenas para os objetivos, como também para as ações previstas para certo objetivo. Se as ações são meios para que os objetivos sejam alcançados, é preciso que haja alguma medição sobre sua efetividade, de modo a melhor direcionar o setor responsável por aquele objetivo do PEI.

O mesmo pode ser dito quanto à ação de promoção de intercâmbio linguístico mandarim-português, cujo objetivo era o aumento do número de convênios internacionais. Ainda que a ação sirva de estratégia para se lograr tal objetivo, são atividades distintas, as quais exigem indicadores e métricas também diferenciados. Assim, em consulta à plataforma ForPDI, é possível afirmar que o objetivo – aumentar o número de convênios internacionais – foi atingido (vide Quadro 4 da seção 5). Contudo, isto não significa dizer que houve, de fato, promoção de intercâmbio linguístico virtual com universidades chinesas.

Ainda que a universidade, por meio de seus documentos institucionais, fomente o plurilinguismo dos docentes, discentes e servidores, relatando sua importância (pelo PDI 2021-2025 e PPI) e prevendo (PEI 2024), ademais, ações para o seu desenvolvimento, não há efetiva averiguação das estratégias utilizadas e, por conseguinte, não se sabe se elas estão sendo realmente implementadas ou de que maneira. Não há, em outras palavras, uma PL consistente, em que seja possível a conversão de ideologias e crenças em práticas linguísticas pela comunidade acadêmica.

Inclusive, em todo o PEI 2024, há apenas um único objetivo voltado especificamente para o ensino de línguas e, ainda assim, seu indicador (cursos e vivências para ensino de línguas) não é parâmetro indicado para aferir a proficiência linguística da comunidade e/ou se está

¹¹⁹ O indicador refere-se ao dado utilizado para aferição de realização do objetivo. Já a métrica é a forma como tal dado será aferido.

havendo a sua capacitação. Como, então, com a inexistência de indicadores e métricas, é possível que a universidade consiga mapear como está a capacitação linguística de sua comunidade e, conseqüentemente, traçar estratégias para o desenvolvimento do multilinguismo na instituição? Ante tal ponto, passo à análise da atuação da PROGRAD, da POSGRAP e da PROEX, em busca de ações voltadas para o plurilinguismo, com vistas, ainda, ao avanço do processo de internacionalização da universidade.

6.2 A Contribuição Linguística e Pedagógica da PROGRAD

A PROGRAD costuma ser a porta de entrada da universidade, quando levado em consideração o caminho dos ingressantes pela graduação até a pós-graduação na mesma instituição. Assim, tendo em vista este acesso, bem como a responsabilidade da PROGRAD em coordenar as atividades didático-pedagógicas e científicas do ensino da graduação, convém perquirir sobre documentos que apresentam este setor à comunidade e se tais publicações sinalizam o objetivo da instituição em promover o plurilinguismo, como instigado pelos documentos institucionais PDI 2021-2025, PEI e PPI.

O Catálogo de Cursos da Graduação (UFS, 2019) e o Guia de Sobrevivência do(a) Estudante (UFS, 2023b) são documentos introdutórios sobre a vivência do estudante de graduação na UFS. O Catálogo apresenta a universidade àquele que tem o interesse em se tornar universitário. Dessa forma, o documento discorre acerca da política de cotas adotada na UFS, a oferta de cursos à distância por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), do qual a UFS integra, informações institucionais gerais – sobre o complexo universitário, o sistema de biblioteca e o restaurante universitário – e apresenta todos os cursos ofertados pela instituição, com detalhamentos sobre o objetivo do curso, possibilidades de atuação no mercado de trabalho e a oferta pela UFS (campus, turno, duração e número de vagas).

De maneira semelhante, o Guia de Sobrevivência do(a) Estudante providencia um panorama geral sobre a UFS, desde informações sobre o funcionamento do complexo universitário até instruções para a formação acadêmica (vide seção 5.2). Assim, são apresentadas as principais pró-reitorias para vivência acadêmica do estudante (PROGRAD, PROEX, PROEST e POSGRAP), elencados componentes importantes para o currículo do alunato e divulgados programas da instituição.

Tanto o Catálogo de Cursos da Graduação quanto o Guia de Sobrevivência são relevantes documentos de acolhimento do estudante, o que se revela como essencial para mudança de atitude do sujeito quanto à diferença cultural percebida, adquirindo, assim,

sensibilidade intercultural para adaptar-se e integrar-se ao novo ambiente, nos moldes do DMSI de Bennett (1998, 2017). Pela ótica do estudante nacional, os documentos servem não apenas de introdução à vida acadêmica, como também como guia com orientações à vivência estudantil. No entanto, pela perspectiva da internacionalização, ambos os documentos são falhos, pois, além de estarem redigidos apenas na língua portuguesa, tampouco fazem referência à língua de instrução dos cursos, possibilidades de cursos de idioma (o programa IsF, por exemplo, não é nem mencionado no Guia de Sobrevivência) e vivências internacionais. A única referência à internacionalização, inclusive, é feita apenas no Guia, ao apresentar as atribuições da PROGRAD.

Dessa ausência de informações, infere-se um certo descompromisso pela PROGRAD na promoção tanto da internacionalização da universidade quanto do multilinguismo de sua comunidade. Volto a repetir a necessidade de cooperação e colaboração conjunta de todos os setores da universidade para o desenvolvimento do processo de internacionalização (ainda que, na teoria, esteja sob a seara da POSGRAP), se o que se busca é uma internacionalização abrangente, que abarque a todos, como preconizado por Hudzik (2011).

A falta de divulgação sobre ações de internacionalização em documentos introdutórios sobre a universidade representa uma falha na implementação do processo. Afinal, não é possível criar uma cultura acadêmica para internacionalização, acaso a comunidade não tenha consciência sobre o processo. Para tanto, impõe-se que informações sobre a internacionalização sejam divulgadas; e tê-las em publicações oficiais, como o Catálogo de Cursos da Graduação e o Guia de Sobrevivência, é um passo primordial para tanto.

Outrossim, se o fomento ao plurilinguismo é um objetivo institucional, isto também há de ser disseminado nos documentos de todos os setores. Como é possível que o plurilinguismo seja um propósito da IES, se seus documentos estão redigidos apenas na língua portuguesa? Como é possível que a comunidade acadêmica se torne plurilíngue se não há incentivo à imersão em outras línguas? Para além da redação dos documentos, faz-se necessária a divulgação de vivências internacionais pela universidade, que promovam trocas culturais e linguísticas, a promoção de cursos de idiomas, com oportunidades ao alunato para que, de fato, tornem-se plurilíngues, e também a oferta de cursos e/ou disciplinas ministrados em outras línguas, possibilitando maior vivência linguística. É preciso, portanto, que as ações voltadas para o plurilinguismo sejam disseminadas em todos documentos e sempre que possível.

Uma boa oportunidade para instituir tal orientação seria na Instrução Normativa nº 01/2022, que trata a respeito das informações mínimas que devem constar nas páginas eletrônicas dos departamentos ou núcleos da universidade. O art. 2º da aludida normativa elenca

como informações mínimas: nome do departamento ou núcleo e do curso; sua apresentação; chefia e contato institucional; localização departamental; e-mail institucional; contatos; corpo técnico-administrativo; projeto pedagógico do curso; componentes curriculares e carga horária; e corpo docente, com hiperlink para cada Currículo Lattes. Não há qualquer menção à língua em que as páginas hão de ser redigidas, tampouco à língua de instrução do curso.

Considerando que o plurilinguismo é a meta da instituição, a Instrução Normativa nº 01/2022/PROGRAD poderia determinar que as páginas eletrônicas fossem redigidas também em outras línguas (poder-se-ia estabelecer as línguas inglesa e espanhola como obrigatórias¹²⁰, facultando a redação também em outras línguas), além de orientar que a língua de instrução dos cursos ou de disciplinas específicas fosse também divulgada. Esta seria uma forma de a própria PROGRAD contribuir para o desenvolvimento linguístico da comunidade acadêmica, com vistas ao seu multilinguismo.

Inclusive, a menção à Rede Andifes IsF, ao menos no Guia de Sobrevivência, seria de fundamental importância à promoção do plurilinguismo, considerando sua oferta de cursos gratuitos de idiomas para toda a comunidade universitária (docentes, discentes e servidores). Ainda que a Rede Andifes IsF esteja vinculada à Reitoria, constitui-se também num programa de apoio a graduandos, tanto pelo seu formato quanto pela sua proposta. A oferta de cursos de línguas ocorre ante ao credenciamento da UFS à Rede Andifes IsF, a qual a torna um núcleo de línguas da Rede.

A Rede é formada por sete línguas – alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português para estrangeiros. Para que o NucLi na universidade ofereça cursos referentes a tais idiomas, é necessário que haja um docente especialista credenciado na Rede¹²¹ e esteja, assim, habilitado para atuar como docente orientador de alunos da graduação, habilitando-os para se tornarem professores IsF¹²². Assim, o programa atua tanto na oferta de cursos de idiomas quanto na formação inicial de professores.

Os cursos são ofertados no formato presencial ou remoto, com variação de carga horária (16 horas, 32 horas ou 64 horas). A UFS possui NucLi dos seguintes idiomas: espanhol, francês, inglês e português para estrangeiros. No entanto, é possível que a comunidade tenha acesso às outras línguas da Rede por meio da oferta coletiva de cursos. A oferta coletiva da Rede Andifes

¹²⁰ Aponto, primeiramente, o inglês, por ser a língua da internacionalização, e o espanhol, ante a proximidade do nosso país com países hispano-falantes.

¹²¹ Para o credenciamento do professor especialista, o docente precisa: ser docente de IES, com atuação na área de línguas estrangeiras; ter título de mestre ou doutor; ter participado do curso “Rede IsF: conhecendo o Idiomas sem Fronteiras” na plataforma POCA (Rede Andifes IsF, 2024).

¹²² Os Professores IsF podem ser cadastrados como bolsistas (por meio de recursos da Rede Andifes IsF ou da própria IES), voluntários e leitores ou assistentes de conversação.

IsF, no formato remoto, ocorre duas vezes ao ano, com disponibilização de cursos de todos os idiomas e em diversos níveis de proficiência. A comunidade acadêmica da IES cadastrada pode, então, participar dos cursos listados na oferta coletiva, ainda que a instituição esteja cadastrada apenas como um NucLI específico. Assim, o aluno da UFS poderá participar de um curso de japonês, ofertado por outra IES credenciada na Rede.

O NucLi-IsF é o único núcleo de línguas da UFS. Logo, sua divulgação para a comunidade acadêmica é de extrema importância, além do investimento da universidade no programa. Para que exista a oferta de cursos pelo IsF e a universidade possa usufruir da oportunidade de se desenvolver linguisticamente, é necessário que haja credenciamento de professores IsF. Ainda que seja possível a vinculação voluntária, a existência de bolsas atrai mais os alunos licenciandos, fortalecendo o programa na instituição.

No caso da UFS, tal incentivo ocorre por meio dos editais de Apoio Pedagógico da PROGRAD e também do recente PDMI (vide seção 6.3). A Resolução nº 08/2016/CONSU trata das ações de auxílio da assistência estudantil, listando o apoio pedagógico como uma das modalidades. O coordenador IsF da UFS tem, primeiramente, que participar dos editais de seleção de planos de trabalho de apoio pedagógico, para então divulgar os editais com as bolsas de apoio pedagógico para seleção de professores IsF, os quais precisam se dedicar oito horas semanais acadêmicas para recebimento do auxílio. A continuidade do professor bolsista IsF depende, portanto, da publicação, pela PROGRAD, de editais com bolsas de apoio pedagógico. A diminuição na oferta de tais editais compromete, em parte, o funcionamento do NucLi-IsF, pois reduz o quantitativo de professores IsF e, conseqüentemente, a oferta de cursos de idiomas para a comunidade acadêmica.

A relevância do programa para internacionalização vincula-se ao fomento à elaboração de política linguística pela IES para ser credenciada à Rede Andifes IsF, ao projeto de formação de professores, sendo estes os ministrantes dos cursos de idiomas, e à própria promoção da língua e cultura. O processo de internacionalização requer o desenvolvimento do plurilinguismo da comunidade acadêmica e o incentivo à diversidade linguística e cultural. Programas de formação de professores que promovam a pluralidade linguística e cultural são de extrema valia para o desenvolvimento da internacionalização na universidade. Nesse sentido, destacam-se, ainda no âmbito da PROGRAD, os seguintes programas: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Residência Pedagógica (RP) e Programa Licenciandos(as) na Escola (PROLICE), estes listados no Guia de Sobrevivência do Estudante, ao contrário da Rede Andifes IsF.

O PIBID e o RP são programas institucionais que fazem parte da Política Nacional de Formação de Professores do MEC, com vistas a fomentar a docência. Tanto o PIBID quanto o RP introduzem o licenciando no ambiente escolar. Enquanto o PIBID é voltado para licenciandos da primeira metade do curso, para refletirem sobre práticas pedagógicas na educação básica a partir de observações; o RP é direcionado para os licenciandos da segunda metade do curso, contribuindo para sua formação prática, com experiências em sala de aula. Além dos licenciandos, estão envolvidos professores da universidade e da escola de educação básica, responsáveis por orientar os alunos em suas atividades, numa formação prática e dialógica. Todos os participantes recebem bolsas da CAPES, consoante informações divulgadas no site do MEC¹²³.

Já o PROLICE foi instituído pela PROGRAD, por meio da Resolução nº 46/2021/CONEPE. O PROLICE também tem como propósito propiciar aos licenciandos vivências pedagógicas na educação básica estadual e municipal, além de contar com a participação do discente licenciando, professores da universidade (coordenador do núcleo) e da educação básica. As bolsas do PROLICE são oriundas de recursos PNAES ou recursos próprios da universidade (UFS, 2021).

Vale registrar que o PROLICE foi uma iniciativa institucional ante os cortes de investimento, pelo governo federal, no PIBID e no RP, consoante o Relatório de Gestão da PROGRAD (UFS, 2025, p. 442). O PROLICE foi estabelecido, inicialmente, como um projeto emergencial em 2020, para então se tornar um programa institucionalizado, oportunizando aos licenciandos outro projeto voltado à formação de professores, com aproximação com a prática docente e experiências em sala de aula.

Em consulta ao site da UFS, nas páginas referentes a cada programa¹²⁴, foi possível coletar os seguintes dados quanto ao número de núcleos, coordenadores de área ou orientadores e alunos ativos do PIBID, RP e PROLICE, sintetizados no Quadro 13.

¹²³ Sobre o PIBID, acessar o link: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Já a respeito do RP, informações estão disponíveis na página: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>.

¹²⁴ Sobre o PIBID, acessar o link: <https://pibid.ufs.br/pagina/17760-programa-institucional-de-bolsa-de-iniciacao-a-docencia-pibid>; RP: <https://prograd.ufs.br/pagina/21852-programa-residencia-pedagogica>; e PROLICE: <https://prograd.ufs.br/pagina/22723-programa-licenciandos-as-na-escola-prolice>. Apenas na página do PIBID consta a informação que tais dados são referentes aos anos de 2022-2024. As demais páginas não trazem referência quanto à abrangência temporal.

Quadro 13 - Dados Gerais do PIBID, RP e PROLICE

Programa	Núcleos	Coordenadores de área / Orientadores	Alunos Ativos
PIBID	19	19	456
RP	31	31	465
PROLICE	16	13	90

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que os programas envolvem muitos planos de trabalho (são diversos os núcleos existentes, nas mais variadas áreas) e contribuem para a formação docente inicial de muitos licenciandos da universidade e também para a formação continuada dos professores supervisores. Além da aproximação da universidade com a educação básica, com o consequente entrelaçamento entre teoria e prática, experiências profissionais são propiciadas aos licenciandos, que passam a vivenciar o contexto escolar.

O ensino de línguas em realidades diversas possibilita o desenvolvimento de competências globais por parte dos acadêmicos, que adquirem prática para atuar em contextos multilíngues e multiculturais, nos moldes de uma educação para cidadania global (Unesco, 2015). Tal práxis é essencial no cenário da internacionalização, que preza pela diversidade linguística e educação intercultural. Desenvolve-se, assim, uma cultura de promoção pela pluralidade linguística e cultural que alimenta a engrenagem do processo de internacionalização da universidade.

Em resumo, o que se observou na seara da PROGRAD foi uma atuação mediana no fomento à diversidade linguística da UFS. Apesar do forte empenho da pró-reitoria no desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada de professores - o PIBID, RP e PROLICE -, os quais contribuem para promoção da diversidade linguística e cultural, não houve disseminação de informações sobre ações de desenvolvimento linguístico pelo corpo docente, discente e de servidores, a exemplo do programa IsF (Rede Andifes IsF) com seus cursos gratuitos para a comunidade acadêmica.

Outrossim, os documentos da PROGRAD não fazem referência ao objetivo institucional de promoção do multilinguismo na comunidade acadêmica e tampouco foram identificadas ações para capacitar os colaboradores da PROGRAD, como estabelecido no PEI 2024. Falta, portanto, uma maior organização por parte da PROGRAD nesse quesito, com um maior envolvimento no movimento linguístico da universidade. Afinal, o plurilinguismo como

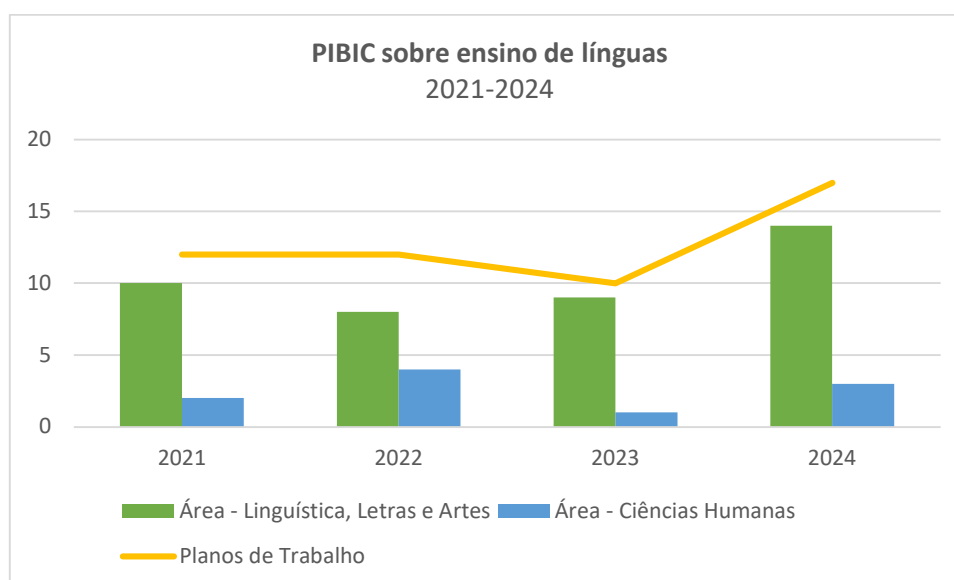
objetivo institucional só pode ser alcançado se houver entrelaçamento nas ações das três vertentes da instituição – ensino, pesquisa e extensão.

6.3 A Promoção Linguística para Internacionalização pela POSGRAP

A POSGRAP tem assumido um papel de destaque na promoção do plurilinguismo da universidade, evidenciado pela estruturação de iniciativas organizacionais, como a elaboração de documentos bilíngues, o desenvolvimento de ações estratégicas – a exemplo de parcerias com o NucLi-IsF-UFS, busca pela capacitação dos servidores da CORI e articulação na oferta de disciplinas no PILA virtual -, oferta de serviços linguísticos pela Divisão de Assessoria Linguística (DAL) da CORI e criação de programas institucionais – como o PDMI e o PIMAAE.

Na COPES, foram identificadas como ações para promoção linguística o PIBIC e a organização do catálogo de grupos de pesquisa. Com referência ao primeiro ponto, em consulta aos Livros de Resumos dos Encontros de Iniciação Científica (EIC) dos anos de 2021-2024, foram identificados 41 (quarenta e um) planos de trabalho direcionados à pesquisa sobre o ensino de línguas¹²⁵, conforme demonstrado no Gráfico 17.

Gráfico 17 - PIBIC sobre ensino de línguas nos anos de 2021-2024, com discriminação da área



Fonte: elaborado pela autora.

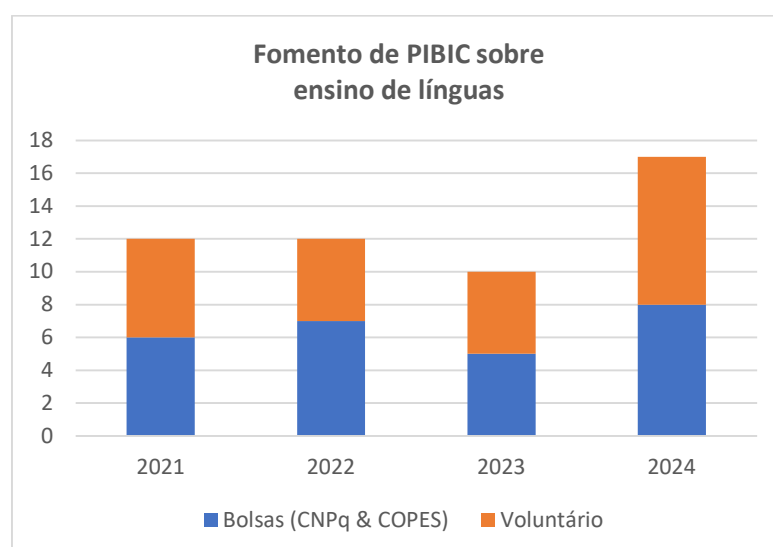
¹²⁵ Para seleção dos dados, foram utilizadas palavras-chave na pesquisa (plurilinguismo, multilinguismo, língua e ensino), além de peneirar os planos encontrados com relação ao ensino de línguas (materna e/ou estrangeira) e/ou à formação de professores de línguas.

Além de apontar o quantitativo de planos de trabalho identificados por ano (2021-2024), o gráfico ainda discrimina as áreas de conhecimento das pesquisas, com predominância da área de Linguística, Letras e Artes – área a qual abarca as licenciaturas -, seguida da área de Ciências Humanas – que abrange a área de estudo da Educação -, justificando a concentração das pesquisas nessas áreas. Ademais, denota-se uma certa linearidade no quantitativo de planos de trabalho (10, 8 e 9, nos anos 2021, 2022 e 2023) e um salto no ano de 2024, dado interessante quando comparado com o gráfico de Evolução do PIBIC de 2017 a 2024 (vide seção 5.3), o qual apresenta uma queda nos planos e projetos de trabalho desde o ano de 2021.

Levanta-se a hipótese de esse crescimento de pesquisas sobre o ensino de línguas no ano de 2024 ser motivado pela política de plurilinguismo que se busca instaurar na universidade. No entanto, nenhum plano de trabalho de 2024 faz alusão ao multilinguismo e/ou plurilinguismo. Na verdade, apenas dois planos de trabalho, datados de 2023, fazem referência ao plurilinguismo, sendo um deles referente à pesquisa sobre internacionalização da educação superior. Assim, a razão do *boom* dos planos de trabalho sobre tal tema, no ano de 2024, requer uma análise mais esmiuçada – a qual esta pesquisa não comporta -, que leve em conta os objetos dos planos de trabalho, os orientadores e seus escopos de pesquisa, a existência de fomentos ou não e até mesmo se o ano representa um marco no crescimento de pesquisas sobre ensino de línguas no PIBIC ou se foi um ponto fora da curva.

Outro quesito analisado é quanto ao fomento de planos de trabalho sobre ensino de línguas. O Gráfico 18 especifica os planos de trabalho sem financiamento e os fomentados por bolsa CNPq ou COPES, nos anos de 2021 a 2024.

Gráfico 18 - Fomento de PIBIC sobre ensino de línguas nos anos de 2021 a 2024



Fonte: elaborado pela autora.

De maneira geral, observa-se que há equilíbrio entre os planos de trabalho financiados e voluntários nos anos analisados. Rememore-se o fato de que houve aumento no número de bolsas direcionadas ao PIBIC, a partir do ano de 2021, após a queda durante o ano pandêmico de 2020, conforme o gráfico de Distribuição de bolsas PIBIC por agência de fomento 2017-2024 (vide seção 5.3). Assim, era de se esperar também um aumento no número de planos financiados e o que se constata é um crescimento proporcional à quantidade de planos de trabalho. Em outras palavras, a análise de cada ano demonstra que o número de trabalhos voluntários e financiados é praticamente o mesmo; e essa relação proporcional mantém-se em todos os anos, com variação apenas na quantidade de planos de trabalho.

Ainda na seara da COPEs, há de ser destacado o Catálogo de Grupos de Pesquisa, elaborado em parceria com a DAL/CORI e o IsF. O documento está redigido nas línguas portuguesa e inglesa, reforçando a importância de se ter publicações oficiais em outras línguas, além do português. Como língua da internacionalização (Jordão, 2016), a redação do documento em inglês se faz essencial ao processo de internacionalização da universidade. Considerando ainda a proximidade do Brasil com países hispano-falantes, além do próprio intento institucional em estabelecer e fortalecer relações com o Sul Global, seria interessante que o Catálogo também estivesse escrito em espanhol, além do inglês. E por que não em francês, considerando a parceria com o IsF, cujo NucLi na UFS envolve o inglês, o espanhol, o francês e o português para estrangeiros, e também a sua menção na política linguística da universidade?

A produção do documento em inglês revela o esforço da POSGRAP em promover o plurilinguismo na instituição, tornando a UFS mais acessível a acadêmicos sem conhecimento linguístico sobre o português. Esta ação volta-se à promoção linguística para internacionalização, em coadunação com o objetivo institucional de impulsionar o multilinguismo na comunidade acadêmica. Ainda que o ideal fosse a publicação em mais línguas, em especial o espanhol, o fato de o documento ser bilíngue já representa um avanço para UFS, principalmente quando considerado que a maioria de seus documentos públicos, inclusive a maior parte das páginas do site oficial da instituição, estão apenas na língua portuguesa.

De forma semelhante, o Catálogo de Programas de Pós-Graduação da UFS está redigido em português e inglês, facilitando o acesso, por acadêmicos estrangeiros, a informações sobre a pós-graduação na instituição. As mesmas considerações relacionadas às línguas escolhidas e ausentes feitas quanto ao Catálogo de Grupos de Pesquisa podem ser direcionadas ao Catálogo de Programas da Pós. Este poderia estar também redigido na língua espanhola.

Um dado interessante a ser apontado é quanto à equipe responsável por elaborar o documento ora analisado. Eis que, diferentemente do Catálogo de Grupos de Pesquisa, o Catálogo de Programas da Pós foi produzido sem a colaboração da DAL/CORI e do IsF. Enquanto a COPES articulou junto à DAL/CORI e ao IsF para elaboração do Catálogo de Grupos de Pesquisa, usufruindo da assessoria linguística da universidade, a COPGD produziu o Catálogo de Programas da Pós de forma interna, apenas com seus órgãos subordinados, quais sejam, a Divisão de Avaliação e Acompanhamento da Pós-Graduação (DAAPG) e a Divisão de Controle e Registro Acadêmico da Pós-Graduação (DCRA), consoante a ficha técnica do documento. Esta informação demonstra uma ausência de articulação integrada entre todas as coordenações da POSGRAP. Ao trabalhar em conjunto com a DAL/CORI e o IsF, a COPES realizou uma ação conjunta, com maior integração e envolvimento de outros setores da universidade, evidenciando uma ação de internacionalização na abordagem abrangente. Essa integração de setores é essencial para que a internacionalização alcance toda a estrutura da universidade e assim consiga construir uma cultura que vise ao plurilinguismo da comunidade e à internacionalização da instituição.

Para além da redação dos documentos em outras línguas, a indicação da língua de instrução utilizada se faz necessária tanto nos grupos de pesquisa quanto nos programas de pós-graduação. Os acadêmicos estrangeiros que buscam relações com a universidade também precisam de informações sobre como a comunicação será estabelecida. Acaso a língua de instrução seja apenas o português, é interessante que a universidade ofereça cursos de português para esses estrangeiros, de modo que eles tenham acesso pleno às atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão e possam, assim, se integrar à comunidade universitária. Afinal, como é possível, por exemplo, que um estrangeiro sem proficiência linguística em português consiga participar de um curso da pós-graduação se a língua de instrução do curso é apenas o português? A atração de acadêmicos estrangeiros à UFS há de ser feita tanto pela oferta de cursos ministrados em outras línguas – e com divulgação da(s) língua(s) de instrução utilizada(s) – quanto pela disponibilização de cursos de português, de modo a interessar mais e facilitar a integração do docente/discente/pesquisador estrangeiro.

Como a UFS não possui centro de línguas, uma possibilidade seria uma parceria com o IsF para que ofereça cursos contínuos de português para estrangeiros, de modo a contribuir com a disseminação da língua portuguesa e também com o processo de internacionalização da universidade. Para tanto, é necessária a divulgação da parceria em documentos importantes e de apresentação da universidade para estrangeiros, a exemplo do Guia de Sobrevivência do

Estudante e dos Catálogos de cursos da graduação, da pós-graduação e também dos grupos de pesquisa.

Outra ação da COPGD que merece destaque é quanto à aplicação do Exame de Proficiência em Língua Estrangeira (EPL), ofertado pela UFS duas vezes ao ano à comunidade interna e externa, por meio da Coordenação de Concurso Vestibular (CCV). Regulamentado pela Resolução nº 17/2023/CONEPE, o EPL certifica o conhecimento instrumental em língua estrangeira escolhida pelo acadêmico para fins de ingresso nos cursos de pós-graduação da UFS. O EPL abrange as proficiências nas línguas inglesa, espanhola e francesa, podendo o candidato escolher em realizar uma ou duas provas de proficiência¹²⁶.

O EPL restringe-se à aferição da compreensão leitora em língua estrangeira, constituindo-se numa prova com um ou dois textos em língua estrangeira e de até dez questões de múltipla escolha. Busca-se certificar se o candidato possui conhecimento instrumental da língua, na habilidade de compreensão leitora, sendo permitido, inclusive, o uso de dicionários impressos durante a prova. Não se trata de um certificado de proficiência que abarca todas as habilidades linguísticas (compreensão auditiva e de leitura, e expressão oral e escrita), mas apenas a necessária para compreensão de artigos acadêmicos em outras línguas, uma vez que a prova é utilizada como requisito de entrada nos cursos de pós-graduação.

Apesar da relevância do EPL, o exame não serve para aferir a proficiência linguística da comunidade acadêmica, considerando que avalia apenas a compreensão leitora. Como a UFS busca fomentar o plurilinguismo da comunidade universitária, seria de extrema valia a oferta de outros exames de proficiência, de modo a diagnosticar o nível linguístico dos acadêmicos e traçar um planejamento estratégico voltado para o desenvolvimento linguístico da sua comunidade em línguas estrangeiras. A proficiência linguística, em todas as habilidades, da comunidade universitária prepara-a para melhor atuar em contextos multiculturais, promovendo a mobilidade acadêmica, a participação em redes de pesquisa internacionais e o acesso a publicações científicas em diferentes idiomas. Assim, investir em outros exames de proficiência linguística, que avaliem todas as competências, se torna fundamental para construir uma comunidade universitária internacionalizada e linguisticamente preparada.

Ainda que a UFS não ofereça outros certificados, a POSGRAP, por meio da Instrução Normativa nº 02, regulamentou a equivalência entre o EPL e outros testes de proficiência, de modo a ampliar a forma como avalia seus futuros alunos da pós-graduação. Aludida normativa admite equivalência para o espanhol – por meio do Certificado de Espanhol: Língua e Uso

¹²⁶ De forma geral, exige-se a proficiência em uma língua estrangeira para ingresso no mestrado e em duas línguas estrangeiras para o doutorado.

(CELU), Diploma de Espanhol Língua Estrangeira (DELE) e Serviço Internacional de Avaliação da Língua Espanhola (SIELE) -, o francês – por meio do Diploma de Estudos em Língua Francesa (DELF), Diploma Aprofundado de Língua Francesa (DALF) e Teste de Conhecimento de Francês (TCF) - e o inglês – por meio do Teste de Inglês como uma Língua Estrangeira (TOEFL), *First Certificate in English* (FCE) e *Certificate in Advanced English* (CAE). Todos os testes devem certificar, no mínimo, o nível intermediário de proficiência, identificado como nível B2, segundo o Quadro Comum Europeu de Referência.

Além de elencar os mencionados testes de proficiência como equivalentes, a normativa inova ao permitir a equivalência do EPLE com o certificado de conclusão de curso de compreensão e/ou produção escrita, no nível intermediário, nas línguas espanhola, francesa ou inglesa, promovido pela Rede Andifes IsF. Essa autorização de equivalência demonstra a parceria que a UFS possui com a Rede Andifes IsF, uma vez que estimula a participação de seus acadêmicos em cursos de idiomas promovidos pela Rede e valida o certificado obtido. Traduz-se, assim, num incentivo da universidade à formação linguística da sua comunidade acadêmica, que, ao entrar em contato com a Rede Andifes IsF, começa a ter maior consciência sobre a importância e a necessidade em desenvolver-se em outras línguas estrangeiras.

Outrossim, a equivalência do EPLE com um curso da Rede Andifes IsF ainda proporciona oportunidade aos acadêmicos sem condições de arcar com testes de proficiência internacionais e/ou que não obtiveram isenção da taxa de inscrição do EPLE, uma vez que se tratam de cursos gratuitos. Essa parceria com a Rede Andifes IsF é uma forma que a universidade encontrou de possibilitar o acesso ao ensino de línguas estrangeiras, considerando a ausência de centro de línguas na instituição e a restrição da aprendizagem por meio de disciplinas optativas ofertadas pelo DLES.

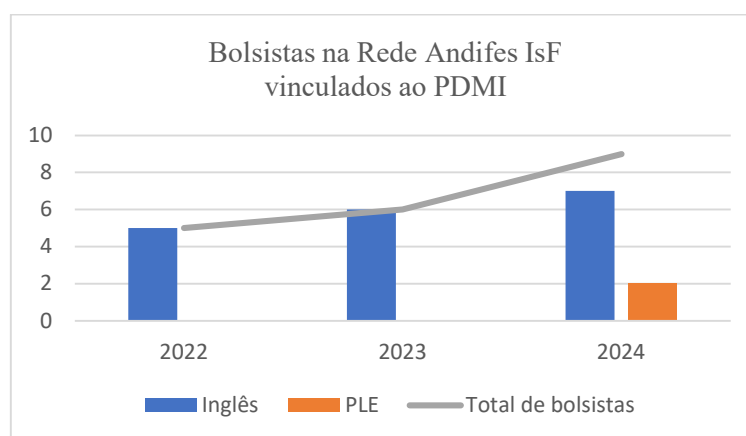
Inclusive, com vistas a fortalecer essa colaboração, a universidade, por intermédio da CORI, criou o Programa de Desenvolvimento Multilinguístico para Internacionalização (PDMI) da CORI/IsF/POSGRAP, por meio da Portaria nº 520/2022 (UFS, 2022). O PDMI busca estimular ações de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, que proporcione, consoante o §1º do art. 2º da aludida portaria, “a horizontalização do acesso ao conhecimento multilinguístico pela comunidade da UFS e se enseje a experimentação do ensino de línguas pelos estudantes à comunidade contemplada pelos futuros Editais”.

Segundo a Portaria nº 520/2022, as ações do PDMI devem estar em consonância com os objetivos do PDI, bem como com as demandas institucionais identificadas a partir de diagnósticos situacionais. Vale ressaltar que os recursos financeiros do programa são oriundos

do próprio orçamento da universidade, o que demonstra o investimento que se tem procurado realizar no desenvolvimento linguístico da comunidade acadêmica.

Durante a pesquisa, foram localizados quatro editais vinculados ao PDMI: o Edital nº 16/2022¹²⁷, o Edital nº 03/2023¹²⁸, o Edital nº 10/2024¹²⁹ - todos conjunto CORI/IsF/COPES/COPGD/POSGRAP - e o Edital nº 19/2024¹³⁰ conjunto CORI/IsF/POSGRAP. Os três primeiros editais ofertaram vagas (cinco, seis e sete vagas, respectivamente em cada edital) para atuação como professor bolsista na Rede Andifes IsF, no núcleo de inglês, pelo período de seis meses no primeiro edital e de nove meses nos outros editais. Já o Edital nº 19/2024 ofertou duas vagas também para atuação como professor bolsista na Rede Andifes IsF, porém no núcleo de português como língua estrangeira (PLE) e pelo período de cinco meses. O Gráfico 19 sintetiza o quantitativo de professores bolsistas na Rede Andifes IsF vinculados ao PDMI, desde a sua criação, em 2022.

Gráfico 19 - Professores Bolsistas na Rede Andifes IsF vinculados ao PDMI



Fonte: elaborado pela autora

Denota-se, assim, o investimento crescente realizado pela UFS no programa, de modo que haja professores ministrantes de cursos de línguas estrangeiras à comunidade acadêmica. Tal dado revela, ainda, a importância dada ao inglês, identificado como uma demanda

¹²⁷ Disponível em: https://internacional.ufs.br/uploads/content_attach/path/33479/Edital_Posgrap_IsF.pdf.

¹²⁸ Disponível em: https://internacional.ufs.br/uploads/content_attach/path/35025/Edital_N_03_2023_conjunto_CORI_IsF_COPE_S_COPGD_POSGRAP.docx.pdf.

¹²⁹ Disponível em: https://internacional.ufs.br/uploads/content_attach/path/37782/Edital_PDMI_2024_retificadoI.docx.pdf.

¹³⁰ Disponível em: https://internacional.ufs.br/uploads/content_attach/path/38331/Edital_19_2024_PDMI_2024_PLE_FINAL_1_.pdf.

institucional, seja pela relevância para internacionalização da universidade, seja pela ausência de proficiência na língua pelos discentes, docentes e servidores.

Em 2024, ante a expansão de colaborações com países do sul global – a exemplo do Edital For-Sul – e também da criação da Política de Atendimento à Pessoa Estrangeira (PAPE) e do Programa Institucional de Mentoria Acadêmica ao Estudante Estrangeiro (PIMAAE), lançou-se o Edital nº 19/2024 de seleção de professores bolsistas de PLE. Referido edital buscou aprimorar o acolhimento de acadêmicos estrangeiros na instituição, além de democratizar o acesso ao ensino de português, reconhecendo, dessa maneira, a imprescindibilidade do português também para a internacionalização da universidade. A oferta de cursos de português para estrangeiros acaba sendo um atrativo para o estudante internacional que ainda não possui conhecimento da língua, mas se interesse em vir ao país. Ainda que o quantitativo de bolsas para o PLE não seja tão alto, esse investimento sinaliza que a universidade tem procurado se posicionar no cenário internacional também por meio de uma internacionalização ativa.

A título de exemplo, o Edital nº 19/2024 possibilitou a oferta de cursos de PLE para estudantes de Macau. Eis que a UFS celebrou convênio com a Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau (MUST), no qual há previsão de intercâmbio linguístico virtual, com oferta recíproca de cursos de idiomas – português e mandarim. Assim, enquanto acadêmicos da UFS tiveram acesso a aulas de mandarim ministradas por professores da MUST, aos estudantes de Macau foi ofertado curso de PLE lecionado por professores-bolsistas IsF, conforme Edital nº 19/2024.

No tocante ao PILA virtual, há de ser anotado como algumas disciplinas exigem proficiência linguística, a qual é descrita como pré-requisito para disciplina, mas não é especificada a língua de instrução a ser utilizada. A participação da UFS, em 2024.2¹³¹, ocorreu com o cadastro de treze disciplinas, das quais apenas duas colocaram o idioma como pré-requisito, listando o conhecimento de português como necessário à matrícula na disciplina. Vale ainda ressaltar que nove disciplinas foram ministradas em português, enquanto as demais em inglês, espanhol, inglês/espanhol e português/espanhol.

A oferta de disciplinas em outras línguas que não o inglês é importante para fomentar o multilinguismo e introduzir outros idiomas ao cenário da internacionalização da educação superior. Consoante Jordão *et al.* (2020), outras alternativas de línguas para a internacionalização das IES têm de ser apresentadas, uma vez que o inglês – ainda que importante - não é “condição *sine qua non*” nesse processo. Outrossim, o uso do português e/ou

¹³¹ Os dados obtidos, em consulta à CORI, fazem referência apenas ao cadastro das disciplinas no PILA virtual, sem detalhes acerca da efetiva oferta das disciplinas durante o período de 2024.2.

espanhol como língua de instrução realça o valor dos idiomas na conjuntura global, uma vez que são fortalecidos e visibilizados com a cooperação acadêmica (Finardi; França; Guimarães, 2022) proporcionada pelo PILA.

No auxílio linguístico da UFS, a comunidade pode contar, ainda, com a DAL¹³², da CORI, responsável pela intermediação linguística entre a universidade – como instituição e sua comunidade acadêmica - e outras IES estrangeiras. Assim, a DAL oferece serviços tanto para a instituição UFS quanto para seus discentes, docentes e técnicos. A comunidade pode, então, obter a tradução de documentos institucionais, como diplomas e históricos acadêmicos, para usar em contextos de internacionalização, a exemplo de validação de diploma e mobilidade acadêmica. A abrangência dessa assessoria para o corpo universitário, além da instituição, reforça o objetivo institucional de uma internacionalização abrangente, em consonância com a perspectiva de que o processo deve envolver todos os níveis e setores institucionais (Hudzik, 2011).

Vale apontar, contudo, o reduzido número da equipe da DAL, o que compromete em uma prestação mais ampla de serviços, a exemplo da tradução de convênios celebrados em outras línguas (há apenas a possibilidade de tradução oficial de inglês para português e vice-versa), de placas de sinalização (em inglês e espanhol, a princípio) no campus e também dos sites informativos da universidade. Apesar disso, a divisão vem trabalhando na tradução das principais páginas dos programas de pós-graduação para o inglês, bem como na tradução do informativo *UFS em Números* para o inglês e o francês.

Ambas as iniciativas demonstram que a universidade tem se organizado na sua apresentação institucional para o cenário internacional, ainda que de forma contida. Inclusive, o início da tradução do informativo *UFS em Números* para o francês é um importante passo para o processo de internacionalização da instituição, considerando a necessidade da diversidade linguística também como um princípio pragmático. É preciso, assim, que a política linguística seja transformada em prática (Spolsky, 2004; 2005; Shohamy, 2006; 2008), consolidando o multilinguismo na comunidade.

Os documentos e os dados analisados evidenciam o movimento linguístico da e na UFS, bem como as ações que têm sido implementadas em busca do plurilinguismo da comunidade acadêmica. Embora o percurso ainda seja longo, denota-se uma mobilização, no âmbito da POSGRAP, nas engrenagens da internacionalização, em especial na promoção do

¹³² Os dados da DAL foram obtidos por pesquisa no site da UFS e por consulta, via e-mail, à CORI.

multilinguismo, com a criação de programas, como o PDMI e o PIMAAE, e na busca pela tradução de documentos de apresentação institucional.

As ações, contudo, ainda se mostram incipientes, carecendo de maior divulgação junto à comunidade universitária, bem como de incentivos voltados à conscientização sobre a relevância da diversidade e da pluralidade linguística para a consolidação de uma cultura institucional que reconheça o valor do multilinguismo na produção e na circulação do conhecimento, fortalecendo, assim, a dimensão internacional da universidade.

6.4 As Práticas Linguísticas Institucionalizadas pela PROEX

Conforme mencionado na seção secundária 5.4, a PROEX é responsável pela aproximação entre a universidade e a sociedade, com promoção da troca de conhecimentos e práticas. As atividades de extensão podem ser usufruídas tanto pela comunidade interna quanto pela comunidade externa, promovendo interação entre pesquisa, ensino e demandas sociais. É possível, portanto, que a PROEX, na seara da internacionalização da educação superior, fomenta práticas que coadunem com os objetivos institucionais da UFS.

Neste sentido, a realização de atividades de extensão que promovam um ambiente pluricultural e multilinguístico tanto na comunidade interna quanto na externa contribui para o processo de internacionalização abrangente (Hudzik, 2011), almejado pela UFS, uma vez que estaria abrangendo todo o entorno da universidade. Para tanto, requer-se o desenvolvimento da competência intercultural, essencial à comunicação em contextos culturais distintos (Bennett, 2009), pela comunidade acadêmica, o qual pode ser fomentado por atividades de extensão na universidade.

Buscou-se, assim, por ações linguísticas e culturais voltadas à internacionalização, no âmbito da PROEX, que desenvolvessem, de alguma forma, a comunicação intercultural. Em consulta ao SIGAA¹³³, foram identificadas 240 (duzentos e quarenta) ações linguísticas e culturais, distribuídas entre as atividades de programas, projetos, cursos e eventos, consoante o Gráfico 20 abaixo.

¹³³ De maneira semelhante à busca por ações de internacionalização, também neste eixo adotou-se, como critério, a busca por ano, tipo de atividade (programa, projeto, curso ou evento) e palavras – *língua*, *idioma* e *cultura* – nos títulos da ação na página do SIGAA (link: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/extensao/consulta_extensao.jsf?aba=p-extensao), considerando a inexistência de documentos que condensassem as informações necessárias à pesquisa.

Gráfico 20 - Ações linguísticas e culturais da PROEX



Fonte: elaborado pela autora.

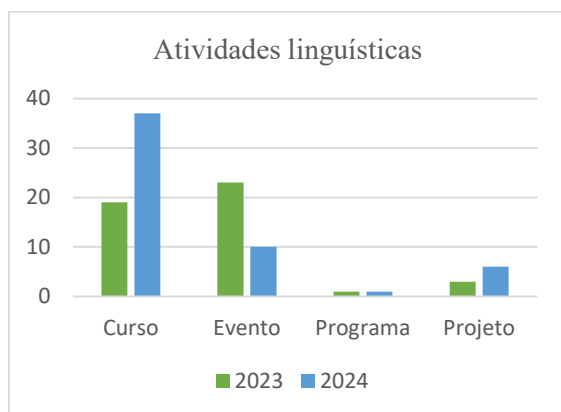
Semelhante às ações de internacionalização, a mesma tendência se observa nas ações linguísticas e culturais efetuadas pela PROEX. A partir do Gráfico 20, observa-se que o foco na PROEX é pelo desenvolvimento de cursos e eventos, ao invés de projetos e programas. Ademais, enquanto a maioria das ações linguísticas ocorre por meio de cursos de idiomas, as atividades culturais sucedem com eventos promovidos pela instituição. Essa maior incidência de eventos e cursos provavelmente ocorre em razão das hipóteses já levantadas na seção secundária 5.4 (*As práticas de internacionalização institucionalizadas pela PROEX*), como maior rapidez no retorno institucional com tais atividades, praticidade na realização de eventos e cursos, por serem mais curtos, e o próprio investimento da universidade em tais ações.

Reforça-se, no entanto, a necessidade de maior fomento, pela PROEX, a programas e projetos, considerando seu caráter mais permanente e transformador para a comunidade acadêmica e institucional. São atividades de tal envergadura que conseguem cultivar, no corpo discente e docente, habilidades e competências interculturais, comunicativas e linguísticas necessárias para atuar no mundo globalizado. Tanto o modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural (Bennett, 2017) quanto a taxonomia da competência intercultural (Leask, 2015) demandam um processo a longo prazo, com articulação de múltiplas dimensões. Ações pontuais como eventos e cursos não são suficientes para que o sujeito incorpore competências interculturais ao seu repertório de forma duradoura.

De qualquer maneira, as atividades de extensão se configuram como um importante ativo na integração da dimensão internacional ao currículo, nos moldes da abordagem da IoC. Afinal, tais atividades compõem tanto o currículo formal, quando são contabilizadas obrigatoriamente ao curso, quanto o informal, quando tais atividades não possuem vínculo com a integralização do curso (Leask, 2015).

Vale apontar ainda para o maior número de programas e projetos referentes a ações culturais ao invés de ações linguísticas. Os Gráficos 21 e 22 demonstram o quantitativo de atividades de extensão por ano, tipo e pela perspectiva (linguística ou cultural) adotada na pesquisa pelo SIGAA.

Gráfico 21 - Atividades Linguísticas, 2023 e 2024



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 22 - Atividades Culturais, 2023 e 2024



Fonte: elaborado pela autora.

Dentre as atividades de extensão voltadas para a cultura, a maioria é relacionada a eventos tipificados como espetáculo, mostra, festival, encontro, sarau, concerto, exposição, feira, oficina e até mesmo palestra, conferência, mini-curso, seminário, debate, dentre outros. Há a realização de alguns cursos, programas e projetos, divididos numa proporção mais equânime do que as atividades linguísticas.

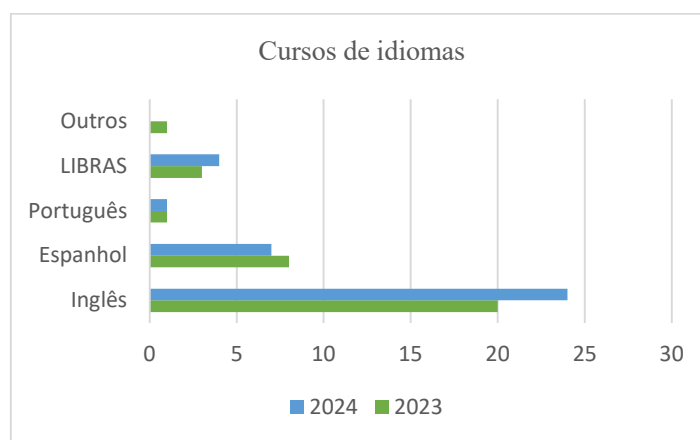
Os programas são relacionados ao *Programa de Atividades Artísticas e Culturais* - programa institucional que contempla cursos e eventos com apoio financeiro -, e os projetos envolvem diálogos interculturais, ensino e apresentações artísticas e culturais, sendo fomentados por vários departamentos, como o de letras (vernáculos e estrangeiras), arqueologia, turismo, química, história, zootecnia e psicologia. Essa diversificação de departamentos no fomento à cultura é indício – ainda que não tão abrangente - da difusão da valorização da cultura entre os muitos departamentos da universidade, o que contribui para o desenvolvimento de consciência sobre a diversidade e a pluralidade, uma “consciência planetária” (Hatsek; Woicolesco; Rosso, 2023), na comunidade acadêmica.

As atividades linguísticas, por sua vez, concentram-se na modalidade de cursos e eventos, com maior destaque para a realização de cursos de idiomas. O único programa cadastrado na perspectiva linguística é o IsF, que também aparece cadastrado como projeto em algumas atividades de língua inglesa ou espanhola. Os demais projetos linguísticos visam tanto

ao ensino de idiomas (inglês, espanhol e português – este como língua materna) quanto à formação de professores, refletindo a correlação entre os tópicos, contudo sem fazer referência à internacionalização, ainda que esta também seja um tema interrelacional, dado o imbricamento entre língua, cultura e internacionalização (Morosini, 2019; Stallivieri, 2017). Questiona-se se a ausência de alusão ao processo de internacionalização é decorrente de indiferença ou incompreensão quanto à relevante associação das questões linguísticas para o desenvolvimento da internacionalização na IES, o que interfere na adoção da abordagem de internacionalização abrangente, como preconizado pelo PDI 2021-2025 da UFS, com uma cultura institucional para a internacionalização.

Em contrapartida, há a disponibilização de muitos cursos de idiomas, em sua maioria ofertados pela Rede Andifes IsF (cursos de inglês e espanhol) e também pelos departamentos de Letras Vernáculas (DLEV), de Letras Estrangeiras (DLES), de Letras LIBRAS (DELI), além do departamento de Letras de Itabaiana (DLI). O Gráfico 23 sintetiza a quantidade de cursos ofertados em cada língua no âmbito da PROEX.

Gráfico 23 - Cursos de idiomas nos anos de 2023 e 2024



Fonte: elaborado pela autora.

Há de ser ressaltado que, para a elaboração do gráfico acima, foram considerados os cursos de português como língua estrangeira e, na categoria outros, foi relacionado um curso voltado para línguas estrangeiras, porém sem nomeação da língua específica.

A partir do Gráfico 22, denota-se a alta incidência de cursos de inglês na UFS, o que reforça a relevância dada ao idioma no contexto da internacionalização, considerado a língua acadêmica – do conhecimento e das publicações científicas (Jordão, 2016; Jordão *et al.*, 2020). Inclusive, o interesse pela língua inglesa manifesta-se por outros departamentos da universidade, considerando a oferta de cursos do aludido idioma - um curso de inglês

instrumental voltado para o EPLE e outro para técnicas de leitura - pelo Departamento de Engenharia Elétrica (DEL) e pelo Departamento de Secretariado Executivo (DSE), respectivamente.

A oferta de tais cursos, por departamentos que não o de Letras, indica uma prática linguística, uma atividade social local (Pennycook, 2010), na instituição de autonomia e procura pelo ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente o inglês. A iniciativa desses departamentos também é indício de uma demanda não atendida na universidade, consequente da ausência de planejamento linguístico institucional. Como os únicos acessos para o ensino e a aprendizagem de línguas, na universidade, são por meio de disciplinas optativas ou pela oferta de cursos pelo NucLi da UFS da Rede Andifes IsF, os departamentos encontraram, então, um caminho alternativo para atender à demanda de seus alunos que buscam aprender línguas estrangeiras. Observa-se, assim, a política linguística esparsa no contexto social da universidade (Shohamy, 2006).

Em seguida aos cursos de inglês, aparecem os de espanhol, LIBRAS e português, na esteira das línguas nomeadas pela política linguística *stricto sensu* da UFS, com exceção do francês. Há uma quantidade razoável de cursos de espanhol, mas que não acompanha o número do inglês; e uma tímida oferta de cursos de LIBRAS, assinalando uma busca por atender ao objetivo almejado pela PL da UFS – inserção da comunidade de surdos (UFS, 2018b).

Interessante observar, ainda, a pouca diversificação dos cursos de línguas ofertados, bem como o baixo número de cursos de português. A ausência de cursos de outras línguas vai em direção contrária à diretriz institucional de promoção do plurilinguismo, seja pela diversidade linguística almejada pela PL da UFS, seja pelo objetivo institucional disposto no PDI 2021-2025. As práticas linguísticas, portanto, não estão em consonância com a política linguística, demonstrando como essa relação nem sempre é causal (Liddicoat; Baldauf Jr., 2008).

No entanto, se se almeja o plurilinguismo da comunidade, a política linguística *lato sensu* há de considerar a diversidade linguística, o que demanda maior articulação no gerenciamento, de modo a harmonizar as práticas, os mecanismos e a gestão (Shohamy, 2006) referentes à PL. É preciso, então, que a intervenção sobre a língua – e as práticas linguísticas – seja feita por meio de um planejamento linguístico, que leve em conta valores e práticas da comunidade, numa verdadeira gestão da língua (Spolsky, 2005).

E dentro dessa pluralidade linguística há também de ser considerado o português para estrangeiros. A inexistência de tais cursos também se revela como um entrave no desenvolvimento de uma internacionalização ativa (Lima; Maranhão, 2009), com possibilidade

de recepção de estrangeiros. Tal dado reflete, inclusive, no número de alunos do PEC-G na instituição, considerando que a oferta de curso de português seria um atrativo para estudantes estrangeiros. Afinal, é preciso da língua para transitar por espaços outros (Archanjo, 2017).

A relação entre o PEC-G e os cursos de português demonstra o entrelaçamento necessário entre as ações e estratégias empreendidas em cada pró-reitoria da instituição – PROGRAD, com o PEC-G; PROEX, com cursos de idiomas; POSGRAP, com a promoção de outras políticas para a internacionalização como o PAPE e o PIMAEE. Para que a engrenagem da internacionalização se movimente, é preciso o estabelecimento de uma comunicação entre os setores, com o cadenciamento de suas ações. Daí a razão para se ter uma política institucional de internacionalização - ausente na UFS -, uma vez que o documento elencaria ações e estratégias e as alaria à política de desenvolvimento institucional da IES (Stallivieri, 2017b). Existiria, destarte, uma concatenação do processo de internacionalização, com envolvimento de todos os setores da universidade.

Um último ponto a ser dissertado acerca das ações desenvolvidas na PROEX é acerca dos convênios utilizados. Na coleta de dados, foi possível identificar a realização de apenas sete (de um total de 240) atividades cadastradas no SIGAA com quatro tipos de convênio distintos: IsF-Andifes; emenda parlamentar; edital nº 09/2021 da FAPITEC/SEDUC; e um termo de cooperação entre a UFS, a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e a Universidade de Madeira (Portugal).

Apesar da ausência do detalhamento acerca de cada convênio, denota-se que quase a totalidade das atividades é realizada sem convênio, tratando-se, portanto, de ações internas desenvolvidas dentro da própria instituição. Também pode ser alvitado o questionamento quanto à compreensão dos docentes coordenadores das ações de extensão acerca da classificação de convênios, uma vez que há a listagem do IsF-Andifes como convênio, e não como programa. De qualquer maneira, o que se percebe é a internalização das atividades dentro da universidade, sem que haja um diálogo com outras instituições, nos moldes de formação de redes e celebração de parcerias e convênios para celebração de ações de extensão que conectem tanto a comunidade interna quanto externa da IES.

Ainda que as atividades linguísticas e culturais voltadas à internacionalização, desenvolvidas no âmbito da PROEX, não sejam muitas, o que se pôde observar é a tentativa da pró-reitoria de institucionalizar as práticas linguísticas que ocorrem na universidade. Assim como ocorre nas outras pró-reitorias – PROGRAD e POSGRAP -, também na PROEX percebe-se que falta articulação entre as ações desenvolvidas. Embora haja iniciativas relevantes, a ausência de planejamento e alinhamento das estratégias limita a abrangência do processo de

internacionalização, evidenciando a necessidade de uma política institucional mais integrada e colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A internacionalização da educação superior é um processo que demanda a atuação conjunta dos departamentos, coordenações, unidades acadêmicas e demais órgãos de uma IES, além da própria comunidade interna e externa da instituição. É um processo cíclico, integrativo e contínuo, cuja operação depende do impulsionamento das engrenagens das quais o compõem – dimensões internacional, intercultural e global; compartilhamento de ideias, saberes, culturas e responsabilidades sociais; processo integrativo e contínuo; solidariedade e colaboração; adaptado ao contexto local; posicionamento decolonial e crítico. Assim, há de ser individualizado para a realidade social da universidade, com adaptação às motivações e aos propósitos da IES para internacionalizar.

A contextualização do processo ao cenário local é um dos aspectos centrais no movimento da internacionalização. Trata-se de situar o processo à região, ao país e à instituição, considerando sua história, seus propósitos e suas motivações. Não é uma questão simples, considerando o campo de tensões que envolve a internacionalização; por isto a importância em reconhecer o conhecimento produzido e a cultura existente no local, num processo de desconstrução de reproduções coloniais e de reconstrução em direção à valorização do local.

No caso da UFS, documentos institucionais – como o PDI 2021-2025 - e ações específicas – PEC-G e Edital For-Sul, por exemplo – demonstram a movimentação, ainda que incipiente, da universidade em adotar um viés decolonial no seu processo de internacionalização. Há empenho em adaptá-lo ao contexto local, prezando por aspectos de solidariedade e colaboração, como se denota a partir de programas institucionais tal como o PIMAEE e o PDMI, e até a política de atendimento ao estrangeiro (PAPE). Mesmo sendo longo o caminho ainda a percorrer, já há indícios de que a instituição vem se articulando para promover sua própria internacionalização. Afinal, para que consigamos nos tornar visível na conjuntura mundial, é preciso que nos posicionemos com autonomia.

Dos dados levantados e das análises realizadas, é possível constatar que a UFS tem procurado impulsionar o seu processo de internacionalização, especialmente por intermédio da CORI. Foram identificadas diversas ações de internacionalização nas três pró-reitorias estudadas - PROGRAD, POSGRAP e PROEX -, apesar da ausência de um planejamento claro por uma política de internacionalização da universidade.

Denotou-se uma maior atuação da POSGRAP para a internacionalização da universidade, bem como para a promoção do plurilinguismo da comunidade acadêmica, seja em razão da incorporação da internacionalização como uma das funções dessa pró-reitoria, seja

pelo desempenho da CORI em promover ações de internacionalização. Já nas searas da PROGRAD e da PROEX não foi encontrada uma grande variedade de ações, apesar da potencialidade de tais pró-reitorias em fomentar a internacionalização. A PROGRAD, por exemplo, poderia agir por meio da abordagem de IoC, com inserção de competências internacionais e interculturais no currículo, enquanto a PROEX poderia desempenhar por uma IaH, com ações interculturais voltadas para a comunidade interna e externa.

De maneira geral, a UFS tem se empenhado em desenvolver uma abordagem de internacionalização abrangente, em que pese suas ações não serem integradas. A ausência de articulação entre os diversos setores da universidade – inclusive suas pró-reitorias – conduzem a uma internacionalização setORIZADA, ao invés de um processo que alcance tudo e a todos.

Denota-se, portanto, que a universidade adota uma abordagem de IaH, o que demonstra que a instituição tem procurado desenvolver a internacionalização com ações internas, superando o mito da internacionalização como sinônimo de mobilidade acadêmica e coadunando-se com a política nacional implícita de IaH. Este é um passo importante em direção à internacionalização abrangente – objetivo institucional da UFS -, que abarque aspectos de mobilidade transfronteiriça, IoC e IaH.

Ademais, há de ser registrada a dificuldade no levantamento de dados, seja pela falta de divulgação das ações adotadas, seja pela ausência de integração entre os diversos setores quanto às estratégias adotadas para internacionalização. Cite-se, por exemplo, o mito de a CORI ser a única responsável pelo processo, o que impede que o processo seja de fato abrangente e, por conseguinte, propagado nas mais diversas searas da universidade.

Para além de tais ações, verificou-se, ainda, a articulação entre os componentes (gestão, práticas e crenças) da política linguística *lato sensu* da universidade, com esforços em gerenciar o uso da língua no ambiente acadêmico, transformando ideologias expressas na PL *stricto sensu* – como diversidade linguística e cultural, aumento do repertório da cultura local e democratização do acesso ao ensino de línguas estrangeiras – em práticas linguísticas concretas – a exemplo da oferta de cursos pela Rede Andifes IsF, da implementação do PDMI, da elaboração de documentos multilíngues, dentre outros.

Tais iniciativas corroboram a ideia da essencialidade de uma PL comprometida com os valores e com estratégias de internacionalização. O alinhamento entre as políticas linguística e de internacionalização constitui condição essencial para o fortalecimento do processo de internacionalização universitária, uma vez que é por meio de uma PL efetiva, bem como um planejamento linguístico bem delineado, que se pode promover um ambiente plural e diverso, pautado pelo fomento ao plurilinguismo.

No caso da UFS, sua PL *stricto sensu* visa a diversidade linguística no ambiente universitário, com promoção da democratização do acesso ao ensino de línguas. Contudo, a desarticulação do planejamento linguístico configura-se como um obstáculo à coordenação de estratégias voltadas ao plurilinguismo. Some-se a isto a ausência de um centro de línguas, o qual poderia alavancar as ações já promovidas pelo NucLi da Rede Andifes IsF da UFS. A articulação entre tais elementos – política linguística, planejamento linguístico ações institucionais – revela-se como fundamental para consolidar um ambiente verdadeiramente multilíngue e intercultural, capaz de sustentar e ampliar o processo de internacionalização da universidade.

No intuito de sintetizar o mapeamento da internacionalização da UFS, elaborei um radar do processo, a partir das ações identificadas ao longo da pesquisa. Tomei, como base, os aspectos listados na Figura 7 – *Aspectos centrais da internacionalização da educação superior* -, excluindo os eixos conceituais *processo integrativo e contínuo e adaptado ao contexto local*. Ademais, acrescentei o eixo *política linguística lato sensu*, de forma a abranger não somente as ações gerenciais sobre a língua, mas também as práticas linguísticas perpetradas pela comunidade acadêmica. Assim, o gráfico engloba cinco eixos operacionais do processo de internacionalização: dimensões internacional, intercultural e global; compartilhamento de ideias, saberes, culturas e responsabilidades sociais; solidariedade e colaboração; posicionamento decolonial e crítico; política linguística *lato sensu*.

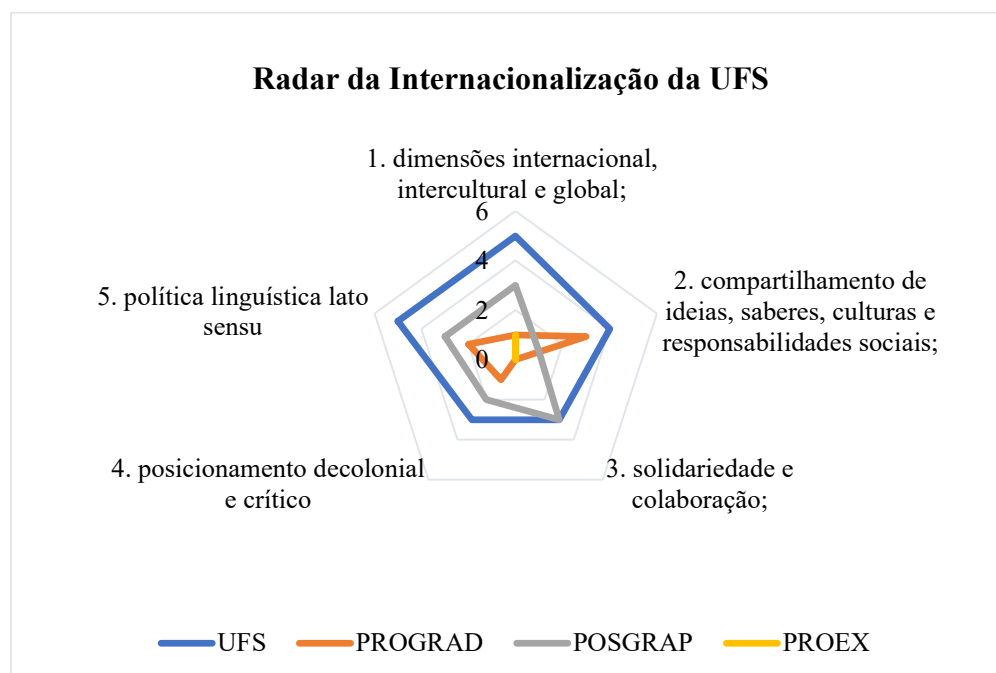
Saliento que os eixos foram selecionados pelo seu caráter operacional no movimento da internacionalização. Visei entrelaçar os conceitos teóricos discutidos ao longo da dissertação com as ações concretas de internacionalização realizadas pela universidade, adaptando o processo, portanto, à realidade institucional. Com os critérios estabelecidos, passo à pontuação das ações.

Cada eixo operacional recebeu uma pontuação por cada ação identificada ao longo da pesquisa. Não houve repetição de ações na contagem e somente foram consideradas aquelas que efetivamente operacionalizam o processo, excluindo-se, portanto, órgãos como a CORI e a COMPIN. Outrossim, além do radar de toda a instituição, foram ainda adicionados os radares de cada pró-reitoria analisada, quais sejam: a PROGRAD, a POSGRAP e a PROEX, como se denota no Gráfico 24 abaixo.

Baseado nas minhas análises e interpretações das ações promovidas pela universidade e também na minha percepção do papel de cada pró-reitoria para a internacionalização, o Radar possui dois objetivos principais: (i) demonstrar o direcionamento do processo na UFS, mapeando seus pontos fortes e fracos; e (ii) destrinchar a atuação de cada pró-reitoria,

diagramando os rumos tomados pela PROGRAD, pela POSGRAP e pela PROEX, e indicando em quais eixos cada uma tem avançado de forma mais consistente. O Radar possibilita, assim, a visualização da direção que cada pró-reitoria tem assumido no contexto da internacionalização, além da identificação dos eixos operacionais que requerem ações adicionais para o fortalecimento do processo como um todo.

Gráfico 24 - Radar da Internacionalização da UFS, segundo eixos operacionais



Fonte: elaborado pela autora.

Reforço que apenas as principais ações concretas foram consideradas na elaboração do Radar, pontuando-se cada item com um ponto. Assim, cada ação efetuada por cada pró-reitoria foi alocada em um eixo e pontuada com um ponto, inibindo a contagem duplicada de práticas. Ademais, ações semelhantes, a exemplo de programas de formação de professores (PIBID, RP, PROLICE, Rede Andifes IsF), foram agrupadas como um único item, contabilizando, portanto, apenas um ponto.

Dessa forma, no eixo 1 – *dimensões internacional, intercultural e global* –, foram consideradas como ações da PROEX os eventos, os cursos e os projetos voltados para internacionalização realizados por intermédio dessa pró-reitoria; na PROGRAD, os docentes de outras nacionalidades na instituição (um ponto); e na POSGRAP, os programas PIBIC e PIMAEE, além da PAPE (três pontos – um para cada item). Já no eixo 2 – *compartilhamento de ideias, saberes, culturas e responsabilidades sociais* –, dentre as ações da PROGRAD, tem-

se o programa de dupla diplomação, a mobilidade acadêmica nacional e o corredor científico (três pontos – um para cada item); e na POSGRAP, os regimes de cotutela, dupla e múltipla titulação (um ponto). O eixo 3 – *solidariedade e colaboração* -, por sua vez, contemplou apenas ações da POSGRAP, quais sejam: convênios, parcerias internacionais dos grupos de pesquisa e o pedido de patente internacional (três pontos – um para cada item). Em seguida, o eixo 4 – *posicionamento decolonial e crítico* - abarcou o PEC-G como ação da PROGRAD (um ponto) e o Edital FOR-SUL e o PILA-virtual como ações da POSGRAP (dois pontos – um para cada item). Por fim, o eixo 5 – *política linguística lato sensu* – abrangeu os programas de formação de professores (PIBID, RP, PROLICE, Rede Andifes IsF) e a própria PL *stricto sensu* institucional¹³⁴ como ações da PROGRAD (dois pontos – um para os programas de formação de professores e outro para PL *stricto sensu*) e, como ações da POSGRAP, o núcleo de línguas Rede Andifes IsF, o PDMI e os documentos institucionais multilíngues e bilíngues (UFS em números, Catálogo de Programas da Pós-Graduação e Catálogo de Grupos de Pesquisa), contabilizando três pontos – um para cada item.

O Radar demonstra como a UFS tem implementado ações de impulsionamento ao processo de internacionalização, com destaque para iniciativas que abarcam as dimensões internacional, intercultural e global e promovem o compartilhamento de conhecimentos e culturas entre diferentes contextos, além de ações de desenvolvimento da política linguística *lato sensu*. Observa-se, ainda, que os aspectos de *solidariedade e colaboração* e *posicionamento decolonial e crítico* estão em processo de expansão, considerando a mudança de direção da universidade em fomentar relações Sul-Sul, na busca por uma internacionalização solidária.

No tocante à internacionalização desenvolvida por cada pró-reitoria, constatou-se um maior quantitativo de ações empreendidas pela POSGRAP, em comparação com a PROGRAD e a PROEX, o que se mostra coerente com suas atribuições de promover a pesquisa acadêmica, a inovação, a transferência de tecnologia e a própria internacionalização. É possível, inclusive, observar, a partir do Gráfico 24, como a expansão da internacionalização dentre os aspectos selecionados ocorre de maneira proporcional.

Destaca-se, entretanto, a atuação da PROGRAD, cuja conduta se revelou significativa no contexto da internacionalização, sobretudo por meio de ações como a mobilidade acadêmica

¹³⁴ Ainda que a PL *stricto sensu* seja um documento institucional, abrangendo, portanto, todas as pró-reitorias, decidi considerá-la, para fins de contabilização no Radar, como parte da PROGRAD, considerando que sua Comissão é composta por vários departamentos subordinados a PROGRAD.

nacional e o PEC-G, que favorecem o compartilhamento de conhecimento e vivências entre diferentes contextos culturais e acadêmicos.

Já no que se refere à PROEX, a ausência de divulgação sistematizada acerca de suas atividades impossibilitou maior compreensão acerca das iniciativas direcionadas à internacionalização. Frise-se, contudo, a relevância dessa pró-reitoria em articular o conhecimento produzido pela universidade com a comunidade, de forma a possibilitar que as dimensões internacional, intercultural e global também alcancem os extramuros da universidade.

Em que pese a diferença de atuação entre as pró-reitorias, fato é que a UFS tem avançado no seu processo de internacionalização, ainda que de forma desarticulada. A divulgação e condensação das ações implementadas pelos diversos setores da instituição são imperiosas para que a universidade possa planejar os próximos passos a serem adotados. Para que o processo de internacionalização da UFS seja de fato abrangente, a integração entre as estratégias institucionais das pró-reitorias faz-se vital.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, Denise Martins de. *Et al.* O programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. *In*: SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor. (orgs.) **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Resolução do Conselho Pleno da Andifes nº 01/2019**. Cria na estrutura da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira – Idiomas sem Fronteiras, denominada Rede Andifes IsF. Nov. 2019. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Resolucao-Conselho-Pleno-01_2019.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

ARCHANJO, Renata. Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.11, n.3, p. 609-632, 2011.

_____. Moving globally to transform locally? Academic mobility and language policy in Brazil. **Language Policy**, v. 16, p. 291-312, 2017.

AZEVEDO, Mário Luiz de. A internacionalização da Educação Superior em questão: mitos, enganos e verdades. **Horizontes LatinoAmericanos**, vol. 3, nº 1, dez. 2014.

BARANZELI, Caroline. Modelo de Internacionalização em Casa. *In*: MOROSINI, Marília (org). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019, p. 187-201.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEELEN, Jos. Internationalisation at home: obstacles and enablers from the perspective of academics. *In*: HILLEBRAND-AUGUSTIN, Elisabeth; SALMHOFER, Gudrun; SCHEER, Lisa (org.) **Responsible university. Verantwortung in Studium und Lehre**; Sammelband Tag der Lehre 2017 der Karl-Franzens-Universität Graz. Grazer Beiträge zur Hochschullehre, Band 9. p. 29-54, 2019.

BEELEN, Jos; JONES, Elspeth. Redefining Internationalization at Home. *In*: CURAJ, A *et al.* (ed.). **The European Higher Education Area**, 2015, p. 59-73. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312862761_Redefining_Internationalization_at_Home. Acesso em: 20 jan. 2025.

BENNETT, Janet M. Transformative training: Designing programs for culture learning. *In*: MOODIAN, M. A. (ed.). **Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

BENNETT, Milton J. (ed.). **Basic Concepts of Intercultural Communication**. USA: Intercultural Press. 1998.

_____. Developmental Model of Intercultural Sensitivity. *In*: Kim, Y (Ed). **International encyclopedia of intercultural communication**. Hoboken: Wiley, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.642/2011**. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm. Acesso em: 07 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 29/2017**. Edital de Chamada Pública para Recredenciamento de Universidades Federais para Atuação como Núcleo de Línguas (Nucli-IsF) no âmbito do Programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF). Brasília-DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.235/2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 05 maio 2025.

BRASIL. CNPQ. **Ciência sem Fronteiras**. Objetivos. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/objetivos>. Acesso em: 07 mar. 2025.

CALVET, Louis-Jean. As Políticas Linguísticas. *In*: _____. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. 2 ed. 3 reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. p. 133-146.

CAPES. **Edital nº 41/2017**. Programa Institucional de Internacionalização – Capes-PrInt. Capes-PrInt. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10112017Edital412017InternacionalizacaoPrInt2.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2025.

CASSOL, Carla Camargo. Proposta de Internacionalização do Currículo. *In*: MOROSINI, Marília (org). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019, p. 85-101.

CELADA, María Teresa. FANJUL, Adrián Pablo. **Língua e Política**: conceitos e casos no espaço da América do Sul. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022.

CELCE-MURCIA, Marianne. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. *In*: SOLER, Eva Alcón; JORDÀ, Maria Pilar Safont. (eds.) **Intercultural Language Use and Language Learning**. The Netherlands: Springer, 2007. p. 41-57.

CNPQ. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. **Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de internacionalização da Educação Superior – GPLIES**. 2020. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9572177799231276>. Acesso em: 23 jan. 2025.

COYLE, Do; HOOD, Philip; MARSH, David. **CLIL: Content and Language Integrated Learning**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2010.

CRES 2018. III Conferência Regional da Educação Superior para a América Latina e o Caribe. **Declaração**. Córdoba, Argentina, 14 jun. 2018. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/images/Docs/declaracao/declaracao-cres-2018-em-portugues.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. 2 ed. New York: Cambridge University Press. 2003.

DE COSTA, Peter *et al.* Critical approaches to world Englishes. In: C. Facke, X. Gao, & P. Garrett-Rucks (Eds), **The Handbook of Plurilingual and Intercultural Language Learning**, 2025. p. 181-190. Disponível em: https://www.academia.edu/125279814/Critical_Approaches_to_World_Englishes. Acesso em: 28 fev. 2025.

DEARDEN, Julie. **English as a Medium of Instruction: A Growing Global Phenomenon**. Oxford: University of Oxford, 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british_council_english_as_a_medium_of_instruction.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

DE WIT, Hans. Internationalization of Higher Education: Nine misconceptions. **International Higher Education**, n. 64, p. 6-7, verão 2011.

_____. Reconsidering the concept of Internationalization. **International Higher Education**, n. 70, p. 6-7, inverno 2013.

_____. O futuro da internacionalização do ensino superior em contextos globais desafiadores. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 538–545, 2020. DOI: 10.20396/etd.v22i3.8659471. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659471>. Acesso em: 13 mar. 2024.

DE WIT, Hans *et al.* **Internationalisation of Higher Education: A study**. European Parliament. 2015.

ESCUDE, Pierre; OLMO, Francisco Calvo Del. **Intercompreensão: a chave para as línguas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FARIAS, Nilson de; OLIVEIRA, Marlize Rubin; PELOSO, Franciele Clara. Internacionalização da Educação Superior: olhares do Sul. **Revista nuestraAmérica**, vol. 9, n.

17, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5519/551968077018/html/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

FEIJÓ, Rosemeri Nunes; TRINDADE, Helgio. A construção da política de internacionalização para a pós-graduação brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e76211, 2021.

FINARDI, Kyria Rebeca. What can Brazil learn from multilingual Switzerland and its use of English as a multilingual franca. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v. 39, n. 2, p. 219-228, abr-jun 2017.

_____. Internationalization and Multilingualism in Brazil: Possibilities of content and language integrated learning and intercomprehension approaches. **International Journal of Educational and Pedagogical Sciences**, v. 13, n. 5, 2019.

FINARDI, Kyria Rebeca; ASIK, Asuman. (2024). Possibilities of Virtual Exchange for Internationalization at Home: Insights from the Global South. **Journal of Virtual Exchange**, v.7 (SI University Internationalization), p. 1-22, 2024. DOI 10.21827/jve7.39593. Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/39593/38998>. Acesso em: 08 dez. 2025.

FINARDI, Kyria Rebeca; FRANÇA, Cláudio. O inglês na internacionalização da produção científica brasileira: evidências da subárea de linguagem e linguística. **Interseções**, ed. 19, ano 9, n. 2, maio 2016.

FINARDI, Kyria Rebeca; FRANÇA, Claudio; GUIMARÃES, Felipe Furtado. Ecology of knowledges and languages in Latin American academic production. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p. 764-787, 2022.

FINARDI, Kyria Rebeca; FRANÇA, Claudio; GUIMARÃES, Felipe Furtado. Knowledge production on internationalisation of Higher Education in the Global South: Latin America in focus. **Diálogos Latinoamericanos**, v. 32, p. 51-69, 2023.

FINARDI, Kyria Rebeca; SALVADORI, Juliana C.; WEHRLI, Andrea. Global Citizenship and Internationalization at Home: Insights from the BRASUIS Virtual Exchange Project. **Studies in English Language Teaching**, 12 (2), p. 59-72, 2024. ISSN 2329-311X. Disponível em: <http://www.scholink.org/ojs/index.php/selt/article/view/37692>. Acesso em: 22 out. 2025.

FINARDI, Kyria Rebeca; SANTOS, Jane; GUIMARÃES, Felipe. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da Coordenação de Letramento Internacional de uma Universidade Federal. **Interfaces Brasil/Canadá**. Canoas, v. 16, n. 1, p. 233-255, 2016.

GARCIA, Ofelia. Bilingualism, plurilingualism and translanguaging: Differences and consequences for teaching. **The Vigdis International Centre**. 2023. Disponível em: <https://youtu.be/v0OvstPfBW4?si=ILziIJQhuRO9NVHL>. Acesso em 14 dez. 2024.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Rodrigo Belfort; SANTOS, Elaine Maria. Da política ao planejamento linguístico: por uma construção coletiva em prol da internacionalização. In: CHAGAS, Lucas Araujo; COELHO, João Paulo Pereira (Orgs.) **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.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca. Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: qual a relação? **Ilha do Desterro**, v. 71, n. 3, p. 15-37, 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomáz Tadeu da Silva, Guacura Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HATSEK, David Jorge Rodrigues; WOILESCO, Vanessa Gabrielle; ROSSO, Gabriela Paim. Internacionalização na educação básica: um estado do conhecimento. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 14, n. 1, p. 70-90, jan./maio 2023.

HELETA, Savo; CHASI, Samia. Rethinking and redefining internationalisation of higher education in South Africa using a decolonial lens. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 45, n. 3, p. 261-275, 2023.

HUDZIK, John K. **Comprehensive Internationalization**. NAFSA – Association of International Educators. Washington, DC, 2001. p. 8-23.

_____. **Comprehensive Internationalization: from concept to action**. NAFSA: Association of International Educators. Washington: NAFSA, 2011.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, JB; HOLMES, J. (eds.). **Sociolinguistics: Selected Readings**. London: Penguin, 1972. p. 269-293.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Instrumento de Avaliação Institucional Externa: Presencial e a distância**. Recredenciamento. Transformação de Organização Acadêmica. Brasília-DF: Inep/MEC, 2017.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: Brasília-DF, 2016.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Inventário Nacional da Diversidade Linguística**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl>. Acesso em: 09 jun. 2025.

JENKINS, Jennifer. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, vol. 28, n. 2, p. 200-207, 2009.

_____. **English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy**. Routledge, 2013.

_____. **Global Englishes: a resource book for students**. 3 ed. New York: Routledge, 2015a.

_____. Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015b.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

_____. Intelligibility, mimicry and internationalization: Localized practices in higher education, or can the Global South speak? In: MURATA, Kumiko (ed.). **English-Medium Instruction from an English as a Lingua Franca Perspective**. London: Routledge, 2019. p. 32-45.

_____. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. **Interfaces Brasil/Canadá**. Canoas, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016.

JORDÃO, Clarissa Menezes; FIGUEIREDO, Eduardo Henrique Diniz de; LAUFER, Gabriela Fagundes; FRANKIW, Thaina Caroline. Internacionalização em inglês: sobre esse tal de *unstoppable train* e de como abordar a sua locomotiva. **Ñemityrã: Revista Multilíngüe de Lengua, Sociedad y Educación**, vol. 1, n. 1, p. 30-43, 2020. Disponível em: <https://revistascientificas.una.py/index.php/nemityra/article/view/1740>. Acesso em: 08 out. 2025.

KACHRU, Braj B. World Englishes and Applied Linguistics. **World Englishes**, v. 9, n. 1, p. 3-20, 1990. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-971X.1990.tb00683.x>. Acesso em: 18 fev. 2025.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KNIGHT, Jane. **Internationalization: Elements and Checkpoints**. Canadian Bureau for International Education, 1994.

_____. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, primavera 2021, 2004, p. 5-31. Disponível em: <http://www.theglobalclass.org/uploads/2/1/5/0/21504478/rationale.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

_____. Five Myths about Internationalization. **International Higher Education**, n. 62, p. 14-15, inverno 2011.

_____. Five Truths about Internationalization. **International Higher Education**, n. 69, outono 2012.

_____. **Internacionalização do da Educação Superior: conceitos, tendências e desafios**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília. Trilha para internacionalização em casa: Brasil - Colômbia em espaços não formais. Dossiê Práticas educativas emergentes: desafios na contemporaneidade. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. 1-17, jan./dez. 2021.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. Atualização J. B. Medeiros. São Paulo: Atlas, 2017.

LEAL, Fernanda; FINARDI, Kyria; ABBA, Julieta. Challenges for an internationalization of higher education from and for the global south. **Perspectives in Education**, v. 40, n. 3, p. 241-250, 2022.

LEASK, Betty. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. **Journal of Studies in International Education**, v. 13, n. 2, p. 205-221, 2009.

_____. **Internationalizing the Curriculum**. Routledge: New York, 2015.

_____. A Conceptual Framework for Internationalisation of the Curriculum. **Internationalisation of Teaching and Learning Briefing** n. 2, mar. 2016. Disponível em: <https://www.cetl.hku.hk/cop-itl/wp-content/uploads/2017/11/AConceptualFrameworkforInternationalisationoftheCurriculum.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

LIDDICOAT, Anthony J; BALDAUF JR., Richard B. Language Planning in Local Contexts: Agents, Contexts and Interactions. In: LIDDICOAT, Anthony J; BALDAUF JR., Richard B. **Language Planning and Policy: Language Planning in Local Contexts**. Great Britain: Multilingual Matters, p. 3-17, 2008.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O Sistema de Educação Superior Mundial: entre a Internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.

LOPES, Rodrigo Smaha; BAUMGARTNER, Carmen Teresinha. Inglês como língua franca: explicações e implicações. **The ESpecialist**, [S. l.], v. 40, n. 2, 2019. DOI: 10.23925/2318-7115.2019v40i2a2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/37053>. Acesso em: 11 feb. 2025.

LUNARDI, Elisiane Machado; GOMEZ, Simone da Rosa Messina; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Institucionalização de Política Linguística para Internacionalização. In: MOROSINI, Marília (org). **Guia para Internacionalização Universitária**. Porto Alegre: EdPUCRS, 2019. p. 131-147.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva Matos. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida. **América latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 333-342, set./dez. 2017.

MAYWORM, Maria Clara Castellain. **Cooficialização de línguas em municípios brasileiros: uma perspectiva à luz do Direito Linguístico**. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense. Instituto de Letras, Niterói-RJ, 2020.

MCKAY, Sandra Lee. **Teaching English as an International Language: Rethinking goals and approaches**. United Kingdom: Oxford University Press, 2002.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.

MIGNOLO, Walter D. Coloniality is far from over, and so must be decoloniality. **Afterall**, v. 43, primavera/verão 2017.

MIGNOLO, Walter D; BUSSMAN, Fábio Santino. Coloniality and the State: Race, Nation and Dependency. **Theory, Culture & Society**, v. 40, ed. 6, 2023.

MIRANDA, José Alberto Antunes; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 589-613, nov. 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 85-108.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 13-44.

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MORAES FILHO, Waldenor Barros. **UFSC Internacional: Políticas Linguísticas e Internacionalização do Ensino Superior**. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 03 de julho de 2020. 1 vídeo (1h:02min:50s). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/yUIZR1YORFk?feature=share>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior e integração acadêmica. **Conferências UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS. 6 dez. 2017.

_____. Internacionalização do Currículo: produção em organismos multilaterais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 115-132, jan./abr. 2018.

_____. Como Internacionalizar a Universidade: concepções e estratégias. In: MOROSINI, Marília (org). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019, p. 11-27.

_____. Internacionalização da Educação Superior no Brasil e desafios no contexto do sul global. **Revista Educación Superior y Sociedad**, v. 33, n. 1, p. 361-383, 2021.

MOROSINI, Marília; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Internacionalização da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília. (Org.) **Enciclopédia Brasileira da Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. v. 1. p. 35-170.

MOROSINI, Marília Costa; MIRANDA, Estela Maria; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Internacionalização da Educação Superior na perspectiva da integração solidária no contexto latino-americano. In: MOROSINI, Marília Costa; DALLA CORTE, Marilene Gabriel; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Futuros da Educação Superior: Tendências e Cenários em contextos emergentes**. Porto Alegre: ediPUCRS, p. 101-127, 2023.

NILSSON, Bengt. Internationalisation at Home from a Swedish Perspective: The Case of Malmö. **Journal of Studies in International Education**, v. 7, n. 1, p. 27-40, 2003.

NUNES, Marthe Suzana Cabral. **Metodologia universitária em 3 tempos**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/14940/2/MetodologiaCientificaUniversitaria3Tempos.pdf> Acesso em: 15 abr. 2024.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de. A Linguística Aplicada: definições e áreas de atuação. In: MUSSI, Marcus Vinícius Freitas (org.). **Linguística Aplicada: panorama de estudos teóricos e práticos no Nordeste**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 20-33.

OLIVEIRA, Adriana Leonidas de; FREITAS, Maria Ester de. Motivações para mobilidade acadêmica internacional: a visão de alunos e professores universitários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 217-246, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/dpPjRHVbBtHfhGS574xnxmG/#>. Acesso em: 06 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolução 71/328. Multilingualism**. 11 set. 2017. Disponível em: <https://docs.un.org/en/a/res/71/328>. Acesso em: 15 jun. 2025.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Editora Parábola, 2019.

PALLÚ, Nelza Mara. **Que Inglês Utilizamos e Ensinamos?** Reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo. Tese (Doutorado). UFPR: Curitiba, 2012.

PASSOS, Christiane Guimarães dos Santos dos; STALLIVIERI, Luciane. Internacionalização em casa por meio da mobilidade virtual nas Instituições de Educação Superior federais de Santa Catarina. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 11, p. 1-31, 28 out. 2023.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

_____. **Language as a Local Practice**. United Kingdom: Routledge, 2010.

PEREIRA, Elisabete Monteiro. Cap. VIII - Internacionalização e Educação Superior: Desafios da Contemporaneidade. *In*: WASSEM, Joyce; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **Novos e Velhos Desafios da Internacionalização da Educação Superior na Contemporaneidade**. 1 ed. São Paulo, SP: Annablume, 2021.

PORTER, Michael. **Vantagem Competitiva**: criando e sustentando um desempenho superior. Trad.: Elizabeth Maria de Pinho Braga. 37ª reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 1989.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The concept of World English and its implication for ELT. **ELT Journal**, v. 58, p. 111-117, abr. 2004.

_____. The identity of “World English”. **New Challenges in Language and Literature**, FALE/UFGM, p. 91-107, 2009.

_____. ‘World English’ or ‘World Englishes’? Does it make any difference? **International Journal of Applied Linguistics**, v. 22, n. 3, p. 374-391, 2012.

_____. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? *In*: **Política e Políticas Linguísticas**. NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

RAMOS, Milena Yumi. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.

REDE ANDIFES IDIOMAS SEM FRONTEIRAS. **Tutorial**: credenciamento de especialistas. 07 out. 2024. 1 vídeo (03 min). Publicado pela Rede Andifes IsF. Disponível em: <https://youtu.be/9hzdTchTqls?si=71o8IopqFZMXeOJD>. Acesso em: 13 jun. 2025.

ROCHA, Décio; DAHER, Del Carmen. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 31, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26377>. Acesso em: 22 maio. 2024.

ROCHA, Cláudia Hildorsf; MEGALE, Antonieta Heyden. Translinguagem e seus atravessamentos: dos entendimentos conceituais e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **Delta**, v.39, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kPFK8kgZYFKQPgZp6hbnZdp/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SANTOS, Elaine. Da Lei do Diretório ao Alvará de 1770: civilizar para o bem do Estado. *In*: OLIVEIRA, Luís Eduardo. (org.) **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas**: suas implicações na educação brasileira (1757-1827). 2 ed. Aracaju-SE: Criação Editora, 2022.

SANTOS, Elaine *et al.* Da convivência à elaboração teórica: propostas conceituais de língua(s), política(s) linguística(s) e política(s) de internacionalização na visão do grupo de pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior (GPLIES). **Leitura**, n. 83, p. 107-127, dez. 2024.

SANTOS, Elaine; GREGOLIN, Isadora Valencise. Planejamento linguístico: um processo coletivo voltado para a materialização da Política Linguística da instituição. *In*: CHAGAS, Lucas Araújo; COLEHO, João Paulo Pereira (orgs.). **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.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da Universidade:** internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SANTOS, Pricila Kohls dos; MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização e Educação para a Cidadania Global: a Visão de Professores Universitários. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 1-17, 25 fev. 2019. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14618/2/Internacionalizacao_e_educacao_para_a_cidadania_global_a_visao_de_professores_universitarios.pdf. Acesso em: 14 jan. 2025.

SEVERO, Cristine Gorski. Políticas e direitos linguísticos: revisão teórica e desafios contemporâneos. In: SEVERO, Cristine Gorski (org.). **Políticas e direitos linguísticos:** revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 25-44.

SHOHAMY, Elana. **Language Policy:** Hidden agendas and new approaches. United Kingdom: Routledge, 2006.

_____. Language Policy and Language Assessment: The Relationship. **Current Issues in Language Planning**, v. 9, n. 3, p. 363-373, dez. 2008.

SILVA, Kléber. PEREIRA, Lauro Sérgio Machado. ARAÚJO, Iara Teixeira de. 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**. Vol. 12. No. 3. 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/338114357> Acesso em: 02 maio 2024.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. **Estudos linguísticos e literários**. Salvador, n. 52, p. 231-356, ago/dez. 2015.

SOUSA, José Vieira de. História da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília. (Org.) **Enciclopédia Brasileira da Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. v. 2. p. 25-207.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares; FREIRE JUNIOR, José Celso. Internacionalização em casa como hub na educação superior: uma proposta de formação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023037, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8668387. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8668387>. Acesso em: 29 jan. 2025.

SOUZA, Socorro Cláudia Tavares de; SOARES, Maria Elias. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. **Revista de Letras**, n. 33, v. 1, jan./jun. 2014.

SPOLSPY, Bernard. **Language Policy**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004

_____. Language Policy. In: COHEN, James; McAlister, Kara T.; ROLSTAD, Kellie; MacSwan, Jeff (ed.). **Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism**. Somerville: Cascadilla Press, 2005.

_____. (ed.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. New York: Cambridge University Press, 2012.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e Intercâmbio: dimensões e perspectivas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017a.

_____. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do COGEIME**, Ano 26, n. 50, p. 15-36, jan./jun. 2017b.

_____. **Internacionalização do Ensino Superior**. UFSC. 2017c. Disponível em: <https://iglu2017.paginas.ufsc.br/files/2017/08/SlidesLuciane.pdf> Acesso em: 07 set. 2023.

SZYSZLO, Peter. Internationalization Strategies for the Global Knowledge Society. **Canadian Bureau for International Education PhD Research Series**, janeiro 2016.

TIMES HIGHER EDUCATION (THE). **World University Rankings**. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/universidade-federal-de-sergipe-0>. Acesso em: 29 abr. 2025.

UNESCO. **Educação para cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015.

_____. **Academic Mobility in Higher Education**. World Conference on Higher Education, 3rd, Barcelona, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389878>. Acesso em: 27 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Estatuto da UFS**. Resolução 021/1999/CONSU: Homologa alterações no Estatuto da Universidade Federal de Sergipe propostas pela SESu/MEC. 2010. Disponível em: https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/anexos/2199_estatuto_com_alteracoes_edicao_2010.pdf. Acesso em: 08 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Resolução nº 08/2016/CONSU**. Altera Normas que tratam de Auxílio à Assistência Estudantil da Universidade Federal de Sergipe. 2016. Disponível em: https://proest.ufs.br/uploads/page_attach/path/19719/082016_-_A_es_Assist_ncia_Estudantil.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Edital PROEX – PIAEX nº 02/2018**. Projetos em Programas Institucionais de Extensão para Fomento de Bolsas de Extensão. 2018a. Disponível em: https://proex.ufs.br/uploads/content_attach/path/25624/02_PIAEX_de_08_02_-_Edital_Projetos_Prog_Institucionais_Exstens_o_-_RETIFICADO_02_03_2018_1_.pdf. Acesso em: 13 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Resolução nº 35/2018/CONEPE**. Aprova a política linguística da UFS. 2018b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). PROGRAD. **Catálogo de Cursos: Graduação**. 3ª ed. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2019. Disponível em: https://prograd.ufs.br/uploads/page_attach/path/6087/CatalogoUFS2019-compressed.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Resolução nº 47/2019/CONEPE**. Normatiza e Institucionaliza as Atividades de Extensão da Universidade Federal de Sergipe. 2019. Disponível em: https://proex.ufs.br/uploads/page_attach/path/7393/Resolucao_47.2019_-_Normas_Atividades_de_Extens_o.pdf. Acesso em: 13 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Portaria nº 665**, de 09 de setembro de 2020. Cria a Comissão Permanente de Internacionalização da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa- COMPIN. Disponível em: https://internacional.ufs.br/uploads/page_attach/path/15916/Portaria_665_2020_cria_o_da_COMPIN.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Resolução nº 46/2021/CONEPE**. Aprovar a criação e regulamentação do Programa Licenciandos (as) na Escola, no âmbito dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe. 2021. Disponível em: https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/14379/informativo_46_2021.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Portaria nº 413**, de 10 de maio de 2022. Cria o Programa Institucional de Mentoria Acadêmica ao Estudante Estrangeiro – PIMAE. 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1jdBaoOqInFFvHSEopFn4uc96R2bL3v4V/view>. Acesso em: 21 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Plano Estratégico Institucional: PEI** 2022. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Portaria nº 520** de 03 de junho de 2022. Cria o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Multilinguístico para a Internacionalização (PDMI). 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1sDJTZA00LSpw7ZGHXPBDM3gHQ2Cwiqpm/view>. Acesso em: 27 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Resolução nº 77/2022/CONEPE**. Estabelece procedimentos específicos para o reconhecimento e o registro do apostilamento de diplomas/certificados de conclusão de curso de Pós-Graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) expedido por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. 2022. Disponível em: https://pos.ufs.br/uploads/page_attach/path/16804/informativo_77_2022_CONEPE_1.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Resolução nº 04/2022/Conepe**. Aprova Projeto Pedagógico Institucional (PPI). 2022b. Disponível em: https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/22043/informativo_4_2022.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). PROGRAD. **Instrução Normativa nº 01/2022**. Elenca as informações mínimas para constar nas páginas eletrônicas dos departamentos/núcleos. Out. 2022. Disponível em: [https://prograd.ufs.br/uploads/page_attach/path/15973/Instru o Normativa n 01 2022 Prograd - p_ginas.pdf](https://prograd.ufs.br/uploads/page_attach/path/15973/Instru_o_Normativa_n_01_2022_Prograd_-_p_ginas.pdf). Acesso em: 11 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Instrução Normativa nº 001**, 06 de Novembro de 2023. Cria a Política de Atendimento à Pessoa Estrangeira (PAPE/UFS). 2023. Disponível em: https://internacional.ufs.br/uploads/page_attach/path/20176/IN_POLITICA_DE_ATENDIMENTO_PARA_ESTRANGEIROS.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Plano Estratégico Institucional: PEI** 2023. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2023a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). PROGRAD. **Guia de sobrevivência do(a) estudante**: o que você precisa saber sobre a UFS e as normas acadêmicas. 2023b. Disponível em: https://prograd.ufs.br/uploads/page_attach/path/16794/GUIA_CALOUROS_2023.pdf. Acesso em: 08 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Resolução nº 17/2023/CONEPE**. Atualiza as regras de funcionamento do Exame de Proficiência em Língua Estrangeira (EPLE). Mar. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1W4x2Tnq1sx2CB30fjoWY8-bx7dpLa9A4/view>. Acesso em: 18 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). POSGRAP. **Instrução Normativa nº 02 de 04 de maio de 2023**. Estabelece critérios de equivalência entre o Exame de Proficiência em Língua Estrangeira da UFS (EPLE) com outros exames. Disponível em: https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/21800/IN-02-POSGRAP-2023.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). POSGRAP. **Catálogo de Grupos de Pesquisa da UFS**. 2º ed., fev. 2023. Disponível em: https://pesquisapos.ufs.br/uploads/page_attach/path/17205/catalogo-grupos-de-pesquisa__1_.pdf. Acesso em: 19 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2021-2025**. 3. ed. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2024a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Plano Estratégico Institucional: PEI** 2024. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2024b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **UFS em Números 2024**: versão completa. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2024c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Radar 03 (2024):** Recredenciamento: Síntese do Relatório de Avaliação. Disponível em: https://indicadores.ufs.br/uploads/page_attach/path/20631/Radar_03.pdf. Acesso em: 29 abr. 2025. 2024d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). COPES. **Relatório de Gestão 2024 da COPES.** São Cristóvão, 2024e. Disponível em: https://pesquisapos.ufs.br/uploads/page_attach/path/22856/RELATO RIO DE GESTA O 2 024_COPEs.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Edital N° 24/2024 CORI/COPGD/POSGRAP**, para Formação e Consolidação de Redes Internacionais de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (FOR-SUL REDES). 2024. Disponível em: https://internacional.ufs.br/uploads/content_attach/path/38742/EDITAL_24_2024_FOR-SUL_REDES.pdf. Acesso em : 22 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Organograma UFS:** Estrutura Organizacional dos Sistemas Administrativo e Acadêmico. Disponível em: <https://www.ufs.br/conteudo/56192-organograma-ufs>. Acesso em: 25 abr. 2025. 2025a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Plano Estratégico Institucional:** PEI 2025. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2025b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Radar 01 (2025):** *World University Ranking* 2025. 2025c. Disponível em: https://indicadores.ufs.br/uploads/page_attach/path/22446/2025_-_World_Rankings.pdf. Acesso em: 29 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). PROGRAD. **Relatório de Gestão da PROGRAD – 03/2021 – 03/2025.** São Cristóvão-SE. 2025d. Disponível em: https://prograd.ufs.br/uploads/page_attach/path/23200/PROGRAD_RELAT_RIO_CONSOLIDADO_17_MAR_25_compressed.pdf. Acesso em: 08 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Catálogo de Programas de Pós-Graduação da UFS.** Ed. 2025. São Cristóvão: Editora UFS, 2025e.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). Agência de Inovação e Transferência de Tecnologia. **Relatório Anual de Gestão 2024 – AGITTE.** 2025f. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vYKzZtFCqsrmePm40GiYzSwMXCoRDteY/view>. Acesso em: 15 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). **Plataforma ForPDI - Gestão do Plano de Desenvolvimento Institucional.** 2025. Disponível em: https://ufs.plataformafor.mec.gov.br/#/comunidade/forpdi?_k=7bj854. Acesso em: 28 abr. 2025.

VERDU, Fabiane Cortez. EMI (English as a Medium of Instruction) como estratégia de internacionalização em casa: um estudo no programa de pós-graduação em administração da

Universidade Estadual de Maringá. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, ano 3, v. 3, n. 2, jul.-dez. 2019.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Revista Construção psicopedagógica** [online], vol. 26, n.27, p. 21-36, 2018.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. *In: Terra: antologia afro-indígena*. São Paulo / Belo Horizonte: Ubu Editora / PISEAGRAMA, 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. São Paulo: Bookman. 2001.

ZAGO, Paula Salete; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. Internacionalização da educação superior: um estado de conhecimento sobre o programa Ciência sem Fronteiras. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-15, jan./dez. 2022.