



PPGLinC
Programa de Pós-Graduação
em Língua e Cultura



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

MELLISSA MOREIRA FIGUEIREDO BARBOSA

**MAPEANDO O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS E
PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO NA CIÊNCIA E NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO: O CASO DA UEMS**

SALVADOR

2021

MELLISSA MOREIRA FIGUEIREDO BARBOSA

**MAPEANDO O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE
POLÍTICAS E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO NA CIÊNCIA E
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INTERNACIONALIZAÇÃO: O
CASO DA UEFS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do Título de Mestre em Língua e Cultura.

Área de concentração: Letras, Linguística e Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira

**SALVADOR
2021**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Barbosa, Mellissa Moreira Figueiredo
MAPEANDO O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE
POLÍTICAS E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO NA CIÊNCIA E NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO: O CASO
DA UEFS / Mellissa Moreira Figueiredo Barbosa. --
Salvador, 2021.
127 f.

Orientador: Gilvan Müller de Oliveira.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Letras, 2021.

1. Políticas Linguísticas. 2. PPLICES. 3.
Internacionalização. 4. Educação Superior. I. Oliveira,
Gilvan Müller de. II. Título.

MELLISSA MOREIRA FIGUEIREDO BARBOSA

**MAPEANDO O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE
POLÍTICAS E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO NA CIÊNCIA E
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INTERNACIONALIZAÇÃO: O
CASO DA UEFS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, da
Universidade Federal da Bahia, para obtenção do Título de Mestre em Língua e Cultura.

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr. Gilvan Müller de Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina / PPGLinC- Universidade Federal da Bahia
Orientador

Dra. Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa

Universidade Federal da Bahia
Avaliador externo

Dra. Fernanda Mota Pereira
Universidade Federal da Bahia
Avaliadora interna

**SALVADOR
2021**

Dedico esse trabalho a LÍlian Latties (*in memoriam*) por ter acreditado em mim, por ter andado de mãos dadas comigo durante os altos e baixos da pós-graduação, por ter sido inspiração de jovem mulher pesquisadora na área da Linguística Aplicada, pelas longas discussões teórico-metodológicas, por ser exemplo de humildade na academia, pela amizade construída, pela irmã que ganhei no caminho do Portal do Sertão a Tucujulândia, e, acima de tudo, por ter me ensinado que tudo tem princípio, meio e fim. Durante todo o meu processo de escrita, a voz e o sorriso largo de LÍlian foram guias interiores para a finalização árdua dessa pesquisa. Ela ainda permanece comigo, em mim.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Gilvan Müller de Oliveira, por confiar em mim, pela paciência, compreensão e apoio durante o percurso de elaboração desse estudo.

À Professora Dra. Edleise Mendes, pelo acolhimento na UFBA, pela generosidade de compartilhar seus saberes e por todas as contribuições enriquecedoras nesse trabalho.

À Professora Dra. Milenna Brun, por ser uma das maiores incentivadoras dessa pesquisa e da minha trajetória acadêmica. Obrigada por esse encontro, por todos os ensinamentos generosos e por nunca largar a minha mão.

À Professora Ma. Iranildes de Oliveira, por desde o princípio ter me ensinado a trilhar os caminhos da docência e me feito acreditar que é possível provocar mudanças no campo das línguas. Obrigada por sempre ter feito do Programa Portal uma extensão do seu coração.

À Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), minha casa, por sempre me receber e me acolher quando necessito retornar.

À Assessoria Especial de Relações Institucionais da UEFS, em especial à Assessora Especial de Relações Interinstitucionais Eneida Soanne de Oliveira, por ter aberto as suas portas para contribuir com essa pesquisa e se disponibilizado a compartilhar sua trajetória. Agradeço também pela oportunidade de realizar mobilidade estudantil na Paris Lodron Universität Salzburg e ter mudado a minha vida.

Ao Programa Portal, no qual aprendi a trabalhar de forma cooperativa-colaborativa em prol do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. Sou grata por ter me formado educadora linguística nesse espaço grandioso de discussões e expansão da consciência.

Ao Núcleo de Línguas do Idiomas sem Fronteiras da UEFS, por ter me inserido nas discussões sobre políticas linguísticas para internacionalização.

Ao ELCE – Educação para Línguas e Culturas Estrangeiras, por ter me iniciado na pesquisa e por todas as contribuições que nossas discussões trazem para esse trabalho.

Ao Núcleo de Estudos Canadenses, por todas as contribuições para essa pesquisa.

Ao LINCE - Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino, por se tornar o espaço que fez da UFBA também uma casa. Agradeço a todos os membros pelas contribuições enriquecedoras durante nossos encontros. Agradeço especialmente aos colegas Lucas e Ilma por serem muito companheiros durante esse processo de escrita.

À turma Vozes do Sul do PPGLinC 2018, por todas as discussões que abriram novas dimensões e caminhos para essa pesquisa, pelos momentos de alegria e também por aqueles que precisamos ser fortes juntos. Obrigada em especial, à Tarsila por ser companheira nas lutas, nas conquistas e também nas alegrias desde o primeiro dia do nosso ingresso no PPGLinC. Essa caminhada foi mais leve, pois você me fez companhia. Agradeço também à Marcela, por seu ombro amigo, pelas contribuições na pesquisa e pelas palavras de carinho e apoio. Agradeço à Rafaella Elisa, Carlos, Viviane e Celiane por toda a cumplicidade e afeto durante o processo.

Aos participantes da pesquisa, por terem aceitado participar e contribuir para a expansão dos estudos de políticas linguísticas para internacionalização da UEFS.

À Lua Marina, minha irmã de alma, por ser meu alicerce, minha rocha. Obrigada por estar sempre de braços abertos para me acolher.

Às amigas Karoline Santos e Shirlei Tiara, por todo o apoio, compreensão, cuidado, carinho e incentivo durante a construção dessa pesquisa.

Aos queridos e queridas, Fernanda, Dayana Karla, Bárbara Prado, Mauricio, Fernando, Paloma e Nathalia, por sempre estarem ao meu lado quando passei por períodos de alegrias e tristezas durante esse estudo. A vida com vocês por perto é mais doce e repleta de amor.

À Lorena, por estar sempre disponível a ajudar e contribuir com esse trabalho.

À Liz Sandra, obrigada pelas discussões que contribuíram para a concepção inicial desse estudo.

À Ana Carla, pela paciência, cuidado, apoio e compreensão durante os momentos mais críticos da escrita. Obrigada por segurar a minha mão.

À minha mãe Margarete, meu padrasto Rui e minha vó Beth, por sempre terem acreditado e torcido por mim em cada etapa do percurso. Vocês são meus alicerces. Obrigada por confiarem em mim.

Tornar-se-á evidente que a produção de conhecimento e a formação universitária ou está a favor ou contra a mercantilização do conhecimento e os investigadores e professores sentirão “na pele” as consequências desta bifurcação. De aí em diante, a questão ‘de que lado estás’ será inevitável.

(SANTOS, 2015, p. 205).

RESUMO

As universidades brasileiras têm, com o passar dos anos, a necessidade de empreender políticas e planejamento linguístico na ciência e na educação superior (PPLICES) (OLIVEIRA et al., 2017) para internacionalização (De Wit, 2002, KNIGHT, 2003, 2004). O movimento de internacionalização da educação superior influenciado por agentes externos, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, demanda que as instituições estruturem suas políticas linguísticas institucionais (CALVET, 1996, 2002; OLIVEIRA, 2013) para que o processo de internacionalização se desenvolva de forma mais efetiva. Nessa perspectiva, este estudo de caso qualitativo tem como objetivo mapear como as PPLICES estão sendo construídas na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), além de identificar como elas repercutem nas ações de internacionalização da IES. A pesquisa é caracterizada como um estudo bifásico, contando primeiramente, com análise documental sobre as PPLICES para internacionalização e, em seguida, entrevistas sobre as percepções da assessoria internacional e da coordenação do Núcleo de Idiomas sem fronteiras da UEFS sobre o processo de desenvolvimento dessas PPLICES. Os resultados indicam ainda uma carência da conscientização da comunidade acadêmica sobre a questão das línguas, a demanda de desenvolver uma política linguística institucional colaborativa, inclusiva e pós-monolíngue e, além disso, a necessidade de fortalecer as parcerias com IES que possam cooperar para um processo de internacionalização mais equânime e harmônico.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas. PPLICES. Internacionalização. Educação Superior.

RESUMEN

Con paso del tiempo, las universidades brasileñas tienen la necesidad de emplear políticas y planificación lingüísticas en la ciencia y en la educación superior (PPLICES) (OLIVEIRA et al., 2017) para la internacionalización (De Wit, 2002, KNIGHT, 2003, 2004). El movimiento de internacionalización de la educación superior influido por agentes externos, como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, exige que las instituciones estructuren sus políticas lingüísticas institucionales (CALVET, 1996, 2002; OLIVEIRA, 2013) para que el proceso de internacionalización se desarrolle con mayor eficacia. En ese sentido, este estudio de caso cualitativo tiene como objetivo realizar un mapeo de cómo las PPLICES se están construyendo en la Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), además de identificar su repercusión en las acciones de internacionalización de la IES. La investigación se caracteriza como un estudio bifásico, en primer lugar, a partir del análisis documental sobre las PPLICES para la internacionalización y, a continuación, con encuestas sobre las percepciones por parte de la asesoría internacional y de la coordinación del *Núcleo de Línguas del Idiomas sem Fronteiras* en la UEFS, sobre el proceso de desarrollo de esas PPLICES. Los resultados señalan todavía una escasez de la concienciación de la comunidad académica sobre el tema de las lenguas, la necesidad de desarrollar una política lingüística institucional colaborativa, inclusiva y post-monolingüe y, asimismo, la necesidad de fortificar las alianzas con IES que puedan cooperar para un proceso de internacionalización más ecuánime y armónico.

Palabras-clave: Políticas Lingüísticas. PPLICES. Internacionalización. Educación Superior.

ABSTRACT

Over the years, Brazilian universities have developed the need to undertake Language Policy and Planning for Science and Higher Education (LPP for SHE) (OLIVEIRA et al., 2017) for internationalization (De Wit, 2002, KNIGHT, 2003, 2004). The internationalization movement of Higher Education influenced by external agents, such as the World Bank and the Organization for Economic Cooperation and Development, demands that institutions structure their institutional language policies (CALVET, 1996, 2002; OLIVEIRA, 2013) so that the internationalization process can be developed more effectively. Moreover, this qualitative case study aims to map how LPP for SHE are being built at the Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), in addition to identifying how they affect the Higher Education Institution's (HEI) internationalization actions. The research is characterized as a two-phase study, counting firstly with documental analysis about the LPP for SHE for internationalization and then interviews about the perceptions of the international advisory and the coordination of Nucli - Idiomas sem fronteiras program of UEFS about the process of developing these policies. The results also indicate a lack of awareness of the academic community on the issue of languages, the demand to develop a collaborative, inclusive and post-monolingual institutional linguistic policy and, in addition, the need to strengthen partnerships with HEIs that can cooperate for a more equitable and harmonious internationalization process.

Keywords: Language Policies. LPP in SHE. Internationalization. Higher Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma da UEFS.....	22
Figura 2 - Organograma AERI.....	23
Figura 3 - O custo do Ciência sem Fronteiras	41
Figura 4 - Uma visão geral da terminologia usada para se referir a iniciativas de mobilidade virtual	49
Figura 5 - Proposta de destaque da internacionalização na UEFS	99
Figura 6 - Proposta de reserva de vagas para estudantes estrangeiros nos programas de pós-graduação	102
Figura 7 - Proposta de institucionalização da política linguística	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Países com IES Estrangeiras conveniadas com a UEFS em 2021	25
Gráfico 2 - Matrículas nos cursos de inglês por ano no Nucli-IsF/UEFS	84
Gráfico 3 - Média de matrículas nos cursos de inglês por ano no Nucli-IsF/UEFS.....	85
Gráfico 4 - Matrículas nos cursos de espanhol por ano no Nucli-IsF/UEFS	85
Gráfico 5 - Matrículas nos cursos de francês por ano no Nucli-IsF/UEFS	86
Gráfico 6 - Matrículas nos cursos de português como língua estrangeira por ano no Nucli-IsF/UEFS	86
Gráfico 7 - Quantidade de convênios com IES estrangeiras vigentes por ano (2007-2019).....	91
Gráfico 8 - Quantidade de convênios com IES estrangeiras por região (2007-2019).....	92
Gráfico 9 - Percentagem de alunos em mobilidade por região (2007-2019)	93
Gráfico 10 - Percentagem de alunos em mobilidade por país de destino (2007-2019).....	94
Gráfico 11 - Percentagem de convênios por língua (2007-2019).....	96
Gráfico 12 - Quantitativo de estudantes estrangeiros recebidos por ano (2007-2018)	97
Gráfico 13 - Quantitativo de estudantes estrangeiros na UEFS por país (2015-2018).....	98
Gráfico 14 - Percentagem de estudantes estrangeiros do Pré PEC-G em 2019	108
Gráfico 15 - Percentagem de estudantes estrangeiros do Pré PEC-G em 2020	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Mudanças em razões que movem a internacionalização.....	36
Tabela 2 - Motivações e Fases da Internacionalização da Educação Superior	38
Tabela 3 - Eventos e programas realizados pela Aeri	64
Tabela 4 - Atendimento a estudantes para participação em intercâmbio (2008-2013)	66
Tabela 5 - Professores e vagas ofertadas por língua estrangeira no IsF	82
Tabela 6 - Programas de Pós-graduação da UEFS e suas ações de internacionalização.....	100

LISTA DE SIGLAS

ABECAN – Associação Brasileira de Estudos Canadenses

ABRUEM - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

ACEFS - Associação Comercial e Empresarial de Feira de Santana

AERI – Assessoria Especial de Relações Internacionais

AESPI – Assessoria Especial de Intercâmbio

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ASCUN – Asociación Colombiana de Universidades

BM – Banco Mundial

BRACOL - Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-Colômbia

BRAMEX – Programa de Intercâmbio Brasil-México

CAPES – Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPES-PrInT – Programa Institucional de Internacionalização desenvolvido pela Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

CCInt - Comissão Interna de Cooperação Internacional

CELPE-BRAS - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CEPLE - Comissão Permanente de Elaboração, Aplicação e Correção das Provas de Nivelamento e Proficiência em Línguas Estrangeiras

CMA - Componente Curricular Mobilidade Acadêmica

CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa

COIL - Collaborative Online International Learning

CONSAD - Conselho de Administração

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CsF – Ciências sem Fronteiras

ENPLE - Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras

FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia

FAUBAI – Associação Brasileira de Educação Internacional

FUFS – Fundação Universidade de Feira de Santana

GCUB - Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras

IES – Instituição de Ensino Superior

IsF – Idiomas sem Fronteiras

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MARCA - Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados

MCTI - Ministério da Ciência e Tecnologia

MEC – Ministério da Educação

MRE - Ministério das Relações Exteriores

NUCLI – Núcleo de Línguas

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

OIM - Organização Internacional para as Migrações

OMC - Organização Mundial do Comércio

PAEC OEA - Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação - Organização dos Estados Americanos

PALLE - Programa Aprimoramento em Língua e Literatura Estrangeiras

PALLI - Projeto de Aprimoramento em Língua e Literatura de Língua Inglesa

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC-G - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PEI - Plano Estratégico de Internacionalização

PIB – Produto Interno Bruto

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PLAC – Português como Língua de Acolhimento

PLE – Português como Língua Estrangeira

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

PPLICES – políticas e planejamento linguístico na ciência e na educação superior

PROAFRICA - Programa de Cooperação em Ciência, Tecnologia e Inovação com Países da África

PROFALE - Programa de Formação de Aprendizizes de Língua Estrangeira

PROFICI - Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA

PROPAT - Programa de Bolsas de Pós-Graduação em Pecuária e Agricultura Tropicais Brasil-México

SUNY -State University of New York

TDIC – Tecnologias Digitais Informação e Comunicação

TOEFL - Test of English as a Foreign Language

UEFS – Universidade de Feira de Santana

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFLA – Universidade Federal de Lavras

UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFRB – Universidade do Recôncavo Baiano

UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia

UNEB – Universidade Estadual da Bahia

UNILA – Universidade Federal da Integração Latina

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	29
2.1 Internacionalização: histórico e as relações econômicas	29
2.2 A internacionalização do ensino superior no Brasil.....	37
2.3 Internacionalização na pandemia de Covid-19: caminhos a percorrer.....	46
3 POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO NA CIÊNCIA E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (PPLICES).....	52
3.1 PPLICES no Brasil.....	52
3.2 Pós-monolinguismo e a internacionalização	58
4 FOTOGRAFIAS DA INTERNACIONALIZAÇÃO: AS PPLICES PARA INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA.....	62
4.1 A PPLICES para internacionalização na UEFS: políticas e documentos de referência	62
4.2. Os programas de línguas estrangeiras e o seu papel no desenvolvimento de PPLICES na UEFS	73
4.2.1 Núcleo PALLE - Programa Aprimoramento em Língua e Literatura Estrangeiras	73
4.2.2 Programa Portal: ensino-aprendizagem de línguas modernas para a cidadania, inclusão social, diálogo multi e intercultural.....	76
4.2.3 Núcleo de Línguas do Idiomas sem Fronteiras	80
4.3. As PPLICES para internacionalização da UEFS em ação: confrontos e perspectivas	87
4.4 O olhar dos agentes institucionais sobre o processo de desenvolvimento das PPLICES para internacionalização.....	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	123

INTRODUÇÃO

Frequentar uma universidade, na qualidade de discente, é suficiente para produzir a percepção de que não há neutralidade possível no campo da produção do conhecimento. A educação superior constitui um espaço repleto de tensões, em que os diferentes sujeitos buscam desenvolver o direito de dizer, formular, ser ouvido e referenciado, de traçar parcerias e produzir cientificamente. Para que esses sujeitos possam exercer esses direitos dentro do espaço acadêmico, faz-se necessário se articular estrategicamente para ampliar o processo de internacionalização nas universidades brasileiras, o que demanda o desenvolvimento de políticas linguísticas para se integrarem a essa dinâmica, uma vez que a produção de conhecimento acadêmico tem estado atrelada a políticas monolíngues.

Em específico, a experiência de uma universidade brasileira, estadual, localizada no interior da Bahia, posiciona o discente num local cuja legitimidade para a produção acadêmica cujo é atravessada por marcadores de desigualdade de caráter estrutural, pois dizem respeito à própria sistemática do poder atrelado à ciência. As universidades brasileiras compartilham com as demais instituições de ensino superior do Sul Global, um lugar periférico, como um elemento da constituição dessas nações subdesenvolvidas, nas quais, entre muitas outras ausências, também a ciência tem de lidar com a escassez de recursos e políticas públicas.

A realidade de diferenças e desigualdades se choca com os tipos ideias de instituições de ensino superior (IES), imagem e semelhança das universidades dos países de centro ou Norte Global. De modo que o desempenho, a qualidade do ensino e da produção acadêmica serão avaliados segundo parâmetros originários dos países centrais e por eles fixados como universais. Dentre tais parâmetros, figura a internacionalização, em todas as esferas das IES, também como critério de avaliação. Todavia, compreendemos a internacionalização como um caminho para alcançar as metas traçadas pela IES e não como um fim em si mesmo. (DE WIT, 2002; KNIGHT, 2003, 2004).

Diante desse cenário, parece natural que as universidades brasileiras se voltem para as IES do Norte Global em busca de estabelecer relações que possibilitem a internacionalização. Contudo, trata-se de um processo contraditório, cuja vivência no espaço da UEFS trouxe diversas inquietações. Minha primeira inquietação se deu ao me tornar professora voluntária no Programa Portal: ensino-aprendizagem de línguas modernas para a cidadania, inclusão social, diálogo multi e intercultural, ainda durante minha graduação na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), quando percebi

o impacto social do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Porém, a participação no Programa de Formação de Aprendizizes de Língua Estrangeira - PROFALE/ INGLÊS, como professora, me fez abrir os olhos para a internacionalização na UEFS, pois tive a oportunidade de formar alunos de graduação de diferentes áreas para a realização do exame de proficiência *International English Language Testing System* (IELTS) a fim de se qualificarem para o Ciências sem Fronteiras¹ (CsF). Essa vivência me motivou a buscar a mobilidade acadêmica através da Assessoria Especial de Relações Institucionais (AERI) na UEFS e pleitear uma bolsa para estudar na Universität Salzburg, na Áustria. Lá, tive minha primeira experiência numa universidade estrangeira, assistindo aulas em inglês e frequentando e observando as aulas de Português como Língua Estrangeira no *campus*. Ademais, fiz um curso de alemão durante a minha passagem e tive a oportunidade de interagir diretamente com o escritório de relações internacionais além de conviver diariamente num *campus* multilíngue. No meu regresso à UEFS, experimentei um desconforto quanto a pensar em ações para contribuir com o desenvolvimento da proficiência linguística da comunidade acadêmica, assim passei a colaborar com o grupo de pesquisa Educação para Línguas e Culturas Estrangeiras (ELCE - CNPq/UEFS), onde pude começar a entender como me tornar uma pesquisadora desenvolvendo estudos sobre crenças no ensino de línguas. Todavia, foi somente quando me tornei professora do Núcleo de Línguas do Idioma sem Fronteiras – (Nucli - IsF/UEFS) que pude me conscientizar sobre a necessidade de desenvolvimento de políticas linguísticas institucionais para a internacionalização. Essas vivências me trouxeram diversos questionamentos ao longo dos anos e mobilizaram a presente pesquisa, que se centra na reflexão sobre as políticas e planejamento linguístico na ciência e na educação superior (PPLICES) para internacionalização na UEFS.

A UEFS é uma instituição pública estadual de ensino superior. Segundo seu site oficial, essa instituição foi criada como Fundação Universidade de Feira de Santana (FUFS) sob a vigência da Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Inicialmente essa instituição só funcionava com a Faculdade de Educação e foi só em 1976, autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496, que esta instituição se instituiu como Universidade, pelos requisitos da Reforma Universitária da época, e inaugurou uma nova diversidade de cursos de graduação. Em 1980, a FUFS é extinta decorrente de Reforma Administrativa

¹ O Ciências sem Fronteiras foi um programa do Governo Federal que ofereceu bolsas para formação acadêmica no exterior, de 2011 a 2017, para que estudantes de graduação e pós-graduação pudessem realizar pesquisas científicas em parcerias com diversas universidades pelo mundo.

do Estado através da Lei Delegada nº 11, substituída pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS –, Autarquia Especial, criada pela Lei Delegada nº 12, 30 de dezembro desse mesmo ano.

A UEFS tem seu *campus* principal situado em Feira de Santana, no Portal do Sertão, um campus avançado em Lençóis, na Chapada Diamantina, um Polo em Pintadas, no território da Bacia do Jacuípe, além de outros prédios localizados em Feira de Santana (UEFS, 2020). Feira de Santana é uma cidade no interior da Bahia que está situada no entroncamento entre três rodovias federais: Br 101, 116 e 324, e quatro rodovias estaduais: Ba 052, 502, 503 e 504. Diante disso, Feira (como é conhecida a cidade de Feira de Santana) baseia seu sistema econômico em três principais pilares, primordialmente no comércio, em segundo lugar na indústria e, por fim, na agricultura. Tem também o maior Produto Interno Bruto (PIB) do interior Nordeste do Brasil resultando em R\$ 19.172,47 bilhões de reais (ACEFS, online, 2017).

Em sua organização, a UEFS conta com 03 (três) conselhos superiores, 06 (seis) pró-reitorias, 04 (quatro) assessorias, 09 (nove) departamentos, 25 (vinte e cinco) colegiados, 29 (vinte e nove) cursos de graduação, 26 (vinte e seis) programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, sendo 4 (quatro) cursos em rede e 3 (três) cursos interinstitucionais, 09 (nove) programas de pós-graduação *Lato Sensu*, 434 (quatrocentos e trinta e quatro) projetos de pesquisa e 145 (cento e quarenta e cinco) projetos e programas de extensão (UEFS, 2020).

Figura 1: Organograma da UEFS

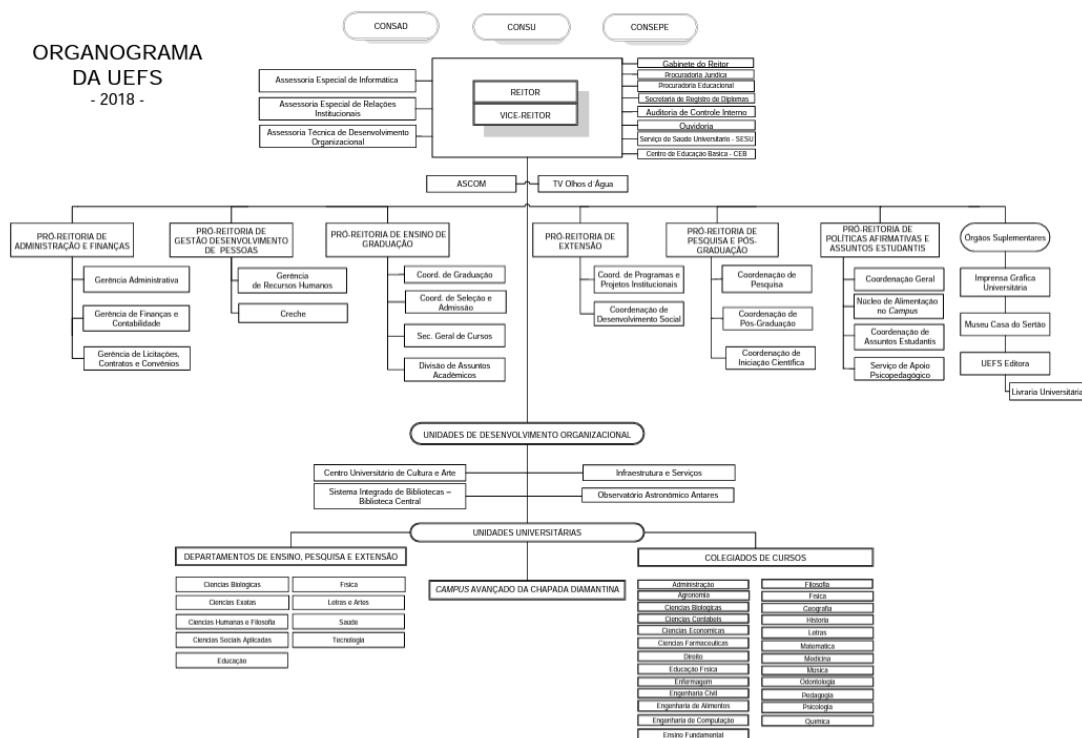


Figura 1 - Organograma da UEFS

Fonte: UEFS (2018).

Dentre essas assessorias está a AERI, que se responsabiliza em desenvolver ações de internacionalização para essa instituição e “tem como objetivo promover articulação e sinergia intracampus entre a UEFS e instituições e organismos governamentais e não governamentais, para fomentar e viabilizar as atividades e metas da gestão universitária.” (AERI, 2020). Essa assessoria é responsável por 44 (quarenta e quatro) convênios com 18 (dezoito) países nas Américas, na Europa e em África. A AERI tem as seguintes atividades em sua agenda universitária:

- Assessoria a definição da política institucional para a área de Cooperação Técnica Internacional e demais ações relacionadas a convênios, acordos, protocolos nacional e internacional.
- Articula a elaboração de Projetos, Protocolos e Intenções, Convênios, Termos Aditivos e Renovação de Acordos de Cooperação.
- Representa a UEFS nas reuniões e eventos internacionais referentes a CTI e outros.
- Apoia e/ou articular os eventos internacionais da UEFS.
- Incentiva programas de intercâmbio de gestores, pesquisadores, professores e alunos, identificando demandas e ofertas pertinentes.
- Identifica e contatar órgãos financiadores de intercâmbio com vistas à articulação de projetos.
- Sistematiza a publicação de catálogos.

- Organiza e manter atualizado Banco de Informações sobre oportunidades de Programas e Projetos de Intercambio, Bolsas, Eventos, Formulários das Agências.
- Gerencia os Programas de Bolsas de Mobilidade Estudantil vinculadas à UEFS.
- Recepcionar e encaminhar estudantes para Programas de Mobilidade. (UEFS, online, 2020)

A AERI opera com 07 (sete) funcionários, sendo 01 (uma) assessora de relações internacionais, 01 (uma) assessora técnica, 01 (uma) coordenadora de mobilidade – estudantes internacionais, 01 (um) coordenador de divulgação e tradução, 01 (um) coordenador de relações institucionais e tradução, 2 (duas) coordenadoras de mobilidade externa. Em 2019, teve R\$ 466.300,00 de orçamento interno atribuído a mobilidade de estudantes de graduação a fim de custear o principal programa de bolsas de intercâmbio da instituição, oferecido semestralmente com 23 vagas disponíveis para todos estudantes de todos os cursos de graduação com bolsas no valor de R\$ 1.400,00.

Figura 2: Organograma AERI

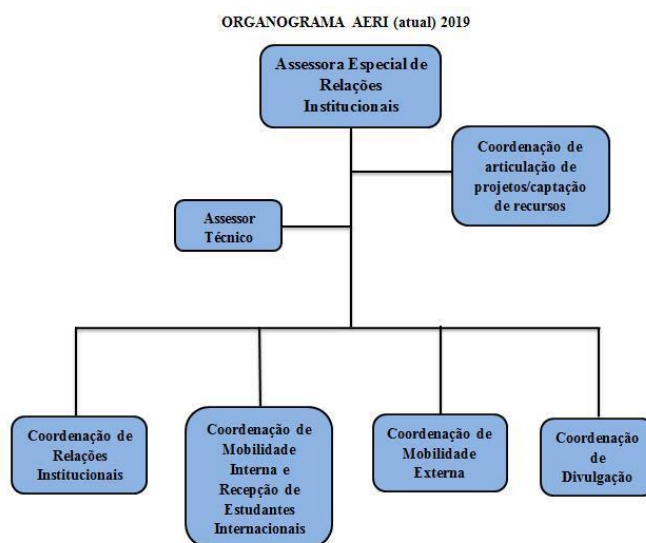


Figura 2 - Organograma AERI

Fonte: Andrade (2021, p.15).

Entretanto, a AERI não surgiu com as configurações e parcerias que tem hoje. Segundo o estudo desenvolvido sobre aspectos da internacionalização da UEFS por Andrade (2021), a demanda de criação de uma assessoria internacional se deu a partir de uma viagem da então reitora para Universidade de Coimbra, em 1996, para que despertasse a necessidade de haver um órgão na UEFS para tratar da mobilidade

estudantil. Dessa maneira, em 1997, nasce a Assessoria Especial de Intercâmbio (AESPI) com o objetivo de “promover o intercâmbio técnico-científico-cultural em articulação com os segmentos acadêmicos e administrativos da UEFS, divulgando e incentivando possibilidades de cooperação nacional e internacional”. (ANDRADE, 2021, p.21).

De acordo com a autora, a AESPI desenvolveu dois grandes projetos importantes de cooperação internacional durante sua vigência, o Doutorado em Educação com a Universidade canadense de Sherbrooke e o Mestrado em Educação Especial com o Centro de Referência Latino Americano para Educação Especial de Cuba. Mesmo empreendendo essas ações, não existia uma política implementada no que concerne a mobilidade estudantil. A mobilidade somente acontecia se professores se voluntariassem a fazer o convênio e buscassem o apoio da assessoria. Só entre 2001 e 2002 a AESPI conseguiu organizar uma rotina para realizar de forma efetiva a mobilidade acadêmica. Isso só foi possível a partir do convênio com a Universidade de Coimbra em Portugal, pois, a partir desse marco, a UEFS conseguiu enviar estudantes da graduação de Educação Física para estudar na IES estrangeira. (ANDRADE, 2021).

Nesse contexto, a AESPI passou por uma reestruturação de suas configurações através de uma nova gestão. Em 2007, há a transformação da AESPI em AERI só assim passando a ter uma agenda em relação a uma internacionalização mais consistente, como também um avanço em prol de firmar parcerias com IES estrangeiras. Atualmente, a AERI possui convênios com 44 IES em 18 países espalhados pelas Américas, Europa, África e Ásia.

Gráfico 1: Países com IES Estrangeiras conveniadas com a UEFS em 2021

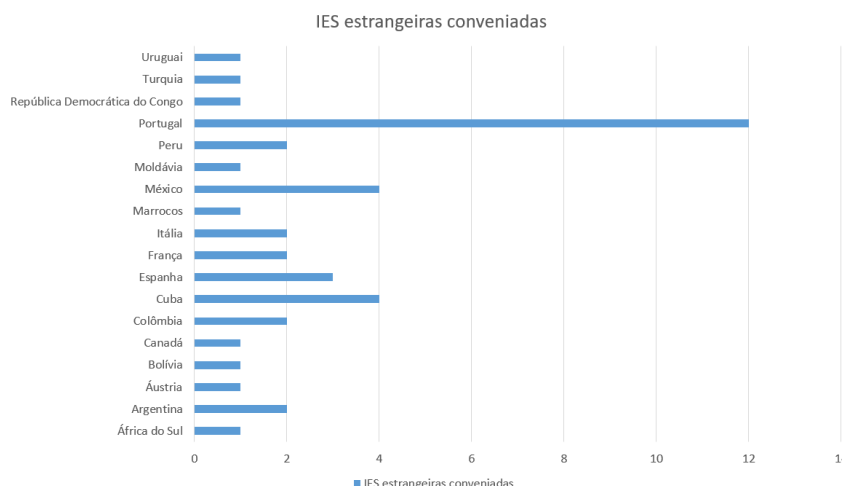


Gráfico 1 - Países com IES Estrangeiras conveniadas com a UEFS em 2021

Fonte: elaborado pela autora.

Através desses convênios a AERI pode articular estratégias para desenvolver seu processo de internacionalização através do Programa de Mobilidade Internacional de Alunos de Graduação da UEFS e dos editais de mobilidade *in* e *out* proporcionados pela sua inserção no Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB) do grupo Coimbra², como também pela realização de missões e participação e organização de eventos sobre a temática de internacionalização.

A dinâmica da internacionalização nas IES brasileiras trouxe uma demanda cada vez maior para desenvolver PPLICES para internacionalização como um caminho de ações que estejam a favor de um ambiente linguístico mais equânime, favorecendo a ecologia de saberes (SANTOS, 2007) e rompendo com processos neoliberais hegemônicos, os quais visam fortalecer o monolinguismo. (OLIVEIRA *et al.* 2017). Segundo Calvet (2002, p.145) as políticas linguísticas são “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social,” que são instrumentos essenciais para a construção da universidade que desejamos. (OLIVEIRA *et al.* *idem*). Entretanto, essas escolhas conscientes orientadas pelo campo de PPLICES precisam repensar o papel das línguas nas IES e se elas realmente atendem às necessidades linguísticas da comunidade universitária que tendem a construir suas políticas voltadas a priorizar o inglês como língua da ciência no desejo de aproximar-se do Norte Global.

² Esse grupo tem como objetivo “promover a maior integração das universidades brasileiras na região, incentivando o intercâmbio científico e cultural, melhorando a mobilidade estudantil internacional e apoiando o desenvolvimento humano de indivíduos notáveis nas Américas.” (UEFS, AERI, 2015, p.12)

Segundo Jesus (2018), o apoio a uma política monolíngue pelas IES é uma consequência da hegemonia da língua inglesa já estabelecida nas universidades prestigiadas nos rankings internacionais, o que acaba influenciando a decisão dos sujeitos responsáveis por implementar políticas linguísticas institucionais.

Diante desse cenário, elaborou-se, como problema de pesquisa, a seguinte questão: de que modo as PPLICES para a internacionalização estão sendo desenvolvidas na UEFS e como elas refletem nas ações de internacionalização já desenvolvidas pela IES? Esta foi então desdobrada em perguntas de pesquisa: a) quais são as PPLICES que fundamentam a internacionalização da UEFS? b) de que modo as PPLICES planejadas pela UEFS são refletidas nas ações de internacionalização desenvolvidas? c) como as PPLICES para internacionalização são percebidas pela assessoria internacional da UEFS e pela coordenação do Nucli do Idiomas sem Fronteiras da UEFS?

A partir desses questionamentos, formulou-se como objetivo geral, mapear como as PPLICES estão sendo desenvolvidas na UEFS e identificar como elas refletem nas ações de internacionalização já desenvolvidas pela IES. Como objetivos específicos, tratou-se de: a) reconhecer quais são as PPLICES que fundamentam a internacionalização da UEFS; b) identificar quais ações de internacionalização estão sendo desenvolvidas pela UEFS em relação ao desenvolvimento de PPLICES; e c) identificar as percepções da assessoria internacional e da coordenação do Nucli do Idiomas sem fronteiras da UEFS sobre o processo de desenvolvimento das PPLICES para internacionalização.

De modo a responder a essas questões e atender a esses objetivos, a metodologia adotada foi a de estudo de caso de cunho qualitativo, por seu caráter descritivo e complexo, entendido como adequado à finalidade de analisar o processo de desenvolvimento de políticas linguísticas em uma IES baiana e não somente quantificar resultados (PESCE&ABREU, 2013). A primeira fase da pesquisa foi uma análise documental dos textos oficiais produzidos pela Universidade Estadual de Feira de Santana acerca de suas políticas linguísticas, tendo a análise se debruçado sobre relatórios anuais da AERI, Plano de Desenvolvimento Institucional, Plano Estratégico de Internacionalização, resoluções e editais, que se referem às políticas de ensino de línguas estrangeiras na graduação, na extensão e na pesquisa, às políticas de mobilidade acadêmica internacional, às políticas de internacionalização e às políticas linguísticas institucionais.

Em seguida, realizou-se um levantamento descritivo e interpretativo, também de abordagem qualitativa do processo de desenvolvimento de PPLICES para internacionalização na UEFS. O intuito, com esse levantamento, foi revelar as percepções da assessoria de relações internacionais e dos coordenadores gerais e de área dos núcleos de língua do programa Idiomas sem Fronteiras da UEFS sobre as PPLICES para internacionalização.

Vale explicitar que o estudo foi realizado tendo como foco uma universidade baiana participante do Programa IsF. A Universidade Estadual de Feira de Santana teve o Núcleo do IsF credenciado em 2017, e oferta cursos de língua inglesa, língua espanhola, língua francesa e português como língua estrangeira. O documento da política linguística institucional da UEFS está em processo de desenvolvimento e vem enfrentando alguns obstáculos, portanto não foi possível analisá-lo.

Desse modo, os dados sobre Políticas Linguísticas institucionais foram gerados através de análise documental e entrevistas semiestruturadas, aplicadas à responsável pela assessoria de relações internacionais e aos coordenadores gerais e de área do Núcleo de Línguas do Idiomas Sem Fronteiras da UEFS. Os dados sobre Internacionalização foram mapeados através dos documentos institucionais referidos, e os dados sobre Percepções sobre a Internacionalização foram gerados através das mesmas entrevistas semiestruturadas com os gestores universitários. Uma vez gerados e compilados, os dados foram analisados através do processo de triangulação, tabulação e estabelecimento de categorias de análise.

Esta dissertação está organizada em 5 capítulos incluindo a introdução e considerações finais. O capítulo 2 aborda aspectos teóricos da internacionalização, com foco no histórico conceitual, e seu processo de formulação, a partir do referencial Knight (2003, 2004, 2020), Hudzik (2011) e De Wit (2015), bem como as especificidades da internacionalização no ensino superior no Brasil, finalizando com comentários breves sobre a aceleração e mudanças recentes devido ao contexto da pandemia de Covid-19.

No capítulo 3, debateu-se conceitualmente políticas linguísticas, focando em política e planejamento linguístico na ciência e na educação superior (PPLICES), sua construção e implementação no Brasil, e a discussão presente acerca do tema do pós-monolingüismo e sua relação com a internacionalização.

No penúltimo capítulo, intitulado “Fotografias da internacionalização: as PPLICES para internacionalização na Universidade Estadual de Feira de Santana”,

realizou-se uma discussão sobre as PPLICES para internacionalização da UEFS, a partir dos documentos oficiais da própria IES. Passou-se, então, a uma apresentação dos programas de línguas estrangeiras e o seu papel no desenvolvimento dessas PPLICES: o Núcleo PALLE (Programa Aprimoramento em Língua e Literatura Estrangeiras); o Programa Portal; e o Núcleo de Línguas do Idiomas sem Fronteiras.

A partir da perspectiva político-institucional descrita, foi elaborada uma análise das PPLICES para internacionalização da UEFS, levantando-se algumas contradições identificadas e perspectivas. E, por fim, tratou-se da visão dos agentes institucionais, colhida em entrevistas semiestruturadas, acerca do processo de desenvolvimento das PPLICES para internacionalização.

A título de considerações finais, esta pesquisa espera colaborar em cinco direções: social, cultural, política, geopolítica e acadêmica. A social consiste em informar sobre as PPLICES para internacionalização que estão sendo desenvolvidas nessas IES para que a comunidade em geral avalie a possibilidade de participação como cidadão agente assim como contribuir para a área de estudo de políticas linguísticas e suas lacunas. A cultural se refere à expansão da conscientização da cultura de internacionalização na UEFS. Politicamente, a pesquisa justifica-se por buscar compreender o desenvolvimento de políticas linguísticas institucionais e a possibilidade de melhorias e mudanças na UEFS.

Levando em conta o contexto geopolítico multilíngue, é importante ressaltar que esta pesquisa faz parte da Cátedra Políticas Linguísticas para o Multilinguismo da UNESCO, no seu eixo 1: Multilinguismo e Internacionalização, tendo a UFBA como uma das instituições parceiras. Esta cátedra conta com a participação de universidades nacionais e internacionais que visam discutir, produzir e colaborar, dentro de 7 eixos estipulados, questões ligadas às políticas linguísticas para o multilinguismo ao redor do mundo e esse trabalho contribuirá para essa rede de pesquisa. Por fim, a relevância acadêmica está associada à perspectiva de contribuição para o processo de construção de um espaço plurilíngue no processo de internacionalização das IES e a busca de novos caminhos para o ensino superior.

Diante disso, é importante ter em mente que ao longo da leitura haverá ausência de tradução para as citações em línguas estrangeiras. Essa decisão foi tomada por tratar-se de um estudo que advoga pelas PPLICES e pelo multilinguismo. Dessa maneira, podemos utilizar os recursos tecnológicos para tradução que estão amplamente disponíveis a fim de promover o multilinguismo na ciência.

2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.1 Internacionalização: histórico e as relações econômicas

O processo de internacionalização não deve ser reconhecido como um fenômeno recente das instituições de ensino superior, tendo em vista que a ideia de “internacional” vem consolidando-se desde a Idade Média quando se formaram as *Universitas* europeias, escolas compostas de alunos e professores de todo o mundo cristão (STALLIVIERI, 2004). Para Laus (2012), as trocas culturais e científicas existentes durante o período medieval não só fortalecem a ideia de que a internacionalização não é algo restrito à contemporaneidade, mas também destacam que havia relações internacionais, antes da formação dos estados-nações, no âmbito dessas universidades, as quais recebiam estudantes de todas as partes.

Inicialmente, a internacionalização estava ligada à mobilidade e ao campo das viagens, a instituição se internacionalizava, pois, recebia alunos de outros lugares do mundo para estudarem em seus famosos cursos. Segundo Hudzik (2015), atualmente, a internacionalização não está somente ligada a mobilidade física de pessoas, mas também a mobilidade de ideias que viajam através da tecnologia para cada estudante que se engaje em estudos online. Uma forma mais fácil, rápida e mais rentável de se internacionalizar influenciada pela globalização.

Ao passo que demandas de mudanças político-sociais emergem a partir do avanço da globalização, o processo de internacionalização da educação superior precisa responder a novas dinâmicas e desafios impostos nesse processo. Morosini & Corte (2018, p. 105-106) asseveram que:

as instituições de ensino superior têm sido constantemente desafiadas a compreender essa lógica mundial/local e oportunizar espaços de discussão e interação entre sujeitos, estudos de marcos legais e teóricos, análises conjunturais de indicadores e de fatores intervenientes à atuação na sociedade do conhecimento e que produz e é produzida por contextos emergentes.

Nos últimos tempos, diversas universidades, principalmente no Norte Global, se viram em um movimento de comercialização da educação, decorrente de uma “olipolização do ensino superior” (MAUÉS, 2015, p.13), a partir da venda de suas mensalidades e desenvolvimento de políticas de captação de estudantes, a fim de atender as demandas do mercado e formar profissionais para atuar em contextos internacionais. As instituições universitárias têm tentado intensamente inserir-se nesse cenário

internacional a partir da expansão do mercado transnacional, da globalização, do advento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e da consolidação da educação como serviço comercializável pela Organização Mundial do Comércio (OMC) desde 1995 (MOROSINI, 2006). Essa concepção lucrativa e competitiva de mercado contrasta com a concepção de educação da Declaração da Conferência Mundial sobre a Educação Superior da UNESCO, que entende que a educação é “um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida” (UNESCO, 1998 – I CMES) e também que a “educação superior como um bem público é responsabilidade de todos os parceiros, especialmente dos governantes” (UNESCO, 2009 – II CMES).

Com a postura da OMC de tratar a educação como um bem comercializável, a partir do *General Agreement on Trade and Services*, intensificaram-se as interferências de organismos internacionais que se interessam pelo aspecto financeiro da educação e, por conseguinte, os “estados criaram novas normas que passaram a reger o imenso mercado no qual o ensino se transformou” (MAUÉS, 2015, p.12). A educação superior passa então a ser um serviço a ser vendido e comprado e não mais considerado como um bem público.

Um marco disso é o processo de Bolonha, que aconteceu na Europa a partir de 1999, quando 29 países assinaram uma declaração se comprometendo a criar um espaço comum europeu de ensino superior. Na declaração, os estados-membros acordaram que esse processo teria como objetivo aumentar a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior, assim criando um contexto atrativo de ensino, ao lado de sua tradição cultural e científica. Com essa configuração, a União Europeia forma um bloco educacional, que visa disputar e atrair potenciais produtores de conhecimento científico e tecnológico para contribuir para o progresso de seus Estados-membros e conservar a Europa como um centro de referência de grandes mentes, o que consequentemente, aumenta a distância entre os países hegemônicos e os países do sul.

Essa visão eurocêntrica cria uma falsa ideia de que aqueles que estão nessas grandes universidades são somente pessoas que se tornaram pesquisadores no contexto europeu. O avanço da internacionalização e o crescimento de investimentos para captar pesquisadores ao redor do mundo, principalmente em países periféricos, faz com que esses pesquisadores marginalizados vejam nos países centros de produção do conhecimento uma oportunidade de redenção. Dessa forma, concorrem a bolsas

oferecidas por grandes órgãos estrangeiros e se tornam peões no jogo mercadológico. Esse movimento de atrair sujeitos que estão em países marginalizados para produzir para os países de centro é mais um efeito de como o capitalismo acadêmico tem influenciado na dinâmica da internacionalização (SLAUGHTER & LESLIE, 2001).

O interesse comercial na educação está relacionado “ao processo de globalização e as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais” (MOROSINI, 2006, p. 112), o que por sua vez, se relaciona com o fato de que a universidade produz capital humano, e o mercado demonstra interesse em investir nesse capital, responsável pela produção do conhecimento e reprodução do poder (QUIJANO, 2005). Nessa perspectiva, o investimento na formação de mão de obra resulta em mais um elemento de manutenção do capitalismo.

Organismos como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm sido peças importantes na movimentação desse jogo do mercado. Os dois organismos atuam na economia internacional apoiando e traçando estratégias de desenvolvimento econômico para o mercado de trabalho. Um dos setores que há algum tempo vem despertando um grande interesse para essas instituições é o setor de educação superior e, conseqüentemente, a internacionalização desse setor.

Segundo documento elaborado pela Capes (2020) para discutir a política nacional de Ciência e Tecnologia (C&T), as políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento de C&T no ensino superior elaboradas pelo Brasil são baseadas em modelos dos Estados Unidos e países membros do Reino Unido, aqui difundidas por organismos como a OCDE. Dessa forma, o Brasil construiu uma história nas IES desde os anos 70 até aqui, que fortalece “a subordinação das atividades de pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país e promove medidas específicas para a institucionalização da pesquisa” (p.3). Não obstante, esse documento também afirma que é necessário vincular políticas de formação de recursos humanos e de C&T à política industrial, dessa forma, reforçando que os investimentos em recursos humanos nas universidades têm o fim de servir ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, manter a economia girando.

Em 2019, Maués e Guimarães analisaram o papel da internacionalização da educação superior a partir da ótica do BM e da OCDE mapeando importantes documentos publicados nos últimos anos, por esses dois organismos. Esse mapeamento sustenta a premissa de que os recursos investidos por esses organismos na educação superior no

Brasil têm o objetivo de produzir capital humano a fim de servir às demandas de mercado. Assim, a internacionalização tem se tornado a forma mais popular de fazer com que esse capital humano circule pelo mundo e obtenha formação em diversos lugares e supra as necessidades transnacionais. Os autores também afirmam que a internacionalização não é encarada numa perspectiva solidária e equânime, com o intuito de formar redes que se apoiam e contribuem para o desenvolvimento comum da educação mundial, pelo contrário, ela será encarada pelo viés mercantilista, para desenvolver estratégias para melhoria da economia. Diante disso,

o ensino superior é visto como forma de promover o desenvolvimento econômico de um país. O ensino superior transnacional reforça esse objetivo, juntando-o à importância da comercialização e mercantilização, via sua transnacionalização (MAUÉS & GUIMARÃES, 2019, p.322).

O BM e a OCDE podem ser considerados *think-tanks* no Brasil, pois “são organizações especializadas em produzir análise de políticas públicas (policy analysis) e defender causas ou políticas (policy advocacy) entendidas como de relevância coletiva” (SECCHI&ITO, 2016, p. 335), dessa maneira esses *think-tanks* também exercem poder sob setores governamentais, pressionando e influenciando os que elaboram políticas públicas a aderir às ideias difundidas por eles. Segundo dados de 2020, da Escola Nacional de Administração Pública (Enap), no mundo há mais de 8 mil *think-tanks* e mais de 100 deles estão no Brasil, com predominância daqueles que estão ligados a universidades, governos ou fundações.

A comoditização da educação superior no Brasil e o movimento de transnacionalização na internacionalização evidencia que organismos internacionais que funcionam como *think-tanks* aqui instalados não tem como objetivo maior criar uma sociedade igualitária e promover educação para todos de forma democrática. Quando esses organismos pensam em políticas públicas, pensam em políticas que irão contribuir para a manutenção do sistema capitalista que maquia desigualdades. Dessa maneira, a internacionalização da educação superior é pensada numa lógica mercantilista que transforma as universidades em fábricas de mão de obra para atender as demandas do mercado naquele momento, assim deixando de lado os principais valores, crenças, saberes e conhecimentos que as IES devem construir (MAUÉS & GUIMARÃES, 2019).

Nesse contexto, precisamos pensar como estamos vendo a internacionalização e qual conceito essas universidades adotam. É notório que o conceito de internacionalização vem passando por diversas mudanças ao decorrer dos anos. Segundo

De Wit (2002), o termo passou por denominações como Educação Internacional até chegar ao que consideramos internacionalização hoje, e chama atenção para a necessidade de uma definição mais focada que atenda de forma efetiva as exigências do processo, mesmo não havendo uma concordância.

Em 2004, Knight traçou um panorama histórico dos principais conceitos acerca da internacionalização na educação superior desde o início dos anos 90. Arum and van de Water (1992), por exemplo, estiveram entre esses pioneiros e propuseram um conceito de internacionalização baseado numa visão de um conjunto de atividades de âmbito internacional. Posteriormente, as perspectivas foram ampliadas por outros autores e pela própria Jane Knight. Em 1994, ela expôs que a internacionalização é um processo de integração das dimensões intercultural e internacional nos pilares de ensino, pesquisa e serviços da universidade. Soderqvist (2002), propôs incluir uma dimensão internacional em todos os aspectos da gestão de uma IES, dando enfoque aos aspectos de ensino e aprendizagem e às competências necessárias. Knight (2004) destaca que esse conceito não consegue ainda atender as demandas reais das universidades, pois restringe a internacionalização à questão do ensino, aprendizagem e suas competências (referência).

Com o tempo, devido às mudanças na dinâmica da internacionalização, houve a necessidade de propor um conceito que compreendesse as reais necessidades das IES. Para Knight (2004), a internacionalização deve ser dividida em níveis nacional, setorial e institucional. A autora chama atenção para o fato de que a internacionalização não é um fim ou um objetivo, mas um caminho para alcançar metas estratégicas. Assim, ela define internacionalização como “Internationalization at the national sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education.” (KNIGHT, 2003, p. 2).

Os termos *internacional*, *intercultural* ou *global* são usados de forma premeditada, a autora aponta que esses três termos se complementam. *Internacional* representa as ligações entre países, nações e culturas, *intercultural* representa a internacionalização em casa e a forma que nos relacionamos com outras culturas e o termo *global* se refere ao aspecto mundial do conceito. A escolha pelo vocábulo *integração* tem por motivação vincular as dimensões internacional e intercultural em políticas e programas, para garantir que a dimensão internacional permaneça protagonista. Por fim, a autora elucida os termos *propósitos*, *funções* e *oferta* e afirma que eles devem ser usados

em conjunto, sendo que *propósitos* se refere aos objetivos da instituição, *funções* às atividades que caracterizam o funcionamento da instituição e *oferta* ao oferecimento de atividades curriculares e extracurriculares de caráter nacional e internacional.

Alguns anos depois, em 2015, De Wit et al. se basearam em Knight para dar uma nova definição sobre internacionalização. Em sua perspectiva, a internacionalização é:

the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society. (DE WIT, 2015, p. 281)

Ao analisar esse conceito, Maillard (2019) chama atenção para a adição do termo intencional que traz à tona que a internacionalização não pode ser um processo espontâneo, mas sim possuir intencionalidade, principalmente dos gestores que devem pensar as ações de internacionalização de sua instituição com propósitos claramente definidos. Ele também destaca a colocação de De Wit (2015) de que a melhora na qualidade da educação e pesquisa para uma contribuição social relevante acarretará o não enfoque das questões comerciais ligadas à internacionalização.

Diante dessa definição de De Wit et al. (2015), Knight (2020) argumenta que conceitos não deveriam conter afirmações normativas, e chama atenção que ao se afirmar que a internacionalização deve dar uma contribuição significativa para a sociedade, a definição não necessariamente atende a todas as instituições. Desse modo, a autora assevera que definições devem ser da forma mais objetiva e neutra possível, e quanto a isso, para a autora, o conceito de internacionalização sustentado por De Wit et al (2015) não atende esses requisitos.

Pensando em como a internacionalização tem sido uma imperativa no século XXI para as IES ao redor do mundo, Hudzik (2011) defende a “comprehensive internationalization” sem o objetivo de prescrever um modelo ou algo a ser seguido, mas um caminho, em que cada instituição possa construir sua própria jornada:

Comprehensive internationalization is a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education. It shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise. It is essential that it be embraced by institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units. It is an institutional imperative, not just a desirable possibility. (HUDZIK, 2011, p.6)

Ao defender uma “internacionalização abrangente” é notório que o autor tem o objetivo de incluir todos os setores das IES nesse processo, e traz um foco para a ação através do comprometimento. Knight (2020) destaca que essa super inclusão tem prós e contras, pois cada instituição deve selecionar quais elementos devem ser incluídos em seu processo, e embora todos eles possam ser importantes, nem todos correspondem aos objetivos traçados pela IES. Ela também ressalta que a instituição deve adotar uma postura estratégica e ter cuidado com uma super inclusão ou abrangência, pois isso pode levar a uma sobrecarga que pode acabar atrapalhando o desenvolvimento da IES.

Diante desse cenário, observamos que há uma pluralidade de conceitos que foram elaborados e discutidos ao longo dos anos. Jane Knight é uma das autoras mais citadas quando se fala de internacionalização e seu conceito idealizado há quase 20 anos ainda é utilizado por diversas instituições e produções científicas para orientar as discussões e ações. A autora defendeu, em 2020, que seu conceito tem sido tão longo por seu caráter neutro e universal. Como foi exposto previamente, ela também discorda de outros autores por não elaborarem definições em perspectiva semelhante. Logo, para Jane Knight, quanto mais neutro e objetivo o conceito de internacionalização, mais IES poderão se identificar independentemente de seus valores. É para isso que ela chama atenção no conceito de De Wit et al. (2015) quando afirmam que a internacionalização deve “ter uma contribuição relevante a sociedade” (p.281), pois para algumas IES, as relações mercadológicas ligadas à internacionalização se sobrepõem à sua relevância social. Entretanto, quando uma IES opta por esse conceito para guiar suas ações, também podemos perceber que há algo de importante aqui e que talvez essa instituição se preocupe com questões sociais e não só com questões econômicas ligadas à internacionalização. Logo, é importante se posicionar em uma definição, pois só assim é também possível construir uma internacionalização mais solidária e equânime.

Há muitas razões que movem a internacionalização e elas também se modificam de acordo com o país, a região, a instituição e os indivíduos inclusos no processo. Historicamente, essas categorias também se modificaram, conforme Knight (2020) apresenta na Tabela 1, demonstrando como as razões e suas classificações foram modificadas dos anos 90 até aqui.

Tabela 1: Mudanças em razões que movem a internacionalização

Tabela 1 - Mudanças em razões que movem a internacionalização

Quatro categorias de razões (1999)	Níveis de razões (2020)
Nível acadêmico Dimensão internacional para pesquisa e desenvolvimento Ensino Ampliação do horizonte acadêmico Desenvolvimento institucional Perfil e <i>status</i> Melhoria da qualidade Padrões acadêmicos internacionais	Nível individual Desenvolvimento de visão de mundo e competências internacionais Promoção de carreira Compreensão e aptidões interculturais Conhecimento de questões nacionais/ internacionais Desenvolvimento de rede internacional
Nível econômico Geração de receita Competitividade Mercado de trabalho Incentivos financeiros	Nível institucional Melhoria da qualidade Incremento de pesquisa e inovação <i>Branding</i> e perfil internacional Capacitação Desenvolvimento de corpo discente, docente e funcional Alianças estratégicas Produção de conhecimento Geração de renda
Nível político Política exterior Segurança nacional Assistência técnica Paz e compreensão mútua Identidade nacional Identidade regional	
Nível social Identidade cultural nacional Entendimento intercultural Desenvolvimento de cidadania Desenvolvimento social e comunitário	Nível nacional Desenvolvimento de recursos humanos/aptidões Maior acesso à educação superior Ganho de cérebros Intercâmbio comercial Construção da nação Desenvolvimento sociocultural Diplomacia <i>Soft power</i>
	Nível regional Alinhamento de sistemas nacionais Identidade regional Alianças geopolíticas Competitividade regional

Fonte: Knight (2020 p. 30-31)

Observamos que a mudança ocorrida nas duas últimas décadas traz um novo olhar para a internacionalização, destacando que os níveis acadêmico, econômico, político e social se dissolvem pelos níveis individual, institucional, nacional e regional. É claro que essas são razões que se destacam até o ano de 2020, porém cada instituição é livre para elencar e se orientar por razões que levem em consideração as demandas de sua comunidade, perpassando os níveis elencados.

2.2 A internacionalização do ensino superior no Brasil

No contexto brasileiro, o processo de internacionalização universitária vem crescendo desde o século passado com os esforços de diversas instituições para criar parcerias e acordos de cooperação com várias IES pelo mundo. Ao tratar desse cenário no Brasil nas últimas décadas, Lima e Contel (2009) historicizaram motivações e períodos da internacionalização das IES no Brasil desde os anos 30 até os anos 2000.

Na década de 30, as universidades brasileiras aparecem ligadas à internacionalização quando professores visitantes eram trazidos de outros países, principalmente da França, para contribuir com a formação acadêmica dos brasileiros. Um dos primeiros esforços para internacionalizar as universidades brasileiras, além da importação de professores estrangeiros, é o surgimento do “Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), criado oficialmente em 1965 pelo Decreto nº 55.613 e, atualmente, regido pelo Decreto nº 7.948.” (Ministério das Relações Exteriores, online). Esse programa, que já alcançou milhares de estudantes originários da Ásia, África e Américas, tem como objetivo oferecer cursos de graduação para estudantes em IES brasileiras. Nessa mesma década, o Brasil passou pela reforma universitária de 1968, o que instituiu o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão. Diversos acordos de cooperação foram criados a partir desse marco, pois houve a necessidade de investir na pós-graduação nacional com a vinda de professores visitantes de outros países e o estabelecimento de vínculos de pesquisa com outras instituições (MUELLER, 2013).

Tabela 2: Motivações e Fases da Internacionalização da Educação Superior

Tabela 2 - Motivações e Fases da Internacionalização da Educação Superior

Períodos	Programa	Provedores	Motivação
1º Período Anos 30 e 50	*Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na nas missões que traziam professores visitantes	*Universidades estrangeiras e brasileiras	*Acadêmica: fortalecimento do projeto acadêmico das universidades emergentes
2º Período Anos 60 e 70	*Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na presença de <i>consultores</i> e na concessão de bolsas de estudos para realizar mestrado/doutorado no exterior	*Agências internacionais e Governo brasileiro *Agências nacionais e internacionais	*Político-Acadêmica: reestruturação do sistema educacional superior em consonância com o “modelo americano”
3º Período Anos 80 e 90	*Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na formação de grupos de estudo e pesquisa em torno de temas de interesse compartilhado *Concessão de bolsas de estudos para realizar doutorado no exterior, em áreas classificadas como estratégicas *Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes, na ida de estudantes para realização de poucas disciplinas	*Agências internacionais e Governo brasileiro *Agências nacionais e internacionais *Universidades estrangeiras; instituições de educação superior privadas	*Acadêmico-Mercadológica: a) expansão e consolidação dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> b) incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas c) diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos.
4º Período Dos anos 2000 em diante	*Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na formação de grupos de estudo e pesquisa em torno de temas estratégicos e de interesse partilhado. *Concessão de bolsas de estudos para realizar doutorado no exterior em áreas classificadas como estratégicas e sem tradição de pesquisa no País. *Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes, na ida de estudantes para realização de poucas disciplinas. *Projetos de criação de universidades federais orientadas pela internacionalização ativa. *Comercialização de serviços educacionais.	* Governo brasileiro *Agências internacionais e Governo brasileiro *Agências nacionais e internacionais *Universidades estrangeiras e instituições brasileiras de educação superior privadas *Corporações internacionais *Universidades corporativas	*Acadêmica, Política, Econômica e Mercadológica: a) Inserção internacional dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> b) Incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas c) Integração regional de caráter inclusivo d) Diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos e) Captação de estudantes

Fonte: Lima e Contel (2009, p.4)

Segundo Lima e Contel (2009), o período dos anos 80 a 90 foi marcado principalmente pelo propósito de fortalecer a pós-graduação *stricto sensu* que tinha como objetivo: 1) fortalecer o ensino superior brasileiro e o processo de formação de professores; 2) desenvolver a produção e difusão do conhecimento em prol da economia; 3) formar pessoal capacitado para colaborar e atuar nos desafios enfrentados pelo país. Não obstante, é importante ressaltar que a palavra *internacionalização* foi introduzida no Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG tardiamente. É somente no planejamento dos anos de 2011-2020 que esse tópico ganha uma sessão dedicada somente à Internacionalização da Pós-Graduação e Cooperação Internacional.

De acordo com os históricos dos boletins Infocapes (1994 - 2002), a palavra *internacionalização* aparece pela primeira vez em 2001 e não se refere diretamente à internacionalização do ensino superior. Desde o boletim de 1994, já se falava de experiências no exterior e de produção acadêmica internacional, porém o termo *internacionalização* não é encontrado até o boletim de abril/setembro de 2001. Somente a partir do boletim de outubro/dezembro do mesmo ano, o termo é mencionado em trecho abaixo citado:

O processo de internacionalização que vem ocorrendo na Pós-Graduação também está a merecer uma séria análise. Esse processo vem ocorrendo de fora para dentro, seguindo a mesma lógica empresarial que, em muitos casos, se não na maioria dos casos, tem sido perversa aos interesses nacionais. (INFOCAPES. 2001, p. 120)

No entanto, essa política de internacionalização se fortaleceu principalmente durante os anos de 2003-2010 quando a política externa brasileira tomou um novo rumo mais voltado ao regionalismo como forma de integração global, a partir, por exemplo, de criação de universidades no eixo sul-sul como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), assim como a implantação de programas de cooperação como Programa de Cooperação em Ciência, Tecnologia e Inovação com Países da África (PROÁFRICA), Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA) e Fórum de Diálogo Índia-Brasil-África do Sul (IBAS) (MOREIRA, 2018). Através de ofertas de bolsas para estudantes no Brasil e no mundo e do apoio a publicações de pesquisadores brasileiros, houve também um fortalecimento do Ministério das Relações Exteriores (MRE), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Ciência e Tecnologia (MCTI), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Na tentativa de acompanhar o processo de internacionalização que ocorre em todo o mundo, o governo brasileiro empreendeu algumas ações. Em 2011, por exemplo, através da cooperação do Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), criou-se o programa de mobilidade *Ciências sem Fronteiras* (CsF) que buscava “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (BRASIL, 2011). Esse programa foi

responsável pelo intercâmbio de milhares de brasileiros e pesquisadores visitantes que permitiram o desenvolvimento de pesquisas no âmbito nacional e internacional.

Para que o processo de internacionalização seja efetivo, é responsabilidade do governo disponibilizar recursos, investimentos e financiamentos, possibilitando que as IES firmem parcerias com universidades estrangeiras, desenvolvam programas de mobilidade acadêmica, ofereçam cursos de línguas, internacionalizem o currículo e o *campus*, e passem a enviar para o mundo e receber em suas instituições, professores, pesquisadores, estudantes e funcionários. O Programa *Ciências Sem Fronteiras* (CsF) foi um marco no processo de internacionalização das IES brasileiras ao oportunizar inúmeras parcerias com instituições estrangeiras e alertar para as necessidades do desenvolvimento de políticas linguísticas nas universidades. Esse cenário favorece condições formativas através da cooperação internacional.

O CsF, representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tinha como principal objetivo oferecer 101 mil bolsas de mobilidade para estudantes de graduação e pós-graduação em 4 anos, sendo que 75 mil seriam financiadas pelo governo federal e 26 mil pela iniciativa privada (TEODORO, 2016). Dessa maneira, esse programa foi um exemplo de como vemos e com quem fazemos internacionalização no Brasil. Em seu início, tinha como parcerias principais, países que exigiam proficiência em língua inglesa, mesmo sabendo que não haveria investimento suficiente do governo brasileiro nas escolas públicas brasileiras para assegurar o desenvolvimento da competência linguística de seu alunado.

A CAPES juntamente com o CsF promovia um multilinguismo limitado e subordinante, dispondo a grande maioria de suas vagas para universidades do Norte Global, bem como focando em línguas majoritárias, como francês, espanhol, alemão e inglês. Dessa maneira, o que acreditávamos ser uma política linguística plural, pois nosso corpo acadêmico estaria aprendendo novas línguas, resultou em uma experiência de multilinguismo que, na verdade, não foi autônoma e esteve dependente das políticas dos países centristas.

-Segundo Chapadeiro (2015, p.72), com a criação da Diretoria de Relações Internacionais na CAPES em 2012, houve algumas mudanças na visão de internacionalização dessa agência:

Em 2012, no contexto do CSF, foi criada a nova estrutura da DRI (Diretoria de Relações Internacionais), com significativo aumento, tanto de pessoal como de atribuições e orçamento (passando de aproximadamente R\$ 100 milhões em 2010 para R\$ 900 milhões em 2012). Tal aumento refletiu não somente no

CSF, em seus dois primeiros anos, como também na ampliação de projetos de pesquisa internacionais, na expansão da Cooperação Sul-Sul, nos eventos internacionais e nas publicações conjuntas. (CHAPADEIRO, 2015, p. 72)

Foram investidos cerca de R\$ 13,2 bilhões entre 2011 e 2017 na mobilidade acadêmica de estudantes de graduação e pós-graduação de IES brasileiras, sendo que R\$ 976 milhões desse valor foram investidos em cursos de idiomas em universidades no exterior para estudantes que não tinham proficiência linguística (JORNAL GGN, 2017). O CsF fez sua última seleção de estudantes em 2014 e teve suas atividades encerradas oficialmente em 2017.

Figura 3: O custo do Ciência sem Fronteiras

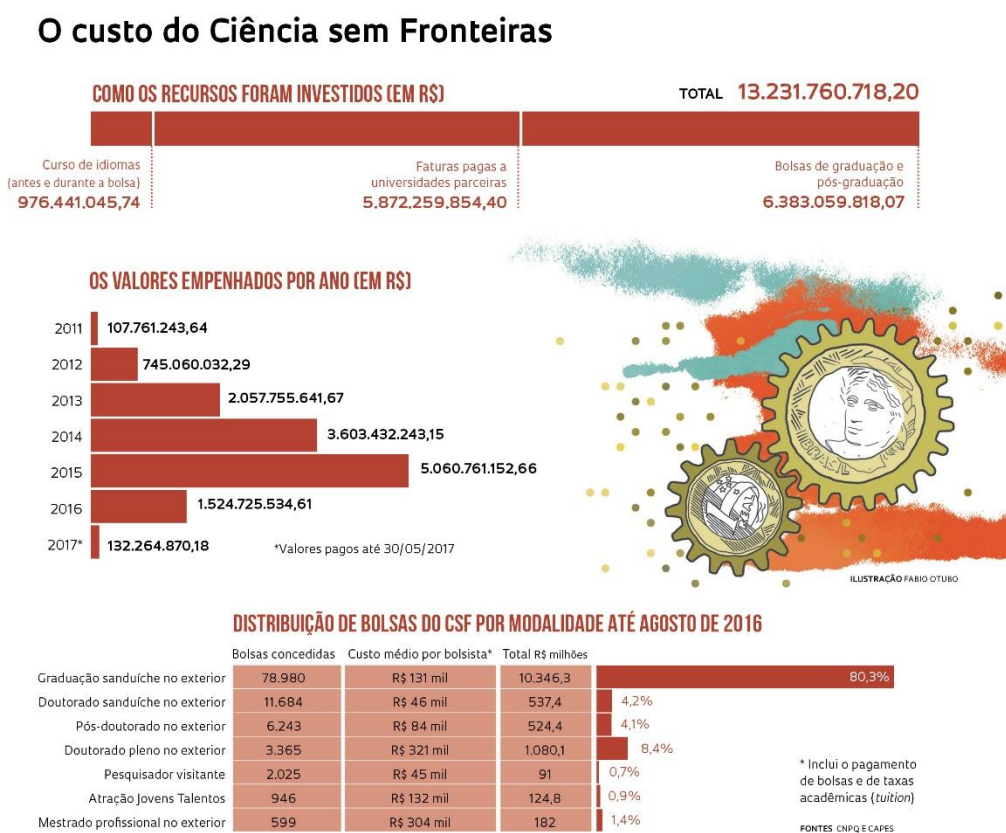


Figura 3 - O custo do Ciência sem Fronteiras

Fonte: Jornal GGN, 2017.

A Capes encerrou o CsF por motivos de gastos excessivos e pouco retorno, com a justificativa de que o investimento em estudantes de graduação havia sido muito maior do que em estudantes de pós-graduação. Segundo a Capes, o investimento foi maior do que esperado e o retorno para a pesquisa não correspondeu a esse empreendimento (G1, 2017).

Segundo estudo realizado por Cunha (2016) com onze especialistas australianos e latino-americanos com experiência sobre processo de internacionalização da educação superior, no processo de enviar estudantes em larga escala, havia uma fragilidade no planejamento do programa que consiste na ausência de diretrizes, falta de informação sobre estágios e a não priorização da iniciação científica e medalhas de mérito. Por outro lado, o estudo também evidencia que os estudantes de graduação que participaram do programa passaram a ter uma consciência para aprendizagem de novos idiomas bem como para ingressar numa pós-graduação. Além disso, também é destacado que o CsF propiciou maior visibilidade internacional do potencial brasileiro para parcerias e colaboração em pesquisa, entretanto, os aspectos positivos não foram suficientes para que o governo brasileiro mantivesse ou reestruturasse o programa.

Em contrapartida, a Capes preparou um novo programa para suceder ao CsF. O Edital N° 41/2017 – CAPES/PrInt, referente ao Programa Institucional de Internacionalização (PrInt), foi divulgado em 2017, com o objetivo de que as universidades desenvolvessem planos estratégicos de internacionalização ligados a programas de pós-graduação stricto sensu que visassem a formação de redes e a cooperação internacional. O PrInt tem uma previsão orçamentária anual de até R\$ 300 milhões de reais para as 40 IES federais que obtiveram seus projetos aprovados para o período de 4 anos no referido edital. Nessa perspectiva, o programa financia bolsas para doutorado sanduíche e professor visitante júnior no exterior e a vinda de professores visitantes, jovens pesquisadores e pesquisadores em pós-doutoramento para as universidades credenciadas.

Além disso, a Capes lançou o Programa de Cooperação Científica Estratégica com o Sul Global (Coopbrass) através do edital CAPES/COOPBRASS N° 05/2019, que visa fortalecer projetos de cooperação com IES de países da África, Ásia, Oceania, América Latina e Caribe. Foram selecionados dez projetos dos 190 inscritos com o financiamento total de R\$ 2,9 milhões para 4 anos de duração. O Coopbrass tem como foco financiar missões de trabalho no exterior e bolsas nas modalidades de doutorado sanduíche, assistente de ensino ou de pesquisa para doutorandos, pós-doutorado, professor visitante júnior e professor visitante sênior.

Criar acordos de cooperação com o Sul Global é de suma importância para o fortalecimento do nosso país no âmbito da produção do conhecimento. Muitas universidades ainda reproduzem a lógica de subalternidade ao Norte Global, assim

concentrando suas parcerias com países do Norte, nas quais enviam muito mais alunos do que recebem. A Universidade Federal da Bahia é um exemplo disso, ao concentrar seus convênios num total de 21 com a América do Norte e a Europa, 14 com a América do Sul e a América Central e 12 com a África, Ásia e Oceania. Com esse exemplo, podemos compreender que se faz necessário intensificar a Cooperação Sul-Sul, o que se tornou um dos objetivos da política externa do governo Lula desde 2013 (SOUZA, 2013). É preciso pensar em como fortalecer o Sul Global como bloco econômico, a fim de enfrentar as hegemonias neoliberais advindas do Norte.

Nesse contexto, Boaventura de Sousa Santos (2015), a partir de uma desconstrução do modelo tradicional de universidade baseado numa universalização excludente do conhecimento defende o “conhecimento pluriversitário” (p.202), capaz de promover “saberes ecológicos, plurais e contra-hegemônicos” (p. 202). Para tal, Boaventura defende uma proposta de Epistemologias do Sul, tendo como objetivo refundar um novo modelo universitário alicerçado em alianças e coligações que questionam a “mercantilização do conhecimento e a industrialização capitalista da universidade” (p. 205), a partir de uma formação de “resistência contra a injustiça, a exclusão e a discriminação forçadas sobre o Sul global pelo Norte global, patriarcal, colonialista e capitalista” (p. 210).

Assim, cabe considerar os instrumentos que validam a qualidade universitária e como desempenham suas avaliações. Os rankings são escalas que avaliam metricamente, a partir de critérios pré-estabelecidos, como as universidades estão se desenvolvendo. Muitos desses instrumentos reconhecidos mundialmente se baseiam numa realidade de países desenvolvidos que não possuem a mesma estrutura de diversas universidades do sul global. A maioria das IES que são ranqueadas como as melhores do mundo, são mantidas por altas taxas pagas pelos estudantes e por grandes investimentos da iniciativa privada. Nossa realidade no Brasil, por exemplo, é contrária, o que implica em uma série de fatores estruturais. Ainda assim, essas universidades são avaliadas dentro dos mesmos critérios. Dessa maneira, com esse tipo de avaliação, colocando as instituições em posição de prestígio ou não, destarte influenciando a forma em que a comunidade interna e externa à universidade compreende a qualidade daquela instituição e, conseqüentemente, sua escolha.

A formatação da Educação Superior nos Estados Unidos, que segue um viés de financiamento privado, faz com que os estudantes estadunidenses acabem tendo que

buscar mecanismos financeiros para ter acesso à Educação Superior. Quanto mais alta for a posição da universidade no ranking, maior será sua especulação financeira. As IES americanas, ocupando os lugares mais altos no ranking, estimulam estudantes a almejem estudar naquela instituição, mesmo que eles não possam custear essa experiência. De forma que um grande número de alunos iminentes vai à procura dos bancos para realizar um empréstimo estudantil. Atualmente, 42,9 milhões de estadunidenses devem um total de US\$ 1,57 trilhão de dólares, e o governo federal americano empresta um total anual de US\$ 45,3 bilhões de dólares a 44,4% de todos os alunos do ensino superior (Education Data, 2021). É importante ressaltar que não só as universidades lucram muito com esse processo de endividamento da sua clientela, como também os bancos e linhas de crédito que impõem taxas de juros altíssimas sobre as dívidas estudantis. Dessa forma, a educação, que deveria ser assegurada como um direito para todos, acaba sendo fonte de reafirmação de um abismo entre classes assim como da contribuição para o crescimento do número de estudantes na linha de pobreza.

Segundo análise feita por Jesus (2018) de dois rankings de visibilidade e prestígio internacional, *Times Higher Education World University Ranking* (THE) e *Quacquarelli Symonds World University Ranking* (QS), os critérios e metodologias adotados por tais avaliações consistem em uma análise meramente quantitativa de tópicos como reputação acadêmica, citações em produções acadêmicas e respaldo junto ao mercado. A autora também chama atenção para o fato de que na última lista das 10 melhores universidades no mundo divulgada em 2019, em ambos os rankings constam somente instituições do eixo norte em posições de destaque. Ela resalta ainda a anglofonia predominante, comenta sobre as condições dessas universidades, que favorecem uma lógica de mercado educacional e, conseqüentemente, contribuem para empurrar cada vez mais o Sul Global para a perpetuação de sua condição periférica.

O THE avalia mais de 1500 instituições em 93 países, de acordo com 13 critérios de desempenho que se dividem em 5 grandes áreas: 1) ensino, 2) pesquisa, 3) citações, 4) internacionalidade, e 5) impacto na indústria. As três primeiras áreas correspondem a 30% da nota total cada, a quarta área equivale a 7,5% da nota e a última a 2,5% da pontuação. Assim, o eixo ensino analisa a reputação da universidade, a quantidade de funcionários para o número de estudantes, a taxa de doutores na docência, a proporção de doutorados finalizados e a renda institucional; o eixo pesquisa avalia o número de pesquisas realizadas, sua importância e o orçamento destinado ao seu desenvolvimento; e, no eixo

de citações, verifica-se a influência das pesquisas de acordo com os indicadores que medem o quanto um trabalho publicado é citado por acadêmicos globalmente. Já o eixo internacionalidade verifica a quantidade de alunos e servidores estrangeiros e o número de pesquisas com colaboradores internacionais; e o eixo impacto na indústria, por fim, mapeia a capacidade da universidade contribuir para inovações, invenções e consultoria no ramo industrial (TIMES HIGHER EDUCATION, 2021).

Por seu turno, o QS mapeia as 1000 melhores universidades do mundo cobrindo 80 países. Atualmente, o QS utiliza seis critérios para avaliar instituições ao redor do mundo, sendo eles: 1) reputação acadêmica (40%), 2) reputação de empregabilidade (10%), 3) proporção professor/aluno (20%), 4) citações por corpo docente (20%), 5) Proporção de professores internacionais (5%) e 6) proporção de alunos internacionais (5%) (TOP UNIVERSITIES, 2021). Cada categoria fala por si só, sendo que a primeira avalia a qualidade do ensino e da pesquisa na instituição, a segunda analisa o prestígio da universidade na formação das pessoas que estão empregadas em determinado lugar, a terceira propicia uma média entre número de docentes e discentes, a quarta avalia o número de citações por professor, a quinta e a sexta calculam a proporção de professores e alunos internacionais em relação aos nacionais, respectivamente.

No Brasil, se destaca o Ranking Universitário Folha (RUF) por avaliar todas as universidades do país em cinco aspectos: 1) pesquisa (42%), 2) ensino (32%), 3) mercado (18%), 4) internacionalização (4%) e 5) inovação (4%). No setor de pesquisa, são mapeados nove componentes desde o total de citações até o número de publicações daquela IES. O setor ensino abrange quatro componentes: a nota do ENADE, a formação dos professores, seu regime e também suas opiniões. No setor mercado, considera-se a opinião de empregadores sobre preferências de contratação, enquanto no setor de internacionalização observa-se o número de citações por docente e publicações em coautoria internacionais. Por fim, o setor de inovação verifica as patentes e as parcerias com empresas.

Diante desse cenário internacional e nacional, observamos que os rankings mencionados têm características semelhantes e pontos em comum. É notório que muitos dos critérios elencados pelos rankings internacionais não são palpáveis para IES que não estão no Norte global, porém, também que não há em suas metodologias consideração acerca das particularidades de cada país ou região. Os rankings são elaborados para atender as demandas de grandes universidades que recebem grandes investimentos,

inclusive do fundo privado. Essa é uma realidade que não se aproxima das universidades brasileiras, visto que nossas IES públicas são mantidas por verbas governamentais. Logo, será muito difícil que uma IES do Brasil chegue ao mesmo patamar que uma IES dos Estados Unidos ou do Reino Unido, por exemplo.

O RUF, mesmo sendo um ranking desenvolvido para avaliar universidades brasileiras, traz resquícios dos grandes rankings globais e também acaba direcionando suas mais altas posições a universidades de regiões mais ricas do país. A colonialidade do poder também se faz presente aqui quando um instrumento que deveria interessar-se nas demandas diversas de seu país acaba reproduzindo práticas que reforçam a crença de que irão se aproximar de IES de prestígio internacional. Essa é uma falácia que faz com continuemos acreditando que estamos sendo avaliados por conceitos justos, entretanto estamos apenas reproduzindo os mesmos esquemas de subalternidade e dependência.

2.3 Internacionalização na pandemia de Covid-19: caminhos a percorrer

Com o alastramento da Covid-19 (novo coronavírus) pelo mundo e a declaração de um estado de pandemia pela Organização Mundial da Saúde, muitos países se viram obrigados a suspender as atividades de diversos setores fundamentais para o desenvolvimento socioeconômico de sua população. O setor de educação foi um dos primeiros a serem paralisados ao redor do globo a fim de minimizar a contaminação e garantir o distanciamento social por meio de quarentena.

As IES brasileiras então fecharam suas portas físicas e abriram janelas digitais para que os estudantes pudessem ter acesso ao conhecimento através das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). A necessidade de isolamento social resultante dessa crise de saúde pública mundial também fez com que muitas fronteiras se fechassem e a mobilidade entre países fosse suspensa. Dessa maneira, as possibilidades de desenvolver o processo de internacionalização dessas IES na impossibilidade de que os sujeitos se locomovessem fisicamente precisaram ser ressignificadas.

Desde o início da pandemia no Brasil, em março de 2020, estamos passando por um processo latente de intensificação das desigualdades. Quando as universidades suspenderam suas aulas presenciais, muitos estudantes não tinham condições de manter os estudos de forma online, pois sequer tinham uma internet de qualidade ou um dispositivo adequado. Assim, as instituições precisaram se mobilizar para prestar apoio a esse público no intuito de diminuir o abismo que havia sido acentuado pelo novo coronavírus. Além disso, as IES prestaram apoio para repatriação de muitos docentes,

servidores-técnicos e alunos de graduação e pós-graduação que se encontravam em mobilidade fora do país, como também viram muitos estrangeiros, que aqui estavam desenvolvendo seus estudos, regressarem aos seus países de origem.

Dessa maneira, as IES no mundo inteiro precisaram repensar como continuar a se internacionalizar em meio a uma pandemia que impactou todo o planeta, não só reduzindo drasticamente a locomoção de um lugar para o outro, como também criando regras mais severas que acabaram dificultando a entrada em alguns países. O Brasil já soma mais de 600 mil mortes e mais de 15 milhões de casos de Covid-19, desde o início da pandemia. Apesar de ter iniciado o processo de vacinação em 17 de janeiro de 2021, 235 mil pessoas já perderam suas vidas em apenas 5 meses do ano de 2021, superando o número total de mortos no ano de 2020³.

Nesse contexto de crise global, as IES precisaram refletir sobre como articulariam suas estratégias de internacionalização sem saírem de seu país de origem. Um estudo feito sobre os impactos da COVID-19 nas IES ao redor do mundo pela Associação Internacional de Universidades (AIU), em 2020, com 109 países e duas Regiões Administrativas Especiais, Hong Kong e Macau, obteve 424 respostas de universidades da África, das Américas, Ásia e Europa. Quando perguntaram às IES sobre como a pandemia do novo coronavírus afetou sua instituição, 59% dos respondentes disseram que todas as atividades do campus haviam sido suspensas e a instituição permanecia fechada, enquanto as demais disseram que as instituições estavam abertas, porém com ressalvas. Somente uma instituição, em Burundi, na África, respondeu que a instituição estava aberta normalmente e sem nenhuma medida tocante a COVID-19. Isso constata que realmente houve um impacto a nível global e que as IES pelo mundo todo precisaram rever suas formas de lidar com a educação.

Nesse contexto, o estudo também revelou que 64% das parcerias das universidades mapeadas tiveram suas parcerias afetadas pela COVID-19. Nesse universo de universidades impactadas, 51% declararam que essas parcerias foram enfraquecidas e houve a necessidade de focar em questões locais. 31% garantiram que a pandemia criou novas oportunidades com essas universidades parceiras, a exemplo da mobilidade virtual, e 18% disseram que as parcerias foram fortalecidas e os esforços foram coordenados para responder às demandas da COVID-19.

³ Dados de 14/05/2021 do G1.

A mobilidade internacional também foi impactada. Segundo esse mesmo estudo, 89% das universidades informaram que a mobilidade estudantil foi impactada pela pandemia. Contudo, a pesquisa também aponta que 60% das IES acreditam que a pandemia permitiu que houvesse alternativas para a mobilidade estudantil, como a mobilidade virtual e a aprendizagem colaborativa online. A pesquisa também foi um eixo impactado pelo novo coronavírus, de acordo com 80% dos respondentes. As justificativas com maior porcentagem são que conferências de pesquisa científica foram canceladas ou adiadas e viagens internacionais foram canceladas, assim, não há professores visitantes nem missões no exterior etc.

Diante desse cenário, observamos que a forma de se internacionalizar não mais poderá ser a mesma. Em sua grande maioria, as universidades estão fechadas e a mobilidade física está suspensa. Há ainda diversas restrições de viagens relacionadas a alguns países que estão em zona de risco devido aos números crescentes e à lentidão da vacinação. Assim, como citado acima, a mobilidade virtual e a aprendizagem colaborativa online têm sido alternativas encontradas pelas IES para alcançarem seus objetivos e se internacionalizarem com o apoio do mundo digital.

Segundo Finardi e Hildeblando Jr. (2020), anteriormente a esse momento pandêmico, a mobilidade acadêmica já estava ligada ao mundo virtual para muitos estudantes que não tinham condições socioeconômicas de experienciar a mobilidade física, e usavam da internet para conhecer outras culturas e outras pessoas pelo mundo. Dessa maneira, os autores asseveram que a pandemia da Covid-19 acelerou processos de deslocamento de atividades acadêmicas para o mundo virtual, como também provou que a mobilidade virtual pode ser muito mais inclusiva do que a mobilidade física, assim colaborando ainda mais com o processo de internacionalização de IES ao redor do mundo.

A mobilidade virtual não é algo novo para muitas universidades, visto que algumas IES já adotavam práticas similares com nomenclaturas diferentes. Segundo O'Dowd (2018), a mobilidade virtual existe desde o surgimento da internet, nos anos 90, e se preocupava em conectar estudantes ao redor do mundo para proporcionar experiências interculturais, por exemplo, por meio de troca de e-mails através do e-tandem.

Figura 4: Uma visão geral da terminologia usada para se referir a iniciativas de mobilidade virtual

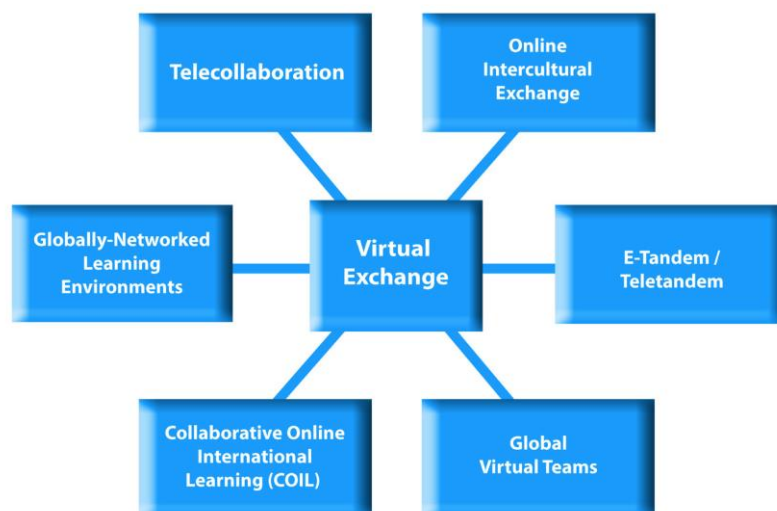


Figura 4 - Uma visão geral da terminologia usada para se referir a iniciativas de mobilidade virtual

Fonte: O'Dowd (2018).

O autor nos direciona para as diferentes nomenclaturas que a mobilidade virtual obteve ao longo dos anos, como *telecollaboration* (Belz, 2003), *telecollaboration 2.0* (Guth & Helm, 2010), *e-Tandem* (O'Rourke, 2007) ou *online intercultural exchange* (O'Dowd, 2007; O'Dowd & Lewis, 2016) e *Collaborative Online International Learning (COIL)* (RUBIN; GUTH, 2015; RUBIN, 2016). As experiências de Telecolaboração, Intercâmbio intercultural online, e-Tandem e Teletandem estão ligadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) e ao desenvolvimento de competências relativas a esse processo, como a competência comunicativa, a competência intercultural e a competência digital.

O modelo e-Tandem requer uma participação pequena do professor no ambiente de aprendizagem. A ideia é que os alunos sejam autônomos e consigam manter as práticas sozinhos. Esse modelo é geralmente composto por dois falantes nativos de línguas diferentes que se comprometem a fazer um intercâmbio de ensino-aprendizagem de LE no qual cada um ensinará sua língua materna para o outro. O e-Tandem acontecia inicialmente por troca de e-mails entre alunos de diferentes instituições no mundo, dessa maneira focando principalmente nas habilidades de leitura e escrita em LE (O'ROURKE, 2007).

Nesse contexto, com a maior popularização e acesso dos computadores nas instituições de ensino, surgiu o modelo de Telecolaboração também focado no ensino-aprendizagem de línguas, porém com um destaque intercultural. Nesse tipo de mobilidade virtual, as salas de aula são conjugadas e os alunos devem desenvolver projetos bilíngues

em conjunto em que discutam diferentes aspectos de suas culturas afim de desenvolver a competência intercultural dos estudantes (O'DOWD, 2012).

Alguns anos depois, com a Web 2.0, surge também a Telecolaboração 2.0. Segundo Coutinho & Bottentuit Junior (2007) com a Web 2.0, o utilizador passou de consumidor para também produtor de informações e, conseqüentemente, foram criadas diversas plataformas para que os usuários pudessem interagir com mais eficácia. Isso facilitou a Telecolaboração 2.0, pois outras ferramentas puderam ser utilizadas e construídas pelos usuários, como ferramentas de escrita colaborativa, de vídeo chamadas, de acesso a vídeos e também redes sociais. Dessa maneira, para criar um espaço de telecolaboração intercultural, não é mais necessário que haja um só gênero digital como o e-mail, mas há inúmeras formas de se construir espaços colaborativos com pessoas ao redor do mundo.

Em 2006, surge um novo nome para mais um modelo de colaboração intercultural: o Collaborative Online International Learning (COIL), desenvolvido pela State Univeristy of New York (SUNY). Essa modalidade se destacou, pois professores já haviam estabelecido algum tipo de conexão e empreendiam a ação de construir salas de aula integradas com o intuito de desenvolver a consciência intercultural dos estudantes em ambientes de aprendizagem virtuais (RUBIN, 2016). Nas palavras de Finardi & Hildeblando Jr. (2020, p. 268):

O objetivo da COIL é conectar membros do corpo docente em dois ou mais países (ou contextos) cultural e linguisticamente diferentes para elaborarem, em conjunto, um plano de estudos onde co-ensinam e co-aprendem em um curso, ou mesmo em um módulo, engajando os alunos a trabalhar colaborativamente em ambientes de aprendizagem compartilhada online, sob a supervisão dos tutores de cada cultura.

Pensando nesse momento pandêmico que estamos vivendo e na necessidade de redução de mobilidade física, as IES puderam então se utilizar desse novo paradigma de ensino-aprendizagem para construir disciplinas na graduação e na pós-graduação que possam formar redes com instituições de outros países. Um exemplo desse movimento no Brasil é a ação desempenhada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) para promover a educação superior brasileira no exterior através da oferta de cursos virtuais de curta duração para IES internacionais. Essa ação consiste no lançamento do Edital, de abril de 2021, para participação no Programa de Mobilidade Virtual Internacional Andifes – Destino: Brasil que visa proporcionar aos estudantes internacionais uma imersão na cultura brasileira, de

forma virtual, através de cursos desenvolvidos pelas IES Federais do Brasil a fim de colaborar com a valorização das línguas e da cultura brasileira, como também contribuir com o processo de internacionalização dessas instituições.

A ação da Andifes é importante, pois mostra onde as IES brasileiras devem se posicionar dentro dessa nova configuração da educação e da mobilidade acadêmica. Lançar um edital que motive a comunidade universitária a elaborar cursos para construir vínculos e formar redes com IES internacionais sem sair geograficamente do seu território é de extrema relevância para que possamos cada vez mais desenvolver pesquisas, projetos de extensão e salas de aula compartilhada, onde os estudantes e professores terão a oportunidade de conhecer outras culturas e outras formas de ensinar e aprender.

Nossas universidades precisam se colocar cada vez mais nesse lugar dos que abrem suas portas para o mundo e não só enviam os seus para o mundo. Segundo o Global Flow of Tertiary-Level Students da UNESCO, o Brasil tem 67.183 estudantes em mobilidade internacional, enquanto está recebendo 21.181 estudantes internacionais em diversas regiões do país, ou seja, o Brasil recebe 31,53% do que envia para fora. Sabemos que o maior número de envios de estudantes do que recebimentos contribui para a manutenção de um desequilíbrio na formação acadêmica de nossos estudantes, visto que receber estudantes internacionais também contribui para a formação daqueles que não podem participar da mobilidade física, assim como ajuda a construir um espaço universitário mais internacionalizado. Portanto, as IES brasileiras precisam realmente investir na mobilidade virtual, para que sua comunidade acadêmica tenha um acesso mais democrático a diferentes culturas, saberes e crenças ao redor do mundo.

3 POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO NA CIÊNCIA E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (PPLICES)

3.1 PPLICES no Brasil

As línguas indígenas, africanas e europeias constituíram o Brasil, embora muitas dessas línguas tenham passado por momentos de repressão e de hegemonia pela língua portuguesa (LP). No governo Vargas, por exemplo, imigrantes que falavam outras línguas além da LP eram oprimidos, torturados e perseguidos (ALTENHOFEN, 2004). Foi só com a Constituição de 1988, que o multilinguismo no Brasil foi reconhecido por direito, uma vez que o uso de línguas indígenas em âmbito nacional foi legitimado.

O reconhecimento desse multilinguismo se caracteriza como uma política pública para as línguas, logo uma política linguística (OLIVEIRA, 2013). Para Calvet (1996, 2002) políticas linguísticas são um aglomerado de decisões tomadas pelo Estado no que concerne às relações de língua e sociedade. Em 2016, Oliveira definiu política linguística como “a prática de intervir no campo de funcionamento das línguas” (p. 390). Ele também destacou a importância de construir essas políticas linguísticas como forma de intervenção social. Segundo o autor, fazer política linguística “é atuar para um mundo mais justo neste campo específico das línguas e dos seus usos, mais plural, mais democrático e mais aberto à ecologia de saberes humanos” (p. 386).

O governo brasileiro tem se preocupado desde o final do século XX em desenvolver essa intervenção linguística no âmbito educacional através do ensino de línguas. Nessa perspectiva, segundo Sarmiento et al (2016, p. 82) “o Brasil, por ser um país de dimensões continentais e com uma língua nacional bastante forte, nem sempre investiu em políticas específicas voltadas ao ensino de línguas adicionais”, assim nos mantivemos como país “monolíngue” e “monocultural” (OLIVEIRA, 2016) por muitos anos com ausência de políticas públicas para a aprendizagem de línguas estrangeiras e fortalecimentos de comunidades bilíngues existentes em algumas regiões do país.

Segundo Lima et al. (2016), em 1996 e 2000, o Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras (ENPLE) produziu dois documentos para garantir uma política para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, a Carta de Florianópolis e a Carta de Pelotas. Estes documentos, nas palavras dos autores, têm o objetivo de “contribuir para a transformação das realidades no ensino das línguas estrangeiras no país, com ênfase na valorização da área e no multilinguismo” (p.25). Dessa maneira, esses documentos

asseguram à sociedade o direito de aprender línguas estrangeiras ao passo que a preparam para o mundo diverso multi e pluricultural, ampliando suas fronteiras.

Ensinar línguas estrangeiras é apenas uma das ações necessárias para desenvolver políticas linguísticas em uma instituição, mas para estabelecer essas políticas, faz-se necessário estabelecer uma planificação linguística. Savedra e Lagares (2012) traçam uma relação entre os conceitos de política e planificação linguística, ao afirmarem que o termo *language planning* surge pela primeira vez com Haugen (1959) e consiste na implementação de políticas linguísticas. Logo, as políticas linguísticas estão no campo das escolhas e determinações e a planificação, no campo das ações. Assim, políticas e planificação linguística são indissociáveis para que fatores de planejamento como “ações concretas, sistêmicas, financiamento e orçamento, formação de quadros, entre outros” possam ser implementados (OLIVEIRA, 2013, p. 1).

As universidades brasileiras têm factualmente tentado construir políticas linguísticas institucionais relacionadas ao processo de internacionalização. Muitas dessas universidades não possuem uma política linguística definida, embora desempenhem ações que, mesmo não sendo verdadeiras políticas, funcionam como tal e fazem parte do ciclo que alimenta funções desempenhadas pelas IES. Essas ações no âmbito universitário, como a mobilidade acadêmica e o ensino de línguas por si só, não se configuram como uma política. É preciso refletir sobre o espaço que essas ações ocupam na instituição bem como de que forma a universidade se articula para institucionalizar essas práticas no eixo ensino, pesquisa e extensão a fim de favorecer seus estudantes, professores e funcionários.

Para fortalecer o desenvolvimento de políticas linguísticas, Oliveira (2010) sugere “parcerias de reciprocidade” que consistem em um processo de cooperação internacional no qual há uma troca justa de ensino-aprendizagem das línguas em que poderíamos negociar através de intercâmbios com países estrangeiros a presença de suas línguas no Brasil e a presença da língua portuguesa em seus países. Essa ideia de cooperação internacional pressupõe a necessidade das universidades brasileiras se internacionalizarem que, por sua vez, é oriunda da competitividade no mercado global e da inserção dessas instituições no cenário comercial da educação superior decorrente do processo de globalização.

Diante disso, precisamos desenvolver em nossas IES, políticas linguísticas que visem o multi e/ou plurilinguismo nos espaços universitários, que possam democratizar

o acesso às línguas a partir de programas, como, por exemplo, o Idiomas Sem Fronteiras, o qual visa formar alunos proficientes em diversas línguas estrangeiras, ao passo que impulsiona o ensino de português como língua estrangeira ao corroborar para expansão da LP no mundo como uma língua da ciência e da educação.

Nessa perspectiva, as políticas linguísticas institucionais estão intrinsecamente ligadas ao processo de internacionalização do ensino superior. O programa *Idiomas sem Fronteiras* contribuiu com o fortalecimento do processo de internacionalização das IES ajudando-as a desenvolver políticas linguísticas institucionais. O ciclo de políticas, de acordo com Ball et al. (1992), visa analisar políticas institucionais como o *Idiomas sem Fronteiras*. Esses autores consideraram três perspectivas para a construção de políticas institucionais: (1) o contexto da influência no qual as políticas são discutidas, construídas e planejadas; (2) o contexto da produção do texto no qual deve se ter um consenso quanto às diferentes perspectivas a fim de representá-las no documento oficial e, por fim, (3) o contexto da prática no qual a política está sujeita à interpretação e à reconfiguração das políticas previamente instituídas quando executadas.

Uma análise feita sobre o IsF por Dorigon (2015) a partir desse ciclo de políticas, evidencia que num primeiro contexto esse programa foi criado pela influência e necessidade dos estudantes do CsF que precisavam, inicialmente, aprender inglês para prestarem o TOEFL (Test of English as a Foreign Language). Num segundo contexto, houve a criação de portarias que instituíram os dois programas, Inglês sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras, assim como a divulgação de editais de credenciamento de núcleos de línguas e centros aplicadores em IES de todo o país. Por fim, num terceiro momento, os gestores e professores do programa tornam-se responsáveis por viabilizar a execução dessas políticas e avaliá-las, dessa forma, “os profissionais não são apenas implementadores de políticas, mas também formuladores de políticas” (DORIGON, ibid. p. 7).

Nesse sentido, essas IES precisam refletir a quem suas políticas linguísticas irão atender, e também se estarão voltadas a atender a políticas neoliberais de comercialização da educação ou a políticas que visam uma ecologia de saberes e a redução de desigualdade entre sul e norte global. É importante também ouvir todos os setores dessas IES para compreender quais as necessidades de suas comunidades acadêmicas e como elas podem corroborar para políticas de internacionalização orientadas para parcerias baseadas nas equidades das línguas e no desenvolvimento dos eixos ensino, pesquisa e extensão.

A área de Políticas e Planejamento Linguístico para Ciência e Educação Superior (PPLICES) em inglês, *Language Policy and Planning in Science and Higher Education* – (*LPP in SHE*), propõe uma nova visão para o campo de políticas linguísticas ao se preocupar em permitir:

[...] elaborar uma crítica ao papel da ciência e da universidade como mera engrenagem produtiva do capitalismo, permitindo, ao contrário, que a ciência surja como *primus inter pares* de uma Ecologia de Saberes (SANTOS, 2007) e que possa estar a serviço de projetos nacionais e de projetos emancipatórios. Assim, PPLICES pode desvelar aspectos ideológicos na ancoragem das atuais políticas linguísticas de internacionalização e apresentar alternativas. (OLIVEIRA et al., 2017, p. 26)

É função de PPLICES construir uma crítica a como as universidades e a ciência vêm respondendo a processos neoliberais de mercantilização acadêmica, como também colaborar para as decisões no campo linguístico na ciência e educação superior, principalmente, com a ascensão da internacionalização nas IES. Esses processos são diretamente influenciados pela existência de um mercado linguístico de produção do conhecimento, no qual preside uma política monolíngue que atende a países hegemônicos e torna os países periféricos, como o Brasil, consumidores de sua imposição linguística.

A língua inglesa tem um status de protagonismo na produção e difusão do conhecimento científico pelo seu domínio e alcance nas publicações acadêmicas. O inglês pode ser considerado uma língua hegemônica, porém não está sozinha. De fato, domina o mercado linguístico quando pesquisadores do mundo inteiro são pressionados por órgãos internos e externos a produzir nessa língua, para alcançarem destaque e reconhecimento no mundo científico. Assim, pensar é preciso que as instituições do Sul se responsabilizem por resistir, o que significa fortalecer o capital linguístico dos países periféricos.

Não se trata de destruir uma língua hegemônica ou tê-la como alvo, mas de pensar que língua é cultura e cultura é língua, e quando fortalecemos e divulgamos nossa língua estamos difundindo nossa cultura, nosso povo e nossos produtos. Se fizermos a ciência circular em nossa língua também, faremos com que nosso patrimônio cultural e linguístico seja visto e consumido pelo globo. Assim, não seremos somente consumidores e replicadores de padrões culturais hegemônicos, teremos também o nosso lugar no mundo.

Diante disso, as IES têm o papel estratégico de criar políticas linguísticas que favoreçam o multilinguismo e que conscientizem a comunidade universitária sobre a necessidade de problematizar o seu lugar no sistema econômico do conhecimento. É importante que essas instituições se questionem se querem ser autônomas e produzir seu próprio conhecimento de forma emancipatória ou se querem definir seus objetivos baseados nas necessidades de países centrais que controlam o conhecimento pelo mundo.

Para falar de PPLICES precisamos pensar a forma que nossos saberes são construídos e influenciados, segundo Walsh (2008, p. 137), a colonialidade do saber é:

el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como EL marco científico-académico-intelectual (Walsh, 2008, p. 137).

Assim, defender PPLICES é discutir a colonialidade do saber como questão inerente a produção científica nos países periféricos. Segundo Jesus (2018, p. 34), as PPLICES “implicam uma tomada de posição em relação à questão da colonialidade. Ou contribuirão com o movimento decolonial ou estarão a serviço da manutenção da hegemonia.”. Dessa maneira, precisamos pensar de que forma estamos intervindo no campo linguístico, e refletir se estamos desenvolvendo em nossas instituições ações que favorecem um ambiente mais equânime no campo linguístico ou um ambiente desigual que privilegia o avanço do monolinguismo na ciência.

Não se trata de desmerecer qualquer língua, no entanto, implantar PPLICES é abrir espaço para que haja diversidade de línguas e para que várias tenham o seu lugar. A colonialidade do saber cria uma “linha abissal” (SANTOS, 2007) entre os países periféricos e o Norte global, assim as línguas majoritárias também fazem parte dessa divisão. Quando línguas majoritárias e minorizadas são separadas por essa linha, formamos uma hierarquia que naturaliza o consumo e protagonismo dos saberes advindos de países hegemônicos. Dessa maneira, nós, no Sul global, permanecemos subalternizados e contribuímos para a manutenção da exploração do nosso capital nos tornando meros consumidores.

Assumir que o campo de PPLICES está diretamente ligado à colonialidade do saber é entender que as universidades, mesmo autônomas, estão submetidas a políticas

linguísticas advindas do Estado. Assim, se os órgãos responsáveis estão criando regulamentações que são influenciadas por ondas de países do Norte, por exemplo, podemos entender que essas políticas provavelmente não irão contribuir para a criação de espaços mais diversos linguisticamente. Entretanto, estarão a serviço dos interesses dos investimentos de países centrais que têm objetivo de divulgar suas línguas em países periféricos como meio de dominação.

Nesse contexto, devemos pensar em como o Estado tem abordado as línguas estrangeiras historicamente nas escolas. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil foi primeiro mencionado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 5.692, de 1971, porém somente mais de duas décadas depois foi tido como obrigatório. No Art. 26, § 5, da LDB nº 9.394, de 20/12/1996, tornava obrigatório o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, de escolha da comunidade escolar, a partir da 5ª série do ensino fundamental.

Quase 10 anos depois, em 2005, tivemos a promulgação da Lei nº 11.161/2005, a Lei do Espanhol, que estabelecia a oferta dessa língua como obrigatório nas escolas. Entretanto, esse cenário que oportunizava a criação de espaços multilíngues nas escolas se fragmentou com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, Lei Federal 13.415/2016, que revogou a Lei 11.161/2005. Esse impacto não foi só sofrido na língua espanhola. Em 2017, foi promulgada a Lei nº 13.415, a qual afirma que a partir do sexto ano, a oferta de língua estrangeira assegurada nas escolas será somente língua inglesa.

Diante disso, faz-se necessário ponderar sobre as escolhas governamentais no campo linguístico. Historicamente, mesmo com a Lei nº 9.394/1996 não havia diversidade linguística assegurada nas escolas do Brasil. A Língua Inglesa sempre ocupou um lugar proeminente no ensino de línguas estrangeiras nas escolas. A Lei do Espanhol mexeu com as estruturas de um projeto monolíngue que vinha sendo construído nesse país. Com sua promulgação, os estados se viram obrigados a abrir concursos para professores de espanhol, assim como abrir cursos de graduação para formar professores para essa função. Carvalho (2016, p. 137) assevera que a presença de uma legislação como essa “mobiliza relações de poder inerentes ao espaço escolar, na medida em que promove a desestabilização de poderes linguísticos já cristalizados”. Assim, destaca-se a importância de ter essa lei como contribuinte para a área de PPLICES.

A revogação dessa lei e a promulgação da Lei nº 13.415/2016 reafirmam a serviço de quem e para quem são as políticas linguísticas desenvolvidas pelo governo atualmente.

A exclusão de outras línguas e abertura do caminho para o desenvolvimento do monolingüismo além de reduzir nossa possibilidade de ampliação de repertório linguístico-cultural também nos deixa a mercê da dependência do que é manufaturado por países centrais, assim fortalecendo cada vez mais a linha abissal de que falamos anteriormente.

Portanto, contribuir para o desenvolvimento de PPLICES e conscientizar as comunidades acadêmicas sobre a necessidade dessa discussão é de grande relevância para a criação de projetos linguísticos que considerem as línguas como patrimônio cultural, e seu ensino como uma forma de fortalecimento do multilingüismo no Brasil. Uma vez que possamos formar cidadãos falantes de diversas línguas, podemos criar um ambiente de maior solidariedade e equidade para a convivência dos mais variados povos em um ambiente de pluralidade e respeito.

3.2 Pós-monolingüismo e a internacionalização

Os movimentos migratórios e as TDICs vêm se desenvolvendo amplamente nos últimos anos no Brasil e no mundo. Em 2019, a Organização Internacional para as Migrações (OIM) contabilizou a presença de 272 milhões de migrantes internacionais espalhados pelo globo, correspondendo a 3,5% da população mundial. O estudo também aponta um crescimento de 23% no número de migrantes desde 2010. Essa mobilidade não ocorre somente de forma física, ela ocorre também de forma virtual. Em 2019, segundo o Statista, havia 3.97 bilhões de usuários na internet em todo o mundo, já em 2021, essa quantidade progrediu significativamente chegando a atingir 59,5% da população mundial, o que equivale 4,66 bilhões de usuários ativos na internet.

A movimentação física e cibernética também faz com que as línguas se movimentem entre as pessoas e entre os territórios reais e imaginados. Essa dinâmica contribui significativamente para a formação de comunidades multilíngues. Por muito tempo, as línguas foram vistas como um problema e o multilingüismo era visto como um obstáculo à manutenção do idioma nacional. Nesse contexto, Ruiz (1984 apud OLIVEIRA, 2017) divide as orientações para as políticas linguísticas em (1) língua como problema, (2) língua como direito e (3) língua como recurso. Primeiramente, para Oliveira (2017), na perspectiva de língua como problema, podemos lembrar que a perseguição do governo Vargas aos imigrantes, que aqui já residiam e preservavam suas línguas de pertencimento, os proibindo de falar qualquer outra língua além do português, deixava

claro que as línguas eram um problema para o Brasil. Em segundo lugar, quando a cultura e língua indígena são incluídas na constituição de 1988, assim como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) se torna um meio legal de expressão e comunicação em 2002, podemos perceber que a língua aqui se torna um direito. Por fim, com o crescimento do multilinguismo já mencionado e a digitalização das línguas através de softwares que facilitam a comunicação e tradução entre povos, as línguas se tornam um recurso. Dessa maneira, as línguas passam a ser cada vez mais vistas como um capital a ser movimentado entre mercados.

Em contrapartida, o monolinguismo relacionado ao inglês vem se popularizando em diversos mercados e contextos, inclusive o científico. Muitas IES no Brasil e no mundo vêm aderindo, com a adoção de disciplinas e cursos oferecidos totalmente em inglês afim de fortalecer o processo de internacionalização. Na Holanda, por exemplo, no ano acadêmico de 2017-2018, 23% dos cursos de graduação e 74% dos cursos de mestrado foram realizados totalmente em inglês, de acordo com o University World News (2019). Já no Brasil, um estudo promovido pela Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI) e pela Fulbright, no período de 2017 a 2018, evidenciou a existência de 5 programas de pós-graduação e 1 de graduação totalmente em inglês num universo de 240 universidades investigadas. Apesar de o Brasil não ter um grande número de cursos integralmente em inglês, essa mesma pesquisa constatou que há em média 235 disciplinas na graduação, 406 na pós-graduação e 274 cursos extracurriculares oferecidos em inglês nas IES brasileiras envolvidas no estudo.

Segundo Oliveira (2020), muitas IES brasileiras apostam que o monolinguismo em inglês é a solução para a internacionalização. Por outro lado, esse movimento de seguir a pressão imperialista de anglicizar nossas universidades e, conseqüentemente, nossa ciência, muitas vezes nos impede de pensar em construir uma internacionalização também em espanhol e em português como língua estrangeira. Se as instituições que geograficamente estão próximas a nós estão situadas em países de língua espanhola, é preciso questionar o porquê de nos direcionarmos ao inglês primariamente e não ao espanhol. Os países centrais de língua inglesa têm bastante interesse em que nós, países periféricos, possamos produzir e nos capacitar em inglês, pois isso gera um acesso a um mercado linguístico dominado pelo Norte Global, dispondo assim nossa produção a uma exposição que pode atrair iniciativas estrangeiras para lucrar a partir da nossa subalternização.

Assim como a língua espanhola, o português também precisa ser fortalecido no Brasil dentro do processo de internacionalização. Esse movimento deve ocorrer não só porque o Brasil tem a maior economia da América do Sul, mas também porque precisamos fortalecer a língua portuguesa como um bloco juntamente com os países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Jesus (2018) apresenta a pesquisa de Esperança (2009) destacando o quão importante aprender português é para quase 1/3 dos entrevistados no âmbito do mercado de trabalho, mostrando assim que o português tem seu espaço dentro do mercado das línguas. Com esse dado, a autora conclui que “para países lusófonos aderir à pressão do monolinguismo do inglês — seria como abrir mão de um recurso econômico” (p. 125).

Dessa maneira, precisamos pensar em PPLICES que fortaleçam e valorizem o multilinguismo e não se direcionem somente para o monolinguismo. As políticas monolíngues hegemônicas ao conquistarem cada vez mais mercados linguísticos, invisibilizando espaços multilíngues, buscam, de acordo com Oliveira (2020), concentrar os lucros do mercado linguístico monolíngue entre os países membros da Aliança de Cinco Olhos⁴, a fim de cooptar cientistas e universidades para atender aos interesses dos países centristas e, além disso, controlar a produção, a circulação e o consumo da ciência e do conhecimento. Assim, as IES precisam empreender um movimento para englobar as línguas que circulam dentro da comunidade acadêmica e conscientizar essa comunidade de que o monolinguismo não é uma solução.

Para tanto, Oliveira (2020) propõe uma metodologia para o Pós-Monolinguismo a fim de implementar PPLICES que posicionam as línguas como recurso dentro da comunidade acadêmica, assim passando a enxergar as várias línguas que estão ao nosso dispor. Dessa forma, é imperativo investigar quais línguas são faladas na universidade e no seu entorno, quais são usadas e quais são ensinadas pela universidade, como também quais línguas são pesquisadas e quais são equipadas, além disso, quais estratégias de cooperação ocorrem e em quais línguas elas ocorrem dentro das IES. Isto posto, essas instituições poderão compreender quais línguas existem dentro do seu campus e nas adjacências, podendo atender de forma real as necessidades dos seus servidores e estudantes. Muitas Políticas Linguísticas Institucionais são planejadas a partir das tendências de mercado e não do que sua comunidade demanda linguisticamente. Assim,

⁴ Aliança formada por Austrália, Canadá, Nova Zelândia, Reino Unido e Estados Unidos com o objetivo de cooperar nos serviços de inteligência e espionagem no mundo.

ao desenvolver essa metodologia dentro das IES, poderemos compreender realmente se a comunidade acadêmica necessita ou não seguir essas tendências ou se podem desenvolver PPLICES que as atendem de forma mais significativa.

Finardi et al. (2019) afirma que é necessário levar em conta algumas dimensões ao elaborar políticas linguísticas institucionais. Assim, as IES precisam definir suas: (1) línguas de admissão, (2) línguas para ensino, (3) línguas de instrução, (4) língua de pesquisa, (5) língua de comunicação e (6) língua de comunicação externa. Destarte, as línguas de admissão são aquelas que as IES devem definir para o ingresso de estudantes de graduação e pós-graduação em seus estudos; as línguas para ensino são aquelas em que o ensino deve ser considerado relevante à comunidade acadêmica; as línguas de instrução são as línguas cujas aulas serão ministradas dependendo do campo de estudo; as línguas de pesquisa são aquelas línguas que devem ser primordiais na produção científica; as línguas de administração são as línguas usadas para que os servidores possam se comunicar internamente e, por fim, as línguas de comunicação externa são as línguas usadas para se comunicar com outras instituições.

Portanto, se investigarmos as necessidades linguísticas reais das IES considerando as dimensões necessárias para subsidiar um funcionamento harmônico e multilíngue dentro do campus universitário, podemos recalculamos a rota que nos leva em direção ao monolinguismo. Podemos pensar num caminho em que desenvolveremos PPLICES que nos guiem para um contexto mais multilíngue e que dissipem as forças que nos levam em direção a tendências imperialistas e hegemônicas. Há um caminho além do monolinguismo e ele está em compreender e fortalecer nossa língua e as línguas que podem contribuir com uma coexistência harmônica.

4 FOTOGRAFIAS DA INTERNACIONALIZAÇÃO: AS PPLICES PARA INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Este capítulo visa contextualizar e discutir os dados investigados e divide-se em 4 seções que buscam responder aos objetivos específicos delineados nessa pesquisa.

4.1 A PPLICES para internacionalização na UEFS: políticas e documentos de referência

Com a reorganização da AERI, o processo de internacionalização da UEFS pôde seguir outros caminhos. Como já exposto na seção anterior, a assessoria internacional surge na UEFS com o foco de realizar primordialmente mobilidade estudantil que se amplia ao passar dos anos. A UEFS se destacou na Bahia por ser a única instituição a ter um programa de intercâmbio com recursos próprios e vem abrindo caminhos para que outras IES da região sigam seu modelo e possam replicar sua iniciativa em seus contextos, a exemplo da Universidade de Santa Cruz (UESC). A UESC a partir do caso da UEFS pôde também expandir sua internacionalização a partir do histórico de sucesso da UEFS com a mobilidade.

A história da UEFS não foi sempre de êxito quanto a internacionalização. Houve um longo caminho que precisou ser percorrido em que diversas políticas e documentos precisaram ser construídos para que a UEFS conscientizasse sua comunidade acadêmica a aderir esse movimento. Mesmo o movimento de internacionalização tendo seu início com as iniciativas de mobilidade, não se pensava em desenvolvimento de PPLICES como um aspecto basilar para propriamente desenvolver suas políticas. Assim, ainda que a AERI tenha possibilitado experiências de mobilidade desde o início dos anos 2000, esse feito ainda não era suficiente para atrair um grande número de alunos para a mobilidade. Dessa maneira, em 2007, com a nova gestão, houve a criação do Programa Institucional de Bolsa Intercâmbio na UEFS (RESOLUÇÃO CONSAD 08/2007) concedendo 10 bolsas anuais no valor de R\$ 350,00. Essas bolsas eram atribuídas a partir da procura dos estudantes. Sobre esse movimento, um agente institucional relatou:

“[...]porque era muito difícil, antes todo mundo achava que intercâmbio era só para elite, que não era possível, e fomos quebrando aos poucos esses paradigmas, esses preconceitos. (...) É um trabalho de formiguinha, a gente vai aos poucos incrementando isso” (Agente Institucional 01, informação verbal)

O baixo auxílio financeiro era certamente um dos obstáculos para a adesão dos estudantes ao programa de mobilidade, visto que o valor concedido não era suficiente

para custear os gastos da estadia no país de destino, como também não havia uma cultura de mobilidade disseminada dentro do *campus*. Segundo relatório setorial de atividades da AERI em 2007, uma das dificuldades e fatores limitantes era o desconhecimento do significado de intercâmbio pela comunidade acadêmica. Entretanto, nesse mesmo ano a AERI identificou a necessidade de haver PPLICES que favorecessem o trabalho da própria assessoria, assim três novos funcionários com proficiência em língua inglesa foram incorporados ao setor para demandas de tradução e comunicação com IES conveniadas. (UEFS/AERI, 2007). Dessa maneira, a UEFS consegue facilitar a tramitação de acordos, pois sem a capacitação linguísticas de sua assessoria de comunicação, não há como fazer internacionalização.

Assim, os gestores da AERI passaram a buscar formas de estruturar a assessoria de forma mais eficiente. Para tanto, passaram a participar de congressos promovidos pela FAUBAI e pela Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), pois a partir do diálogo com outras assessorias nos eventos “perceberam a necessidade de elaborar rotinas e estratégias para consolidar a internacionalização”. (ANDRADE, 2021, p.22). Nesse momento, o termo *internacionalização* ainda não era citado em nenhum documento da AERI, somente há a menção em 2008 ao citar a “implantação da Política de Internacionalização da UEFS” (UEFS, AERI, 2008, p.17) com a contemplação da UEFS no Edital 010/2008 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) com o objetivo selecionar propostas aspirando o fortalecimento ou a criação das Assessorias Internacionais nas universidades públicas sediadas no Estado da Bahia para serem financiadas.

Porém, só em 2009 a AERI conseguiu lançar seu primeiro edital de mobilidade acadêmica, com um aumento do valor de bolsa de R\$ 350,00 para R\$ 800,00 e ampliação do número de vagas de 10 para 25. Esse edital divulgava suas 26 universidades parceiras em 9 países e as etapas para a concessão de uma bolsa de intercâmbio. Porém, ainda “[...] havia sobra de bolsa (...) era muita oferta e pouca demanda”. (Agente Institucional 01, informação verbal). Nesse mesmo ano, a AERI também organizou sua primeira edição anual do Workshop de Internacionalização Universitária (WIU) para propor um diálogo com a comunidade acadêmica sobre ações relativas a implantação de uma política de internacionalização na UEFS, como também realizou missões em países como Portugal, França e Espanha, a partir de incentivos provenientes do edital FAPESB.

Tabela 3: Eventos e programas realizados pela Aeri

Tabela 3 - Eventos e programas realizados pela Aeri

EVENTOS PROGRAMAS	ANO DE CRIAÇÃO	EDIÇÕES/ EDITAIS	DESCRIÇÃO
Workshop de Internacionalização Universitária	2009	11 edições	“Atividade realizada com o objetivo de estimular a comunidade acadêmica a refletir ações voltadas à implantação de uma política de internacionalização na UEFS, possibilitando o intercâmbio de conhecimento e de experiências que fomentem a qualidade acadêmica e a relevância social do ensino superior.” (Relatório anual da Aeri, 2009, p. 7)
Cafê Palestra	2012	15 edições	“Evento bimestral que objetiva socializar experiências exitosas, compartilhar idéias e saberes.” (Relatório anual da Aeri, 2012, p. 6)
Exposição Aeri <i>Mundus</i>	2015	5 edições	“Evento que divulga apresentações de trabalhos/cases/projetos de egressos intercambistas.” (Relatório Anual da Aeri, 2016, p. 19)
Seminário Cultural	2016	7 edições	“Evento que compreende apresentações sobre a cultura dos países dos estudantes internacionais.” (Relatório Anual da Aeri, 2016, p. 19)
<i>Chat Wheel</i>	2016	02 edições	“Evento com o objetivo de fomentar a conversação entre estudantes internacionais e comunidade acadêmica.” (Relatório Anual da Aeri, 2016, p. 19)
Programa <i>Summer Class</i>	2016	7 edições	É um Programa de Imersão no qual estudantes estrangeiros da <i>City University of New York (Cuny)</i> realizam pesquisas orientados por professores da Uefs. (Relatório Anual da Aeri, 2016, p. 12)
<i>Aeri Buddy Program</i>	2016	05 editais	“(…) programa com o intuito de proporcionar aos estudantes a oportunidade de trazer para o seu cotidiano a cultura de algum país estrangeiro. O “AERI BUDDY PROGRAM” consiste em interagir com algum aluno estrangeiro que venha estudar na UEFS. (...)” (Relatório Anual da Aeri, 2016, p. 12-13)
<i>Palestra Campus France</i>	2016	02 edições	Palestras promovidas pela Uefs em parceria com a organização <i>Campus France</i> que visam expor aos estudantes da instituição oportunidades de estudo na França. (Relatório Anual Aeri, 2018, p. 5)
Aeri Visita	2017	11 edições	Visitas realizadas pela Aeri nos cursos de pós-graduação da Uefs a fim de conscientizar os docentes sobre a importância da internacionalização. ¹¹

Fonte: Soares (2021).

Nesse contexto, após os acontecimentos de 2009, que vieram a ser um divisor de águas na agenda da AERI, os editais de mobilidade passaram a acontecer com periodicidade, visto que seu segundo edital foi lançado em 2010. É importante ressaltar que nesse momento não era exigida nenhuma prova de proficiência para esses editais e também não havia nenhuma forma de conexão entre a AERI e os programas de ensino-aprendizagem de línguas na UEFS. Assim, a demanda que existia até esse presente momento era de estudantes com interesse em estudar em Portugal, mesmo a UEFS tendo convênio com IES de países de línguas estrangeiras. Entretanto, se a IES não possuía uma prática no campus e amplo acesso aos cursos de línguas estrangeiras, dificultava o interesse em mobilidade em países que precisavam de proficiência para realizar os

estudos em suas universidades, um país de língua portuguesa acabava sendo mais cômodo.

Para continuar com o desenvolvimento da internacionalização, o convênio FAPESB/UEFS 048/2010 foi responsável por continuar auxiliando na consolidação da assessoria internacional na UEFS, inclusive demandando que a IES construa uma minuta de Política de Internacionalização. A AERI também organizou mais uma edição do WIU para continuar dialogando sobre a internacionalização na UEFS e realizou pela primeira vez a I Feira de Mobilidade Estudantil para socializar informações sobre agências de fomento e intercâmbio, que também passou a ser um evento anual. Esses espaços de discussão possibilitaram, ao passar dos anos, a conscientização da comunidade universitária sobre as questões que permeiam a internacionalização, como também houve uma divulgação das ações desenvolvidas pela assessoria internacional, assim difundindo pelo campus as informações necessárias para sua comunidade.

Diante desse cenário, a UEFS não se manteve somente com seu edital de mobilidade interna. Em 2011 a UEFS foi incluída no CsF e, conseqüentemente, no programa Inglês sem Fronteiras que tornou a UEFS um centro aplicador de provas TOEFL ITP. A partir daí a UEFS passou a ofertar provas TOEFL ITP de proficiência para que os estudantes que tivessem a intenção de participar dos editais de mobilidade, porém não havia nenhum incentivo a capacitação linguística. Até esse momento na história da internacionalização da UEFS ocorria uma ausência de PPLICES para internacionalização. A universidade estava em processo inicial de consolidação do seu programa de mobilidade, mas não pensava ainda em como sanar essas lacunas linguísticas que existiam e se tornavam um obstáculo para realizar a mobilidade *outgoing* para países de língua estrangeira.

Através do CsF, a UEFS ofertou, em 2012, vagas para o Reino Unido, a Alemanha, a França, os Estados Unidos e a Itália. (ANDRADE, 2021), ampliando “a procura por informações sobre Universidades conveniadas e etapas do processo de seleção para a bolsa intercâmbio”. (UEFS, AERI, 2013, p.16). De 2008 a 2013, houve um aumento de 2300% na procura por informações sobre mobilidade estudantil, esse ponto de virada se dá justamente pela presença e crescimento do CsF na UEFS. Um outro marco para o processo de mobilidade foi a implementação da Comissão Interna de Cooperação Internacional (CCIInt) (Portaria UEFS 1536/2012), em 2012, formada por docentes representantes de cada departamento a fim de contribuir com a apreciação de documentos

que alicerçam o processo de internacionalização da UEFS. O CCInt também foi responsável pela elaboração do documento-marco da Política de Internacionalização através de um encontro de capacitação técnica com um consultor contratado para assessorar a UEFS a construir esse documento.

Tabela 4: Atendimento a estudantes para participação em intercâmbio (2008-2013)

Tabela 4 - Atendimento a estudantes para participação em intercâmbio (2008-2013)

ATENDIMENTOS					
2008	2009	2010	2011	2012	2013
20	50	105	280	350	480

Fonte: UEFS/AERI (2013).

Com todo esse avanço, a AERI ainda não havia se preocupado efetivamente com questões linguísticas e foi só a partir de 2013, após a implementação do CCInt, que a AERI formou uma parceria com o Programa Portal para elaborar testes de proficiências nas línguas inglesa, francesa e espanhola a fim de que os estudantes pudessem comprovar que possuíam nível linguístico suficiente para participar das atividades das IES estrangeiras. Esse foi a primeira PPLICES para internacionalização planejada e institucionalizada pela AERI. Além disso, a UEFS também foi premiada pela FAPESB a implantar um programa de línguas que visava desenvolver a competência comunicativa de usuários de língua espanhola, inglesa e francesa, o Programa de Formação de Aprendizes de Língua Estrangeira (PROFALE). Esse programa veio para contribuir para as atividades de internacionalização das UEFS ao oferecer cursos de línguas preparatórios para exames internacionais de proficiência para estudantes que fossem potenciais candidatos ao CsF.

Entretanto, segundo Andrade (2021), o PROFALE veio num momento em que aprender língua estrangeira na UEFS não era prioridade e acabou não atingindo o seu objetivo de fazer com que 40 estudantes de cada língua atingissem a proficiência através da certificação internacional oferecida pelo programa, parte disso se deu pois nem todas as vagas foram preenchidas e parte dos recursos foram devolvidos à agência de fomento. Isto posto, podemos perceber que mesmo havendo um financiamento para a capacitação linguística da comunidade acadêmica da UEFS não foi o suficiente, pois sua comunidade ainda não via as línguas estrangeiras como uma prioridade.

Com o crescimento da procura desses estudantes por universidades que exigiam a apresentação de proficiência em língua estrangeira, a presença dessas PPLICES para internacionalização também foi demandada. Essas políticas surgiram então a partir da necessidade da comunidade acadêmica de comprovar sua proficiência para realizar o desejo de estudar em uma instituição de um determinado país. Dessa maneira, a AERI passou a condicionar também seu Programa de Mobilidade Interna a comprovação de proficiência, reconhecendo assim a importância das línguas nesse processo.

O ano de 2015 foi um ano de muitos feitos para a AERI. Segundo Andrade (2021, p.24), “o ingresso da UEFS no Grupo Coimbra, considerado pelos gestores um de seus convênios mais importantes” foi um marco, pois a presença da UEFS nesse grupo possibilita parcerias com programas de intercâmbio que se associam ao GCUB. Essa parceria se torna marcante, pois a partir desse feito a UEFS passa a se preocupar com mais afinco em também receber estudantes internacionais através de editais próprios e/ou órgãos de fomentos, como CAPES e GCUB. Um outro meio de recepção de estudantes internacionais é o Programa de Imersão no qual um grupo de “estudantes estadunidenses da City University of New York (Cuny) realizaram, durante um mês, atividades de pesquisa, orientados por pesquisadores da UEFS”. (UEFS/AERI, 2015, p. 11). A presença desses estudantes no campus universitário passou a possibilitar uma experiência multilíngue para os estudantes que circulavam pelo campus universitário que poderiam não compreender a necessidade real de aprender uma língua caso não tivessem interesse em realizar mobilidade. Com a presença de estrangeiros no campus, a comunidade passa a entender que a internacionalização não é necessariamente um movimento para fora, mas ela também pode ser um movimento para dentro. Internacionalizar-se em casa para que o campus universitário e sua comunidade tenham a oportunidade de conviver em espaços multilíngues é de grande valor para o desenvolvimento de PPLICES para a internacionalização. Para Baumvol e Sarmiento, a Internacionalização em casa:

busca promover a ligação entre aspectos internacionais e interculturais, visando maior abertura e respeito pela diversidade, afastando-se da ideia da criação de uma mentalidade ou cultura global uniforme e ajustando-se às demandas de um mundo interconectado (BAUMVOL & SARMENTO, 2016, p. 70).

Em decorrência desse movimento, foi criado o programa *Aeri Buddy Program* para “proporcionar aos estudantes a oportunidade de trazer para o seu cotidiano a cultura de algum país estrangeiro” (AERI, online) de modo que os estudantes poderiam se

inscrever através de uma chamada pública para apadrinhar estudantes estrangeiros que estavam fazendo mobilidade no campus da UEFS. Para fomentar a mobilização de aumentar o número de estudantes estrangeiros no campus, a UEFS abriu mais oportunidades para estudantes estrangeiros através da Resolução CONSAD 01/2015 (UEFS, 2015, p. 7) “tendo a finalidade de apoiar financeiramente a permanência do aluno internacional para o período de mobilidade estudantil na UEFS, nos programas que preveem reciprocidade de hospedagem e alimentação.”, assim instituindo a Bolsa Intercâmbio para Alunos Estrangeiros no valor de R\$1.200,00 numa oferta anual para 12 estudantes estrangeiros, sendo 6 para cada semestre letivo. A partir desse feito, a UEFS empreende uma ação atrativa para estudantes de diversas partes do mundo a virem a participar da vivência no campus da UEFS.

Contudo, a vinda de estudantes estrangeiros só foi regulamentada pela UEFS em 2018 (Resolução CONSEPE 063/2018), ressaltando que o curso de Português como Língua Estrangeira se torna obrigatório para todos os estudantes estrangeiros, exceto os que advêm de países de língua portuguesa e os que possuem certificado de proficiência linguística. Isto posto, a Universidade Estadual de Feira de Santana estabelece PPLICES não só para aqueles que já fazem parte da comunidade acadêmica, mas também para os que chegam. É salutar efetivar o ensino de PLE para estrangeiros, pois a partir disso reconhecemos que aprender essa língua é um direito desses estudantes. Essas pessoas que vêm para partilhar do movimento de produção de conhecimento dentro da UEFS precisam aprender nossa língua para que possam atender as aulas e as demandas dos componentes curriculares ministrados em português. Além disso, difundir nossa língua é valoroso para que possamos divulgar o português pelo mundo e construir mais relações econômicas:

a língua portuguesa e a cultura brasileira têm um papel de extrema importância na integração do Brasil com outros países, na medida em que qualquer esforço de cooperação econômica, social, cultural e política dependem diretamente da ciência e da tecnologia, que têm na língua a sua forma de expressão. A afirmação do português junto a outras línguas estrangeiras, por intermédio dos profissionais da área de português para estrangeiros, é fundamental para que o país abra seu próprio caminho em um mundo que se volta cada vez mais a intercâmbios culturais e econômicos. (SCHLATTER, 1998, p. 27)

Com o crescimento da demanda de mobilidade e a crescente procura por experiências internacionais pelos estudantes, os editais de intercâmbio na graduação cresceram exponencialmente. Dessa maneira, os estudantes iam para a universidade estrangeira cursar disciplinas que podem ser aproveitadas quando voltarem para sua IES. Entretanto, esse processo de convalidar os componentes curriculares com disciplinas que

já existiam na grade curricular da UEFS não vinha sendo resolvido com facilidade. Diante disso, a AERI empreendeu a ação de implantar o Componente Curricular Mobilidade Acadêmica (CMA) (RESOLUÇÃO CONSEPE/UEFS 017/2015), pois, através do CMA, as disciplinas cursadas em IES do exterior poderiam ser registradas com mais facilidade no histórico escolar dos intercambistas. A implantação do CMA também foi influenciada, ainda em 2015, pela regulamentação do Programa de Mobilidade Estudantil dos Cursos de Graduação da UEFS para Instituições Nacionais/Estrangeiras (RESOLUÇÃO CONSEPE/UEFS 016/2015), possibilitando assim uma necessidade de organizar de forma mais efetiva o processo de mobilidade, seja ela nacional ou estrangeira.

Em 2017, a AERI iniciou o movimento de dialogar periodicamente com a pós-graduação sobre suas demandas para a internacionalização através da iniciativa *AERI Visita*. Segundo Andrade (2021), nessa primeira visita, os gestores ouviram as queixas do corpo docente dos programas de pós-graduação, principalmente em relação a PPLICES, pois a gestão não custeava as despesas de publicações em revistas estrangeiras de impacto, como a tradução de artigos científicos. Essa demanda já havia sido pautada no PDI 2011-2016:

Incentivar financeiramente a produção científica, tecnológica, artística e cultural através do fomento a tradução de artigos para periódicos internacionais nas línguas inglesa, francesa e espanhola, oriundos dos resultados das pesquisas institucionalizadas com a finalidade de fortalecer as linhas de pesquisa da Universidade e os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. (UEFS, 2011, p.82).

Aparentemente, essa ação estratégica não foi desenvolvida efetivamente para atender as demandas necessárias da pós-graduação. É importante ressaltar que no PDI 2017-2021 não há menção a esse tipo de incentivo. Se não há esse incentivo, os pesquisadores precisam alavancá-los por conta própria e, caso não obtenham recursos, as publicações ficam restritas somente ao mercado linguístico de língua portuguesa. Segundo Oliveira et al. (2017), a produção e disseminação do conhecimento em português ainda é invisível para grande parte da comunidade científica, existindo ainda o conceito de que o inglês é o espaço onde se concentra todo o conhecimento científico de relevância global. Isso não quer dizer que a UEFS não deve produzir ciência em outras línguas, é importante que a IES escute as necessidades linguísticas de seus setores, como a pós-graduação, para que aí possa planejar quais políticas devem ser desenvolvidas para contribuir de forma mais efetiva para a produção científica no eixo de pesquisa.

Um dos marcos mais recentes da AERI quanto à internacionalização foi aprovar, em 2019, o Plano Estratégico de Internacionalização (PEI) 2019-2023 (RESOLUÇÃO CONSEPE/UEFS 128/2019), institucionalizando assim questões importantes relacionadas a mobilidade estudantil, acordos de cooperação, capacitação de servidores, realização e participação em eventos sobre internacionalização, desenvolvimento da internacionalização em casa, ações de pesquisa dos programas de pós-graduação e institucionalização da política linguística da UEFS, além de outras questões relacionadas a PPLICES. Ter PPLICES inseridas no PEI depois de todo esse caminho que a UEFS vem percorrendo é bastante significativo para atender as demandas atuais da IES e para realmente fomentar de forma efetiva o desenvolvimento da internacionalização.

Porém, essa não foi a primeira vez que a UEFS inseriu a internacionalização em seu PDI. A UEFS traz sua primeira menção no PDI de 2011-2016 ao afirmar que:

com o reconhecimento da necessidade de se construir ações consistentes de internacionalização, integradas aos objetivos institucionais, buscase consolidar e ampliar os laços de cooperação internacional e interinstitucional, entendidos como importantes instrumentos de fortalecimento da universidade. (UEFS, 2011, p. 19)

Podemos atribuir essa preocupação a algumas razões, como a participação da UEFS no CsF, o diálogo com outras instituições e profissionais em eventos e o fortalecimento da AERI a partir de 2007. Logo, essa preocupação de se internacionalizar veio juntamente com a necessidade de desenvolver PPLICES. A exemplo disso, o PDI 2011-2016 também afirma a necessidade de criar cursos de língua estrangeira para os estudantes da UEFS e para a comunidade, assim como a urgência da criação e implementação de um centro de línguas com o objetivo de “promover a capacitação em línguas, através da oferta de cursos de línguas vernáculas, estrangeiras e libras” (UEFS, 2011, p. 73) a fim de atender a comunidade acadêmica e externa da UEFS. É importante ressaltar que a UEFS ainda não possui um centro de línguas, pois, atualmente, a demanda das línguas é atendida pelos programas de extensão da IES. Entretanto, o registro dessa necessidade linguística no PDI nos revela que as línguas passam a ter um papel cada vez mais fundamental para que a UEFS avance nas suas estratégias de internacionalização, pois sem PPLICES não há como fazer internacionalização efetivamente.

Diante desse cenário, a UEFS deu início ao desenvolvimento de sua política linguística institucional em dezembro de 2017, segundo o PDI 2017-2021, sua publicação estava prevista para abril de 2019, entretanto em decorrência do surgimento da

necessidade de abrir uma consulta pública para todas as estâncias da IES pudessem ser ouvidas e do desmonte do IsF pelo atual governo federal, o desenvolvimento desse documento ainda não foi concluído. A necessidade de elaborar um documento para sua Política Linguística Institucional surgiu nessa universidade pela implantação do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). De acordo com o Edital 29/2017 – IsF/SESu/MEC, as IES deveriam desenvolver políticas linguísticas, conseqüentemente a UEFS despertou para esse processo e a inevitabilidade de conscientizar e informar a comunidade acadêmica sobre a questão das línguas.

Além de não ter uma Política Linguística Institucional aprovada ainda, a UEFS também não aprovou sua Política de Institucional de Internacionalização. Porém, em seu PDI 2017-2021 a internacionalização aparece como destaque pela primeira vez “com a clareza de que internacionalizar não perpassa apenas pelo intercâmbio de estudantes, mas pela sedução da pesquisa e da pós-graduação para a inserção no processo” (UEFS, 2019, p.13). Demonstra assim uma preocupação da instituição em priorizar o desenvolvimento desse processo ao elencar diretrizes que se preocupam em ampliar a mobilidade acadêmica em todos os setores da UEFS, em buscar recursos para fortalecimento da IES, em se articular com outras instituições e agências de fomento e em fortalecer a UEFS, Universidade de referência regional nas articulações internacionais. Todavia, não há a presença da questão das línguas nessas diretrizes, esse aspecto só é apresentado, no documento, no quadro denominado de “oportunidades de melhoria internacionalização”. Essa ausência de um tópico relacionado a PPLICES para internacionalização nas diretrizes da internacionalização nos traz o questionamento se a instituição vê as línguas como um aspecto essencial para se articular internacionalmente ou se as línguas são somente um caminho para equipar a internacionalização, pois, como assevera Finardi e Prebianca (2014, p. 149), “as políticas de internacionalização devem ser pensadas e propostas em conjunto com as políticas de ensino de língua estrangeira”.

Não obstante, em 2019, a UEFS publicou pela primeira vez seu PEI 2019-2023, resolução CONSEPE 128/2019, afirmando que essa instituição tem como meta principal “oferecer uma base multidisciplinar, plurilíngue e transversal necessária para o desenvolvimento da internacionalização”. (UEFS, 2019, p.2). Nesse mesmo documento afirma-se que os objetivos para o período vigente serão:

- Impulsionar a mobilidade bilateral de estudantes de graduação e pós-graduação;
- Impulsionar o número de servidores docentes e técnicos administrativos em mobilidade internacional;

- Institucionalizar a Política Linguística da UEFS;
- Atrair professores e pesquisadores estrangeiros. (UEFS/AERI, 2019, p.4)

Observa-se que o desenvolvimento de uma política linguística institucional está relacionado como um dos objetivos principais para internacionalizar-se. Desse modo, evidencia-se como a questão linguística é salutar para que qualquer instituição se internacionalize e que as PPLICES desenvolvidas não são somente um ramo para esse processo, mas um ato contínuo de formação de espaços cada vez mais plurilíngues. Não há como pensar nesse movimento sem se preocupar com papel das línguas numa universidade e como desenvolver uma política linguística institucional é importante para regulamentar e respaldar as ações linguísticas já existentes na IES.

Através do PEI, a AERI traçou todo um caminho para se desenvolver ao longo de 4 anos, porém já é sabido que em março de 2020 fomos acometidos pela pandemia de Covid-19, deixando as instituições um pouco incertas sobre o futuro da mobilidade física e como proceder com o processo de internacionalização, sendo que muitas IES no mundo haviam fechado suas portas palpáveis e as fronteiras de muitos países também se fecharam. Dessa maneira, a UEFS, assim como diversas universidades no mundo, precisou se reinventar. Em 2021, a AERI deu o seu primeiro passo em direção à implantação da mobilidade virtual ao aderir ao convênio multi-institucional com diversas universidades baianas que se uniram para ofertar a possibilidade de mobilidade virtual entre as instituições conveniadas, oportunizando assim a troca de saberes entre as IES de todo o estado.

Assim, a AERI ofereceu juntamente com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPPG) a chance de cursar um semestre em programas de pós-graduação da UEFS para estudantes de mestrado e doutorado da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com o objetivo de “contribuir para o desenvolvimento de vínculos acadêmicos com as instituições públicas baianas, ao abrigo de convênio multiinstitucional” (AERI, online, 2021). Essas universidades também se disponibilizaram para receber estudantes da UEFS. Além disso, ainda em 2021, a ABRUEM lançou uma chamada para estudantes de graduação de IES filiadas à ABRUEM, como a UEFS, cursarem componentes curriculares em 17 universidades espalhadas pelo Brasil. (AERI, online, 2021).

Seguindo o movimento de outras universidades no estado da Bahia e em todo o Brasil, que abriram suas portas para que estudantes de outras instituições pudessem compartilhar saberes e conhecimentos, professores do Departamento de Letras e Artes (DLA) da UEFS realizaram atividades linguístico-culturais em modo virtual em parceria com a Escola Oficial de Idiomas (E.O.I.) de Ponferrada na Espanha. Esta foi uma iniciativa primariamente desenvolvida pelo Nucli-IsF/UEFS em parceria com o Programa Portal juntamente com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Música da UEFS e professores da Educação Básica ao longo de aproximadamente um mês e meio. Essa atividade de intercâmbio virtual teve o objetivo de:

estabelecer diálogos interculturais para o crescimento pessoal e profissional dos participantes, assim como o fortalecimento das ações dos cursos de português como língua estrangeira na E.O.I. e dos cursos de espanhol como língua estrangeira na universidade, o aperfeiçoamento dos processos de formação dos licenciandos envolvidos no NucLi-IsF, no Portal e no PIBID, e o desenvolvimento de atividades de Internacionalização entre a Uefs e instituições internacionais. (AERI, online, 2021)

É importante ressaltar que uma atividade como essa abre portas para que outros professores possam se articular para fazer o mesmo. Entretanto, a assessoria internacional também precisa pensar em formas de disponibilizar parcerias como essas para outros professores.

4.2. Os programas de línguas estrangeiras e o seu papel no desenvolvimento de PPLICES na UEFS

No Plano Estratégico de Internacionalização 2019-2023 a UEFS se compromete a fortalecer os 03 (três) programas de línguas já existentes, o Núcleo PALLE, o Programa Portal e o Núcleo de Línguas do Idiomas sem Fronteiras (NucLi – IsF). Assim, discutiremos nessa seção a função desses programas no desenvolvimento de PPLICES na UEFS.

4.2.1 Núcleo PALLE - Programa Aprimoramento em Língua e Literatura Estrangeiras

O Núcleo PALLE ocupa o status de programa na UEFS desde 2009 (Resolução CONSEPE/UEFS: 138/2009), surgiu primeiramente como Projeto de Aprimoramento em

Língua e Literatura de Língua Inglesa (PALLI) em 1987. Porém, logo se expandiu em 1991 e tornou-se Projeto de Aprimoramento em Língua e Literatura Estrangeiras (PALLE) ao incluir a língua francesa além do inglês. O PALLE promovia inicialmente “uma experiência em formação continuada com professores de língua estrangeira de Feira de Santana e região circunvizinha, atendendo também pessoas interessadas na aprendizagem de língua estrangeira” (SILVA et al., 2007, p. 14). Essa experiência de formação continuada foi ampliada a partir do Convênio de Integração Universidade com Escola Básica, de 1992 a 2000, que buscava criar uma ponte entre os conhecimentos universitários e a docência da escola básica.

O PALLE foi o primeiro projeto de ensino-aprendizagem de línguas a ser implementado na UEFS e fez parte da construção da extensão da universidade, visto que o projeto foi idealizado para atender a comunidade “a partir da promoção de atividades que atendam a professores e professoras da rede pública que ensinam línguas” (SOUZA e SOUZA & ALVAREZ, 2020, p. 42). Naquele momento, o assunto *políticas linguísticas para internacionalização* ainda não era discutido profusamente na comunidade universitária local, porém o PALLE tinha como preocupação a promoção do ensino de línguas e educação linguística de docentes da região. Dessa maneira, mesmo não sendo pensado como uma política linguística em si, a ação da criação desse programa foi o pontapé inicial para muitos outros que vieram após. O PALLE abriu caminhos não só para a UEFS, como também para outras instituições no Brasil que ainda não haviam implementado um projeto daquela natureza. Silva et al. (2007) destacam que o projeto recebeu diversas correspondências, em 1993, pedindo mais informações sobre como eles operavam devido a um artigo publicado sobre as ações do projeto na Revista Nova Escola, Ano VIII, nº 64, assim corroborando para a ideia de que aquela ação linguística era inovadora na época.

Desde 1998, o Núcleo Palle expandiu sua esfera para a língua espanhola, além do inglês e do francês. De acordo com Souza e Souza & Alvarez (2020, p. 45), lá ensina-se língua espanhola “para diferentes públicos incluindo a terceira idade em conjunto com a Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), o que demonstra uma decisão que constitui uma política linguística dentro da universidade. ”. Dessa maneira, podemos sustentar que o Núcleo Palle desde sua criação intervém no campo linguístico da UEFS gerando impactos e resultados significativos para formação linguística de sua comunidade.

Na sua história mais recente, nos anos de 2014 e 2015, o Palle firmou uma parceria com o Programa Portal criando o Programa Palle & Portal que tinha como público alvo os estudantes de graduação e pós-graduação, bem como os servidores da UEFS. Durante seus dois anos de vida, o programa atendeu 805 alunos nos cursos de inglês, espanhol, francês e PLE. Entretanto, mesmo atendendo a um grande número de alunos, o Palle & Portal teve suas atividades suspensas por falta de recursos orçamentários da UEFS. Nessa perspectiva, como o centro de línguas previsto no PDI 2011-2016 não foi implementado pela UEFS, a AERI precisou recorrer a programas de extensão para suprir as demandas da internacionalização. Desse modo, o Palle & Portal foi responsável por ofertar cursos de PLE para os estudantes estrangeiros do GCUB como uma contrapartida da UEFS.

Durante todos esses anos de existência na UEFS, o Palle foi responsável por organizar eventos que focam na formação docente do professor de línguas e no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, foram organizados 28 Seminários PALLE e 6 Encontros de Professores de Línguas a fim de dialogar com pesquisadores e professores da região sobre suas práticas teórico-metodológicas. Barbosa (2020) afirma que compreende o PALLE

como um agente potencializador da formação inicial e continuada de professores de língua estrangeira. A partir dos problemas apresentados na fragilidade dos currículos de formação docente, os espaços extensionistas atuam como o braço direito desses cursos. (BARBOSA, 2020, p.79).

O Núcleo PALLE está vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e participa dos editais de bolsas a fim de oferecer vagas para estudantes da graduação em línguas estrangeiras. Esses estudantes atuam como professores em formação inicial ministrando cursos básicos de inglês, espanhol e francês. Durante o período como bolsista do programa, esses professores devem participar de reuniões de formação e orientação pedagógica, elaborar planos de aula, participar de organização de eventos concebidos pelo núcleo e produzir relatórios. O Palle, entre 2013 e 2018, ofertou 800 vagas para cursos de espanhol, 400 vagas para cursos de inglês, 40 vagas para cursos de francês e 20 vagas para curso de italiano. Atualmente, o núcleo atende não só aos professores e estudantes da rede pública auxiliando na formação continuada, mas também alunos e servidores da UEFS podendo ter acesso aos cursos de línguas em níveis básico, intermediário e avançado.

É importante destacar que o trabalho histórico do Palle é pioneiro dentro da UEFS com o ensino-aprendizagem de línguas culturas para a comunidade interna e externa ao passo que “contribui com a política de inclusão e ascensão de sujeitos em diversos espaços onde eram excluídos, e também conscientizam os participantes da necessidade da aprendizagem de uma língua estrangeira em um mundo globalizado.” (BARBOSA, idem).

Além de suprir uma porção da demanda linguística da comunidade acadêmica da UEFS ao contribuir para a formação de um contexto linguístico mais multilíngue, o PALLE, ao oportunizar a experiência de formação para esses professores, também abre outras portas para eles, a porta da mobilidade estudantil. O estudo de Barbosa (2020) com 6 integrantes da graduação em língua espanhola da UEFS, sendo elas, 3 ex-bolsistas e 3 bolsistas atuais do Núcleo Palle, aponta que a realização da mobilidade estudantil de 3 das 6 participantes durante o período de graduação foi influenciado pelo Núcleo Palle, pois, a partir desse espaço, elas se interessaram em buscar outros espaços de aprendizagem, como também de imersão linguística. Isso só foi possível em virtude da experiência de formação inicial dessas professoras.

4.2.2 Programa Portal: ensino-aprendizagem de línguas modernas para a cidadania, inclusão social, diálogo multi e intercultural.

O Programa Portal, assim como muitos programas de extensão, surgiu a partir de um projeto para ensino de línguas inserido ao Núcleo de Estudos Canadenses (NEC). O NEC-UEFS foi criado em 1998 através de um convênio entre a Reitoria da universidade e a Embaixada do Canadá. Segundo Oliveira (2021, no prelo), nesse momento, as universidades estavam tentando organizar um movimento para desenvolver a internacionalização. Dessa maneira, algumas cooperações foram firmadas entre o Sul Global e algumas IES do Norte, a exemplo desse acordo celebrado na UEFS.

O NEC-UEFS se caracteriza por seu caráter multi e interdisciplinar, criando pontes entre pesquisadores de diversas áreas no eixo Brasil/Canadá. Esse núcleo faz parte da Associação Brasileira de Estudos Canadenses (ABECAN) juntamente com outros 16 núcleos espalhados pelo Brasil, em universidades estaduais e federais, e tem como objetivo primordial garantir o intercâmbio entre as culturas Brasil/Canadá fazendo

circular os saberes e as produções científico-culturais. (NÚCLEO DE ESTUDOS CANADENSES, 2011).

As principais ações do NEC-UEFS se concentram em promover seminários internacionais e nacionais, oficinas na área de língua e literatura, exposições, palestras, ofertar cursos de línguas, organizar livros com parceiros estrangeiros e disponibilizar à comunidade uma biblioteca de autores canadenses composta por publicações doadas pela Embaixada do Canadá. De sua criação até 2017, o núcleo organizou doze seminários Internacionais de Estudos Comparados entre Brasil e Canadá e cinco Colóquios Internacionais de Literatura Comparada e Diversidade Cultural entre 2011 e 2019, além de eventos, cursos e oficinas que aconteceram internamente. (NÚCLEO DE ESTUDOS CANADENSES, 2019).

Diante desse cenário, a UEFS só possuía um projeto que oportunizava cursos de línguas. Assim, o Projeto Portal de Línguas como ferramenta para cidadania foi idealizado em 2003, com a oferta de cursos de língua estrangeira. O Portal só se tornou de fato um programa em 2011 (Resolução CONSEPE/UEFS: 189/2011). O Programa Portal tem o objetivo de:

Contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por intermédio da democratização do acesso a cursos de línguas de qualidade que ampliem as possibilidades do exercício de cidadania e de inclusão social, de intercâmbios em e com outros mundos e outras culturas, de acessos a cursos universitários, a programas de Pós-graduação, a mobilidade acadêmica. Do mesmo modo, contribuir para que os estudantes dos Cursos de Letras da UEFS construam sua competência profissional como docentes de línguas a partir da ação-reflexão-ação transformadora, iniciando-se na docência numa perspectiva que concebe a sala de aula como espaço de pesquisa com uma função social de transformação. (PROEX/UEFS, 2021).

Inicialmente, o Portal oferecia somente cursos de inglês, francês e espanhol ministrados por bolsistas vinculados à Pró-Reitoria de Extensão, com duração de 45 horas em nível básico (Básico I, Básico II e Básico III). Os cursos atendiam primariamente a comunidade externa egressa ou matriculada em escola pública da rede básica de ensino, assim oportunizando a aprendizagem a muitas pessoas que não teriam condições de arcar com o custo de um curso livre de línguas. O Portal, assim como o Palle, também contribuiu para a capacitação de educadores linguísticos ao possibilitar a vivência de pesquisa e extensão a professores em formação inicial a partir da experiência nos cursos de língua.

Nesse contexto, a partir de 2011 o Portal agregou mais uma língua ao seu cenário de ofertas. As turmas de Português como Língua Estrangeira (PLE) foram implementadas

devido à “demanda de estudantes do ensino médio em situação de intercâmbio em Feira de Santana, e as posteriores surgiram, principalmente, dos Programas de Mobilidade Estudantil da UEFS e dos Programas de Pesquisa e Pós-Graduação” (LIMA e REIS, 2017, p. 196). O Portal é um dos principais parceiros da AERI no ensino de PLE. Desde a chegada dos primeiros estudantes estrangeiros na IES com necessidade de aprender a língua de instrução da UEFS, o Portal foi responsável por essa demanda a partir de cursos ministrados por seus bolsistas da graduação em línguas estrangeiras. Desde então, o Portal vem oferecendo turmas de PLE para estudantes intercambistas que estão no campus preparando-os para obter o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) e também os auxiliando com a aprendizagem da língua em que as aulas são ministradas no campus, destacando que o ensino de PLE se torna obrigatório através da Resolução CONSEPE 063/2018, que regulariza o ingresso na UEFS de estudantes estrangeiros não residentes no Brasil.

Além dos cursos de línguas estrangeiras para a comunidade externa, o Portal também proporciona ensino-aprendizagem de língua portuguesa como língua materna, ensino-aprendizagem de línguas para crianças e adultos com Síndrome de Down em parceria com o projeto nacional Cromossomos 21, ensino-aprendizagem de línguas para cegos e clubes de conversação em línguas estrangeiras. Para realizar essas ações, o Portal possui atualmente uma equipe composta de 5 coordenadores, 22 bolsistas e voluntários e 3 colaboradores externos, totalizando uma equipe de 30 pessoas. Em 2013, o programa contou com 53 colaboradores, sendo que até 2016 houve um total de 155 pessoas colaborando com o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de línguas no âmbito do Portal.

Ademais, o programa também alcança um grande público, os números de 2013 a 2016 revelam que o Portal atendeu 560 alunos de espanhol, 480 alunos de inglês, 180 alunos de francês, 100 alunos de PLE e 120 alunos de língua portuguesa como língua materna durante esse período de 3 anos. É importante ressaltar que o Portal também contribuiu para uma das primeiras PPLICES empreendidas pela AERI ao oferecer a elaboração, aplicação e correção de provas de proficiência em inglês, francês e espanhol para os candidatos de mobilidade acadêmica, como já exposto na seção 4.2, como também para as provas de proficiência para ingresso em programas na pós-graduação. Devemos lembrar que a proficiência linguística foi um obstáculo durante a vigência do CsF ao passo que incitou a criação do IsF. Dessa maneira, compreendemos que a iniciativa da AERI

em também realizar esse feito é um reflexo das políticas já implementadas pelo CsF. Pinto *et al.* (2021, p. 5619) ressaltam a importância da proficiência linguística num contexto de internacionalização para “para fins de comunicação no contexto acadêmico, para o desenvolvimento de pesquisas e escrita de artigos científicos entre os parceiros”.

Com os movimentos migratórios que se intensificam cada vez mais, a cidade de Feira de Santana passou a receber não só estudantes internacionais na UEFS, como também pessoas que passaram a morar na cidade em busca de melhores condições de vida, como muitos refugiados venezuelanos. Dessa maneira, a equipe gestora do Programa Portal identificou a necessidade de apoiar essas pessoas que vieram para a região e não falam português através do oferecimento de turmas de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) em parceria com o Nucli-IsF/UEFS desde 2019. A exemplo disso, em 2021, o programa recebeu 19 candidaturas de falantes de língua espanhola para compor uma turma do curso de PLAC, sendo que 84,2% gostariam de aprender por causa do trabalho e 47,4% querem aprender por causa dos estudos. (Idiomas sem Fronteiras – UEFS, online). Silva & Costa (2020, p.132) nos lembra que o ensino-aprendizagem de PLAC não só contribui para o desenvolvimento de PPLICES, como também para a consciência sobre as especificidades que permeiam os sujeitos que estão em situação de imigração ou refúgio:

Um cenário de crise, situações-limite, fragilidades, omissões e ausências estatais, mas que também tem sido lugar de (re)significações sobre o ensino de língua na perspectiva do acolhimento, uma vez que a abordagem norteada pela perspectiva crítica e alicerçada na construção de uma consciência cultural dos aprendizes, abarca questões para além do desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas. (SILVA & COSTA, 2020, p. 132)

Nessa perspectiva, podemos observar que o Programa Portal empreende ações linguísticas que contribuem para o processo de internacionalização universitária, dando destaque ao pioneirismo na oferta de cursos de PLE e PLAC na IES. A oferta desses cursos, além dos cursos de língua estrangeira e os já citados acima, atendem a uma demanda necessária para o fortalecimento da internacionalização em casa, visto que a presença de estudantes estrangeiros no campus que falam a língua materna dos estudantes da IES fomenta a interação entre grupos, o desenvolvimento da competência intercultural e divulgação do português dentro do mercado das línguas.

Nesse contexto, o Portal também assumiu a partir do ano de 2021 mais uma demanda importante para a agenda de PPLICES para a internacionalização ao criar e

implantar a Comissão Permanente de Elaboração, Aplicação e Correção das Provas de Nivelamento e Proficiência em Línguas Estrangeiras (CEPLE) no âmbito do Programa Portal (RESOLUÇÃO CONSEPE/UEFS 091/2021), se comprometendo a ofertar essas provas para atender as necessidades da comunidade acadêmica da UEFS com destaque para as demandas dos programas de pós-graduação e da AERI. O Portal já elaborava provas de proficiência com essas finalidades, porém ainda não era uma política institucionalizada, dessa maneira se caracterizava, segundo Schiffman (1996), como uma política implícita. O autor difere as políticas linguísticas entre explícitas e implícitas, sendo que as explícitas são políticas linguísticas institucionalizadas, como legislações e resoluções, por exemplo, enquanto as implícitas são aquelas que ações linguísticas que se manifestam, porém não há uma regulamentação. Muitas das PPLICES desenvolvidas pelo Portal dentro da UEFS são implícitas. Entretanto, isso não faz com que elas sejam menos importantes que aquelas que estão regulamentadas.

4.2.3 Núcleo de Línguas do Idiomas sem Fronteiras

Com a criação do CsF houve uma grande demanda para a capacitação linguística de estudantes do ensino superior, pois o programa oferecia através de editais, vagas para mobilidade acadêmica no âmbito da graduação e da pós-graduação em universidades estrangeiras, desde que os estudantes pudessem comprovar proficiência na língua da universidade anfitriã. Inicialmente, o programa teve uma baixa adesão particularmente devido ao difícil acesso a provas de proficiência. Essa situação decorria da ausência da adoção de políticas linguísticas desde a educação básica, apesar do ensino de línguas nas escolas estar previsto pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Na tentativa de sanar este problema de acessibilidade, o governo criou um segundo programa denominado *Inglês sem Fronteiras* a fim de habilitar as IES como centros aplicadores do TOEFL. Entretanto, resolvido o problema da acessibilidade aos testes de proficiência linguística, a questão subjacente e fundamental foi revelada: poucos estudantes brasileiros apresentavam a competência linguística requisitada para cursar uma IES fora do país por meio do CsF.

Assim, confrontado com questões relacionadas à política linguística, dessa vez, o governo passou a ter como objetivo principal o ensino de inglês nas universidades. O Programa *Inglês sem Fronteiras* (IsF) (Portaria Normativa nº 1.466/2012), mais tarde, *Idiomas sem Fronteiras* (Portaria Normativa nº 973/2014), foi lançado pelo MEC em

2012 com o propósito de capacitar em língua inglesa os potenciais participantes do CsF. O programa desenvolveu ações conjuntas com a plataforma de ensino de inglês *My English Online* até 2019 que oferecia aos estudantes cadastrados no IsF “um pacote completo de materiais e atividades para o estudo autônomo da língua inglesa, realizado em qualquer horário e em qualquer lugar.” (SARMENTO et al., 2016, p.83).

Nesse contexto, o IsF, segundo seu site oficial, tem como objetivo “promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de língua estrangeira” (ISF, online). Para cumprir sua missão, o IsF vem credenciando IES federais, estaduais e municipais pelo Brasil desde sua criação. Em 2017, a UEFS foi credenciada para ofertar cursos de línguas estrangeiras, incluindo língua inglesa, língua espanhola, língua francesa e PLE recebendo um financiamento da CAPES para conceder 4 bolsas para professores de inglês. Dessa maneira, o programa no contexto da UEFS tinha a possibilidade de ofertar o máximo de línguas estrangeiras possíveis, desde que houvesse um professor da instituição ou de outra IES conveniada que estivesse disponível para coordenar as atividades, porém as bolsas para professores das outras línguas deveriam ser uma contrapartida da universidade ou um serviço voluntário.

Essa dinâmica destaca o valor das línguas atribuído pelo Idiomas sem Fronteiras desde sua regulamentação através da Portaria Normativa nº30/2016 que institui o IsF. Nessa portaria, está previsto que as bolsas concedidas pela CAPES, de acordo com o que estabelece o art. 2o, § 1o, da Lei no 11.502, de 11 de julho de 2007, que a concessão será feita às seguintes categorias: coordenador IsF, coordenador pedagógico e professor de inglês, é importante destacar que os coordenadores na modalidade IsF (geral) e pedagógico devem ser docentes da área de língua inglesa. Isto posto, compreendemos que a língua inglesa obtém privilégio na política orçamentária do programa subsidiada pela CAPES, assim o inglês tem sua oferta de cursos garantidas enquanto as outras línguas precisam pleitear por algum tipo de financiamento. Isso nos faz questionar se a campanha para desenvolver políticas de internacionalização em prol do plurilinguismo que o IsF faz é a mesma em que os seus documentos são alicerçados.

Nacionalmente, o IsF ofertou 1.347.354 vagas para os exames TOEFL ITP e 364.519 vagas para cursos de línguas estrangeiras para estudantes e servidores no âmbito das universidades brasileiras entre 2014 e 2018:

Tabela 5: Professores e vagas ofertadas por língua estrangeira no IsF

Tabela 5 - Professores e vagas ofertadas por língua estrangeira no IsF

Língua Estrangeira	Número de Professores	Vagas ofertadas	Período
Inglês	1.140	337.317	2014 a 2018
Espanhol	88	6.240	2016 a 2018
Francês	72	5.400	2016 a 2018
Italiano	24	2.810	2016 a 2018
Japonês	32	2.110	2016 a 2018
Alemão	40	2.388	2016 a 2018
Português	100	8.254	2017 a 2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante desse cenário, podemos compreender que há uma grande discrepância numérica entre a oferta de cursos de língua inglesa e as outras línguas. O primeiro dado que precisamos observar é que o número de professores de inglês no IsF nacionalmente durante esse período destacado no quadro acima é bastante superior ao quantitativo de professores das outras línguas. O número de professores de outras línguas equivale a 31,23% do total de professores de língua inglesa, assim vemos em números o reflexo das políticas orçamentárias do IsF, como também um movimento que contribui para a manutenção do monolingüismo em inglês na ciência e na educação superior. Nessa perspectiva, Jesus (2018, p.32) salienta que o inglês é um valioso capital linguístico no contexto global da ciência, assim:

A existência de um mercado linguístico da produção e circulação do conhecimento pressiona o campo ao monolingüismo, porque a língua hegemônica domina o mercado, levando os falantes à busca por acessá-la, usá-la, promovê-la. Assim, as instituições de pesquisa e educação superior tendem a se adaptar à pressão, a menos que haja uma escolha consciente por oferecer alguma resistência a esse domínio — essa resistência depende de PPLICES (JESUS, 2018, p. 32).

A elaboração de PPLICES se agravou ainda mais em 2019 com a revogação da portaria que instituía o IsF como um programa em âmbito nacional subsidiado pelo MEC. Os gestores da pasta da educação do governo federal avaliaram que o IsF não seria mais adequado para fomentar a internacionalização nas IES brasileiras, pois, segundo o então secretário da Educação Superior do MEC, Arnaldo Barbosa de Lima Júnior, o objetivo do programa se resumia em pagar exames TOEFL para as pessoas e isso não poderia continuar acontecendo (EXAME, 2019). Isso posto, o programa foi encerrado e foi colocado um novo projeto para substituí-lo, o *Future-se*. Esse novo programa propunha

garantir a autonomia financeira das IES através de parcerias com setores privados levando as IES públicas a participar do mercado financeiro para captação de recursos, assim colaborando para uma construção de um movimento de privatização da Educação Superior pública no Brasil. O Future-se recebeu diversas críticas e posicionamentos contrários à sua implementação, além disso o projeto acabou perdendo força com a instabilidade de gestão da pasta e má recepção da comunidade acadêmica para a implantação dele.

O IsF ficou à deriva em relação aos 119 Núcleos de Línguas espalhados em todos os 26 estados do Brasil e o Distrito Federal. Assim, para que pudessem continuar o trabalho nas IES e manter as parcerias já firmadas com instituições estrangeiras, a Rede de Especialistas IsF se associou à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) para criar a Rede Andifes IsF (Resolução do Conselho Pleno da Andifes nº 01/2019). Com essa parceria, o IsF pôde continuar a funcionar nas IES já credenciadas, porém não há mais orçamento advindo do MEC para subsidiar suas atividades. As IES que possuem Nuclis-IsF foram aconselhadas a assumir a concessão de bolsas para professores em suas instituições.

No caso da UEFS, Nucli-IsF desde sua implementação oferece centenas de vagas para cursos de línguas estrangeiras e para realização do TOEFL ITP. Entretanto, o corte orçamentário consequente do encerramento do IsF pelo MEC trouxe ônus para a universidade. Com o corte, a gestão do Nucli-IsF/UEFS precisou recorrer à gestão central da instituição pedindo que abraçasse o programa e que custeasse as bolsas dos professores de inglês juntamente com as bolsas de língua francesa, língua espanhola e PLE que já eram custeadas pela IES. A UEFS apoiou a causa e concedeu bolsas para os professores através do cadastramento do Nucli – IsF/UEFS na PROEX, concedendo bolsas no valor de R\$ 435,00, porém não mais nos mesmos quesitos antes colocados pelo MEC. Assim, a carga-horária dos professores precisou ser diminuída e isso afetou a oferta de turmas de inglês na UEFS. Um dos agentes institucionais destaca:

é uma luta muito grande, tá sendo uma luta muito importante, e que a gente de fato teve que...Que deixar algumas questões para um momento posterior, por conta de ter outras urgências mais emergentes e mais importantes, que era na luta pela manutenção do programa, então nós já conseguimos fazer, criar um novo projeto, fizemos o projeto do núcleo de línguas, já fizemos o cadastramento, já foi aprovado em todas as instâncias, e agora estamos na luta pelas bolsas. (Agente Institucional 02, informação verbal)

Essas bolsas para os professores são bastante relevantes, pois o Nucli-IsF/UEFS se propõe a ministrar cursos de línguas estrangeiras para fins específicos com foco na internacionalização. Segundo Sarmiento et al. (2016), os cursos são importantes mesmo para aqueles que não têm intenção de realizar mobilidade acadêmica, pois o *campus* universitário também perpassa pelo processo de internacionalização em casa e cada vez mais será requisitado de sua comunidade acadêmica que realize interações em língua estrangeira, assim como uma produção científica multilíngue. Para os autores:

a lógica das aulas presenciais do Programa IsF é diferente daquela de cursos livres de línguas ou centro de línguas, os quais procuram atender os alunos desde o nível inicial até o nível mais avançado de proficiência, ao longo de três ou quatro anos de estudo. O Programa IsF tem como objetivo preparar linguisticamente o aluno para intercâmbio em universidades no exterior e a comunidade acadêmica para receber alunos e pesquisadores estrangeiros. (SARMENTO ET AL, 2016, p. 86).

Diante disso, o Nucli-IsF/UEFS também tem como missão a formação desses professores, sendo que muitos deles são estudantes do curso de Letras ou recém-formados pela própria Universidade Estadual de Feira De Santana. Para Kirsch e Sarmiento (2016, p. 196), “a formação de professores nasce como uma contingência para que os Nucli atinjam seu propósito, isto é, promover o ensino e aprendizagem de língua inglesa nas Instituições de Ensino Superior credenciadas”. Assim, o número de professores no Nucli-IsF/UEFS interfere diretamente na quantidade de vagas para que o IsF possa cumprir o seu papel de PPLICES para internacionalização.

Gráfico 2: Matrículas nos cursos de inglês por ano no Nucli-IsF/UEFS

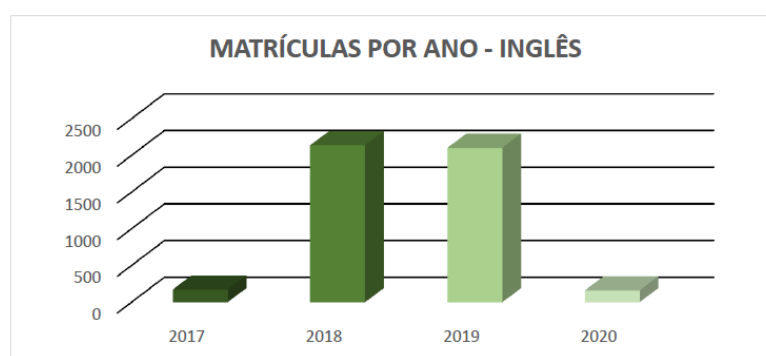


Gráfico 2 - Matrículas nos cursos de inglês por ano no Nucli-IsF/UEFS

Fonte: Nucli-IsF/UEFS.

Gráfico 3: Média de matrículas nos cursos de inglês por ano no Nucli-IsF/UEFS

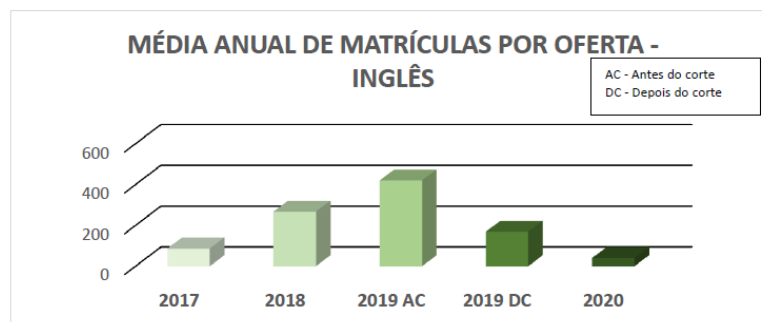


Gráfico 3 - Média de matrículas nos cursos de inglês por ano no Nucli-IsF/UEFS

Fonte: Nucli-IsF/UEFS.

Diante desse cenário, compreende-se que o desligamento do MEC realmente impactou a oferta de cursos de língua inglesa em 2019 e 2020. No momento em que a língua inglesa sofre uma redução drástica devido a fatores externos, abre-se também a possibilidade de os estudantes despertarem para outras línguas que muitas vezes estão longe do seu imaginário. Devido a dominância do inglês na ciência e na educação superior, muitos acreditam que para conseguirem prestígio na academia ou no mercado de trabalho precisam essencialmente da língua inglesa. Jesus (2018) assera “[e]ssa noção de que é preciso parecer-se com o outro, o dominante, para poder evoluir, é uma visão deturpada, que faz com que os falantes de uma língua valorizem mais a língua do outro do que a própria”. Dessa maneira, observamos também que os cursos das outras línguas que já eram subsidiados pela UEFS não foram tão impactados. Além disso, a pandemia de Covid-19 também trouxe consequências para a ocupação das vagas ofertadas, pois, como já foi exposto na seção 2.2, criou-se um abismo entre os estudantes e o acesso à educação devido a questões tecnológicas.

Gráfico 4: Matrículas nos cursos de espanhol por ano no Nucli-IsF/UEFS

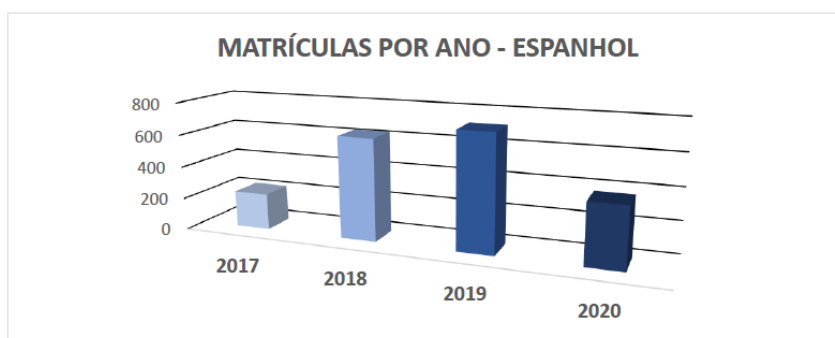


Gráfico 4 - Matrículas nos cursos de espanhol por ano no Nucli-IsF/UEFS

Fonte: Nucli-IsF/UEFS.

Gráfico 5: Matrículas nos cursos de francês por ano no Nucli-IsF/UEFS

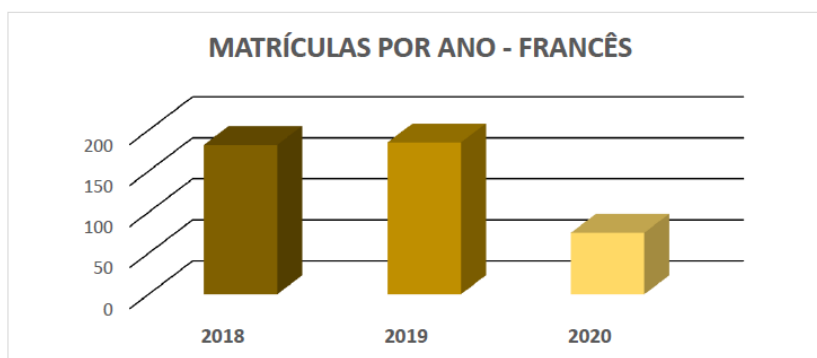


Gráfico 5 - Matrículas nos cursos de francês por ano no Nucli-IsF/UEFS

Fonte: Nucli-IsF/UEFS.

Gráfico 6: Matrículas nos cursos de português como língua estrangeira por ano no Nucli-IsF/UEFS

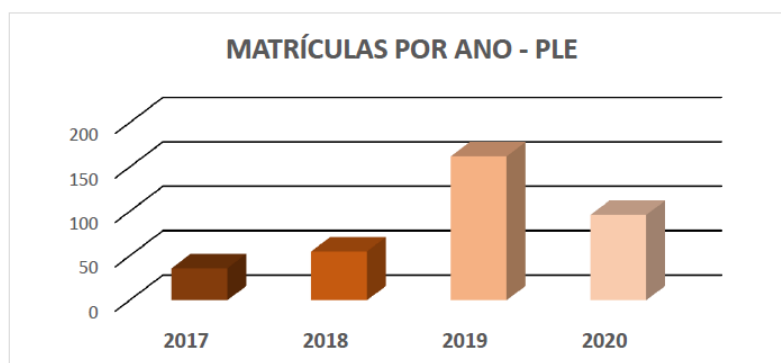


Gráfico 6 - Matrículas nos cursos de português como língua estrangeira por ano no Nucli-IsF/UEFS

Fonte: Nucli-IsF/UEFS.

Em 2021, a UEFS concedeu um maior número de bolsas para professores do Nucli-IsF/UEFS, assim podendo dispor de 650 vagas para 26 cursos de inglês, espanhol, francês e PLE. (Idiomas sem Fronteiras – UEFS, online). A demanda de PLE para o Nucli-IsF advém da recepção de beneficiários do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), administrado pelo MRE. Esse programa tem o objetivo de “oferecer vagas de cursos de graduação em IES a estudantes estrangeiros, vindos de países em desenvolvimento que possuem acordo educacional com o governo brasileiro.” (CEFET-MG, online, 2020). Todavia, a UEFS, desde 2019, foi credenciada para o Preparatório para o PEC-G afim de receber estudantes estrangeiros para desenvolverem a proficiência linguística em português para se prepararem para cursar a graduação integral em outras instituições do país através do PEC-G. Esses estudantes devem estar aptos a realizar o

CELPE-BRAS ao fim do curso. (UEFS, online, 2020). Assim, o Nucli-IsF/UEFS se destaca como um agente fundamental de PPLICES na UEFS e se torna imprescindível sua presença fomentando PPLICES para internacionalização nessa instituição.

4.3. As PPLICES para internacionalização da UEFS em ação: confrontos e perspectivas

Frequentemente quando refletimos sobre como desenvolver a internacionalização na educação superior, pensamos imediatamente em firmar convênios com IES estrangeiras para viabilizar de fato a cooperação internacional. Esses acordos acontecem entre nossas IES brasileiras e outras universidades estrangeiras, como também com organizações que viabilizam a mobilidade estudantil através de acordos com diversos países que compõem seu bloco.

Inicialmente, a UEFS celebrava seus convênios através do intermédio dos docentes que constituíam algum contato com uma IES estrangeira em seus processos de mobilidade acadêmica, logo a parceria entre as universidades se tornava algo restrito a relações pessoais. (UEFS/AERI, 2008). Como já foi descrito na seção anterior, a UEFS firmou seu primeiro convênio somente alguns anos depois da sua criação, porém, desde então muitos passos já foram dados em relação a internacionalização. Com a adesão da UEFS ao GCUB, houve a possibilidade de enviar e receber estudantes através de seus programas de mobilidade para a graduação e a pós-graduação. Ademais, a UEFS também integra outras redes e organismos além do GCUB, como a Agência Universitária de Francofonia (AUF), a (FAUBAI) e a ABRUEM – Câmara de Internacionalização. Ao longo dos anos, também firmou outros convênios, dando destaque ao CsF, que impactou grandemente os processos de mobilidade não só na UEFS, como em todo Brasil.

A UEFS é uma das IES que fazem parte das 47 universidades associadas a ABRUEM em 22 estados do Brasil. A Câmara de Internacionalização e Mobilidade da ABRUEM busca “o fortalecimento das políticas de internacionalização e cooperação, em seus âmbitos socioeconômicos, culturais e, principalmente, acadêmicos, na forma de mobilidade nacional e internacional.” (ABRUEM, online). Assim, esse setor é responsável por lançar editais semestrais para estudantes de graduação das IES conveniadas a fim de que possam realizar mobilidade dentro do seu próprio país. Os estudantes podem estudar na universidade anfitriã por no mínimo 6 meses e no máximo

12 meses. O programa não oferece nenhum tipo de auxílio financeiro e os participantes devem arcar com despesas de moradia, alimentação e transporte durante a sua mobilidade. Com essa ação, os estudantes podem viver outras realidades da educação superior no Brasil, como também podem vivenciar a realidade da internacionalização em casa em outras IES. Como assevera Pereira (2016, p.3) a mobilidade estudantil “através das regiões e países são, em parte, um meio para que os jovens possam mostrar sua consciência crescente do mundo, assim como seu interesse em se preparar para viver em um mundo interdependente.”.

Atualmente, a mobilidade internacional na UEFS pode ser realizada através do (1) Programa de Mobilidade Internacional de Alunos de Graduação da UEFS (PMIAG-UEFS), (2) Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-Colômbia (BRACOL) - Grupo Coimbra, (3) Programa de Mobilidade Acadêmica Brasil-México (BRAMEX) – Grupo Coimbra, (4) Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação - Organização dos Estados Americanos (PAEC OEA) - Grupo Coimbra, (5) Programa de Bolsas de Pós-Graduação em Pecuária e Agricultura Tropicais Brasil-México (PROPAT - BRASIL - MÉXICO) - Grupo Coimbra e Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, (6) Programa Be_a_Doc - Grupo Coimbra. Além desses programas, é importante frisar que os estudantes de doutorado da UEFS podem pleitear bolsas para um período de estudos no exterior através do edital de Bolsas Doutorado Sanduíche (SWE) pelo CNPq e do Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE) pela CAPES.

O PMIAG-UEFS está em exercício desde o ano de 2009 ofertando bolsas de mobilidade acadêmica exclusivamente para estudantes de qualquer curso de graduação da UEFS que cumpram os pré-requisitos exigidos pelo edital, incluindo a apresentação de proficiência em língua estrangeira. Atualmente, a UEFS oferece 23 vagas por semestre para cursar no mínimo 4 disciplinas na IES anfitriã de sua escolha a partir das 43 universidades conveniadas. O estudante contemplado com a bolsa do PMIAG-UEFS recebe R\$ 1.400,00 mensais por um semestre, se desejar prolongar seu período de intercâmbio por mais um semestre, esse estudante deve entrar em contato com a AERI para verificar a disponibilidade da vaga. (AERI, online, 2021).

Com a parceria estratégica com o GCUB, a UEFS recebeu acesso a diversos programas. Os programas que abarcam os alunos de graduação são o BRACOL e o BRAMEX, essa mobilidade funciona de forma bilateral, os alunos estrangeiros provenientes dos países de cada convênio podem vir estudar nas IES brasileiras que fazem

parte do edital e vice-versa. O BRACOL é um acordo de cooperação entre o Brasil e a Colômbia que possibilita 02 estudantes de graduação, por semestre, de todas as áreas do conhecimento a realizarem mobilidade acadêmica durante um semestre letivo. O auxílio institucional por meio de concessão de bolsa tem o valor variável de acordo com o custo da cidade de destino. É necessária a comprovação de proficiência em língua estrangeira. Esse acordo foi firmado pelo GCUB e a Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), com o apoio da Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa do Ministério das Relações Exteriores (DELP/MRE) e da Embaixada da Colômbia no Brasil. (GCUB, online, 2020). Já o BRAMEX é fruto da parceria entre Brasil e México na esfera da GCUB e a Associação Nacional de Universidades e Instituições de Ensino Superior (ANUIES), com o apoio da DELP-MRE, firmados no Acordo de Cooperação Acadêmica e Cultural ANUIES – GCUB. Assim como o BRACOL, o BRAMEX contempla estudantes de graduação por um semestre, exigindo proficiência linguística na língua estrangeira do país de destino, no caso o espanhol. Entretanto, esse programa não oferece auxílio financeiro para os estudantes durante sua estadia na IES anfitriã, o estudante deve arcar com os custos de viagem, transporte e seguro saúde e de vida relativos ao período da mobilidade estudantil enquanto a IES mexicana irá dispor de alojamento e alimentação durante sua estadia.

Os programas PAEC OEA, PROPAT - BRASIL - MÉXICO e o Programa Be_a_Doc são iniciativas para a pós-graduação *stricto sensu* que também pertencem ao GCUB. Esses programas são a fonte primordial de recepção de estudantes estrangeiros na UEFS. Segundo site oficial, o PAEC OEA Brasil é um dos mais importantes programas de cooperação regional para o desenvolvimento da educação superior na América Latina e Caribe. Seu objetivo é contribuir para a integração e o fortalecimento da região das Américas, proporcionando a estudantes de 34 estados membros da Organização dos Estados Americanos bolsas de mestrado e doutorado para programas de pós-graduação das universidades brasileiras vinculadas ao GCUB. (GCUB, online, 2013). Durante o período de permanência no Brasil, os estudantes estrangeiros têm direito a uma bolsa de estudo mensal com o valor mínimo referente a bolsa CAPES, subsídio para gastos de acomodação no valor de US\$1,200, acesso a todos os espaços estudantis e acesso gratuito a estudos de Português como Língua Estrangeira.

O PROPAT - BRASIL –MÉXICO é um acordo de cooperação exclusivo entre o Brasil e o México que visa melhorar as qualificações profissionais dos estudantes

mexicanos proveniente de minifúndios ou terras comunais a partir da oferta de cursos de mestrado, nas 30 IES brasileiras participantes, nas áreas de Pecuária e Agricultura Tropicais, Zootecnia de Trópico e Silvicultura Tropical. (GCUB, online, 2013). O governo do México é responsável por prover bolsas de estudos de acordo com valores determinados pelo Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia do México, passagem aérea, acesso a todos os espaços estudantis e acesso gratuito a estudos de Português como Língua Estrangeira.

O Programa *Be_a_Doc* (*Brazil-Europe Doctoral and Research Programme*) visa estimular o fluxo de professores, pesquisadores e doutorandos de universidades associadas ao GCUB entre o Brasil e a Europa, promovendo colaborações entre instituições europeias e brasileiras membros do programa. Dessa maneira, os docentes e doutorandos podem ter acesso a oportunidades de doutoramentos sanduíche ou projetos de pesquisa em 40 universidades europeias, como também nas 88 IES brasileiras. (GCUB, online, 2016). Esse processo se dá através de uma plataforma online que possui os dados das IES participantes. (UFLA, DRI, 2020). Os pesquisadores devem contatar diretamente o coordenador do curso ou do programa em que pretendem ingressar. Após feito o contato e disponibilizado o período para mobilidade na universidade anfitriã, o termo deve ser formalizado na própria plataforma. Não há concessão de nenhum tipo de auxílio financeiro pelo programa. Entretanto os participantes estarão isentos de qualquer taxa de inscrição. Também deve ser fornecida toda a documentação solicitada pela IES anfitriã, assim como o cumprimento da proficiência linguística exigida. (GCUB, idem).

Ao longo dos anos a UEFS firmou acordos bilaterais de cooperação com diversos países ao redor do mundo. A partir de 2007, com a reestruturação da AERI, os convênios visando a mobilidade estudantil cresceram rapidamente ao passo que a UEFS passou a fazer partes de organismos importantes, assim como programas que viabilizam novas oportunidades de parcerias e de concessão de vagas em universidades estrangeiras para seus estudantes.

Gráfico 7: Quantidade de convênios com IES estrangeiras vigentes por ano (2007-2019)⁵

⁵ O ano de 2014 não foi contabilizado pela autora, pois as informações não estavam disponíveis nos documentos analisados. O ano de 2020 e 2021 também não foram contabilizados devido a pandemia.



Gráfico 7 - Quantidade de convênios com IES estrangeiras vigentes por ano (2007-2019)

Fonte: Soares (2021)

Observamos que do ano de 2010 para o ano de 2011 há um aumento de 45,83%, e esse número continua a crescer até 2015. O Programa CsF vigorou na UEFS de 2011 a 2015, assim compreendemos que o aumento dos números nesse período se dá pelas oportunidades que o CsF provia para que a UEFS pudesse firmar convênios com IES estrangeiras que não tinham nenhum tipo de contato, já que anteriormente os acordos de cooperação firmados pela AERI eram fruto das relações pessoais de professores da universidade com IES estrangeiras. A missão de desenvolver uma cultura de internacionalização passou a ser intensificada também com a presença desse programa, pois a UEFS passou a receber cotas para serem preenchidas por seus estudantes em universidades no exterior. Damos destaque ao ano de 2011 quando a UEFS recebeu 24 cotas a serem preenchidas pelos estudantes de pós-graduação.

No exercício de 2011, as atividades da AERI concentraram-se no incentivo a Mobilidade Acadêmica, com o destacado crescimento no número de alunos intercambistas, na captação, acompanhamento e controle das emendas parlamentares visando recursos adicionais de investimento para a UEFS, no incremento na demanda de estudantes interessados em mobilidade devido ao Programa Ciência sem Fronteiras e na elaboração de material para fins de divulgação institucional. (UEFS/AERI, 2011, p 17).

A AERI avalia os crescentes números no período de vigência do CsF como um resultado em função das ações de incentivo à internacionalização do ensino superior, confirmando assim uma consolidação cada vez maior da cultura de internacionalização no campus através de um longo trabalho de divulgação e conscientização da comunidade. (UEFS/AERI, 2016). Entretanto, “a partir do ano de 2015 houve um decréscimo do número de bolsas devido à suspensão provisória pelo Governo Federal das Bolsas Ciências sem fronteiras para mobilidade de estudantes de graduação.” (UEFS/AERI,

2016, p 16). Com essa suspensão, podemos observar o impacto visível na queda do quantitativo de convênios de 2015 para 2016, assim havendo um decréscimo de 31,91% resultando na perda de convênios com IES de 8 países. Todavia, a partir de 2017 a UEFS empreendeu ações para recuperar alguns desses convênios que eram intermediados pelo CsF, assim como buscou firmar também parcerias com outras IES estrangeiras, já que o movimento de internacionalização ficou ainda mais forte nos últimos anos.

Diante desse cenário, é salutar observarmos com quais IES a UEFS tem estabelecido seus acordos e onde se concentram suas parcerias ao longo dos anos. A partir da concentração em determinado lugar podemos refletir para onde se direciona o movimento de internacionalização da UEFS.

Gráfico 8: Quantidade de convênios com IES estrangeiras por região (2007-2019)

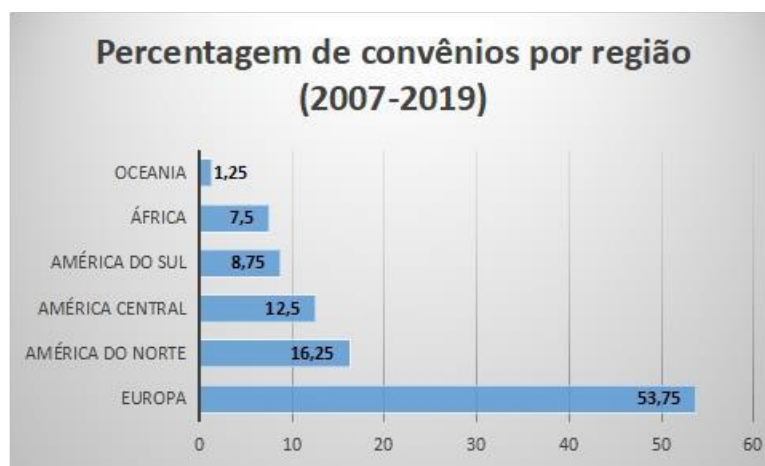


Gráfico 8 - Quantidade de convênios com IES estrangeiras por região (2007-2019)

Fonte: Soares (2021)

Ao longo dos anos, a UEFS firmou 70% dos seus convênios com o Norte Global, sendo 53,75% na Europa e 16,25% na América do Norte. Com base na teoria do “imperialismo científico” de Forattini (1997), Jesus (2018) discute os três aspectos principais que caracterizam essa dinâmica exercida por países do Ocidente ou do Norte Global, assim: 1) países hegemônicos são detentores do conhecimento e, portanto, estabelecem relações de ensino com outros países ao invés de parceria/colaboração; 2) nas relações científicas com o Ocidente, os países subalternizados servem como objetos de pesquisa e sedes de coleta de dados. 3) ao receber pesquisadores do Ocidente, o anfitrião comemora sua chegada e colabora com a coleta de dados, mas não contata os visitantes em termos de produção de conhecimento e divulgação de resultados de pesquisas; a língua do país dominante tem maior destaque do que a do país dominado no

campo da ciência. Desse modo, ao concentrar nossos convênios com países do Norte Global, fortalecemos a visão de que esses países são centros do conhecimento e que necessitamos enviar nossos alunos para essas instituições a fim de obter prestígio. Entretanto, essa ação reforça o nosso lugar de subalternizado, principalmente quando essas parcerias estabelecidas com esses centros não são de reciprocidade, o que veremos mais adiante no texto.

Muitos dos convênios firmados pela UEFS com o Norte Global durante esse período foi uma consequência do CsF que durante seu período de vigência enviou estudantes prioritariamente para países do Norte Global. A exemplo disso, o primeiro convênio da AERI com os Estados Unidos só foi possível em 2011 a partir da assinatura do termo de adesão ao programa. (UEFS/AERI, 2011). Porém, a escolha dos estudantes pelos países do eixo Norte também é um dado revelador. Ao longo dos anos, 84% dos estudantes da UEFS optaram por fazer mobilidade na Europa, 11,3% na América do Norte e somente 3,3% na América do Sul.

Gráfico 9: Percentagem de alunos em mobilidade por região (2007-2019)

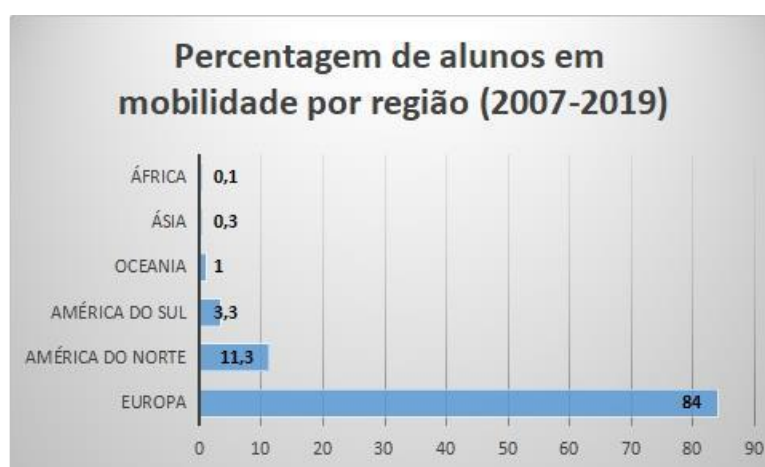


Gráfico 9 - Percentagem de alunos em mobilidade por região (2007-2019)

Fonte: Soares (2021)

Apesar do custo de vida ser mais barato em países da América Latina, mesmo assim os estudantes tendem a buscar IES no eixo Norte. Assim, enquanto o Norte Global é priorizado não só nas parcerias, mas também como um destino para os estudantes, observamos que os alunos em mobilidade estudantil e os acordos com IES de regiões do Sul Global somam um número menor. Segundo Dalla Corte & Mendes (2018, p. 382):

O Sul global vem assumindo postura proativa no sentido de construir mecanismos para a cooperação, baseada na solidariedade e equidade, com o propósito de inovação social, científica e tecnológica. Nesse panorama, a internacionalização da Educação Superior atua como fio condutor para atingir o fortalecimento dessas nações. CORTE & MENDES, 2018. P. 382)

Nessa perspectiva, fortalecer a cooperação sul-sul é um braço importante da internacionalização, pois muitas instituições em países subalternizados como o Brasil tendem a desenvolver políticas que não envolvem propriamente esse tipo de cooperação como um pilar que consolida relações econômicas e científicas que priorizam o interesse de um bloco do Sul em detrimento de suas próprias demandas. As IES tendem a buscar a “cooperação acadêmica com universidades de destaque no mundo” (UEFS/AERI, 2010, p. 6) e também buscam “promover a cooperação científica com instituições de reconhecida excelência no ensino, pesquisa e extensão” (UEFS/AERI, 2019, p. 3). Entretanto, a maioria dessas instituições, de acordo com os rankings discutidos na seção 2.2, se encontram no Norte Global. Isto posto, também precisamos refletir sobre quais países estão sendo priorizados nessa dinâmica de internacionalização e como as línguas estão relacionadas à essas escolhas, visto que seus convênios e seus estudantes em mobilidade estão concentrados em um eixo do globo.

Gráfico 10: Percentagem de alunos em mobilidade por país de destino (2007-2019)



Gráfico 10 - Percentagem de alunos em mobilidade por país de destino (2007-2019)

Fonte: Soares (2021)

Compreendemos que os 84% dos estudantes que realizaram mobilidade estudantil para a Europa se concentram em 62,9% com destino a Portugal e 7,4% dos 11,6% dos

estudantes em mobilidade na América do Norte escolheram os Estados Unidos. De acordo com Soares (2021), a escolha de muitos estudantes pela Europa e, especificamente, por Portugal pode estar relacionada a 4 fatores: (1) Número de vagas: a maior parte das de vagas disponibilizadas pela UEFS destinam-se a universidades portuguesas; (2) Isenção da certificação de proficiência: Essas instituições estão isentas da certificação de proficiência em idiomas; (3) Custo de vida: Portugal é um país com o custo de vida relativamente baixo na Europa; (4) Semelhança cultura-língua: Brasil e Portugal têm culturas semelhantes devido às suas origens históricas. Isso revela como as PPLICES para a internacionalização estão sendo incorporadas efetivamente pela comunidade acadêmica, visto que a maior parte de seus estudantes tem optado por fazer mobilidade em um país que não exige proficiência linguística. Dessa maneira, os estudantes não sentem a necessidade de aprender uma língua estrangeira a fim de realizar os estudos na IES de destino. Essa perspectiva não é algo novo nos programas de mobilidade no Brasil. Em 2013, o então ministro da Educação Aloizio Mercadante suspendeu os convênios com as IES portuguesas a fim de impulsionar os candidatos do CsF a aprenderem uma nova língua. (Guia do estudante, 2017). Desse modo, percebemos que para desenvolver a internacionalização precisamos planejar cautelosamente nossas PPLICES.

No PEI 2019-2023 na seção “Realização de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão internacionais conjuntos” inseridos no tópico de Diretrizes e Ações Estratégicas, a UEFS também reitera a consolidação da parcerias para o desenvolvimento das pesquisas conjuntas com instituições estrangeiras europeias, como, por exemplo, a “participação em projetos de pesquisa do Programa Quadro e do *Erasmus Mundus* da União Europeia, entre outros, bem como para a publicação científica com pesquisadores europeus e de países francófonos.” (UEFS/AERI, 2019, p.5). É salutar ressaltar que não há nenhuma menção nessa seção a realizar esse mesmo tipo de ação com países do Sul Global. Isso não nos surpreende, pois de fato podemos constatar que o movimento de dentro para fora que a UEFS tende a fazer é de se associar aos grandes centros do Norte, desde o envio de seus estudantes até suas parcerias de pesquisa. Porém, sabemos que para estreitar os laços com nossos vizinhos da América Latina, por exemplo, precisamos capacitar nossa comunidade acadêmica em língua estrangeira. A nossa visão ao analisar os gráficos acima pode nos fazer pensar que a UEFS possuiu mais convênios em língua portuguesa do que em línguas estrangeiras ao longo dos anos, porém isso não é o que os dados revelam.

Gráfico 11: Percentagem de convênios por língua (2007-2019)

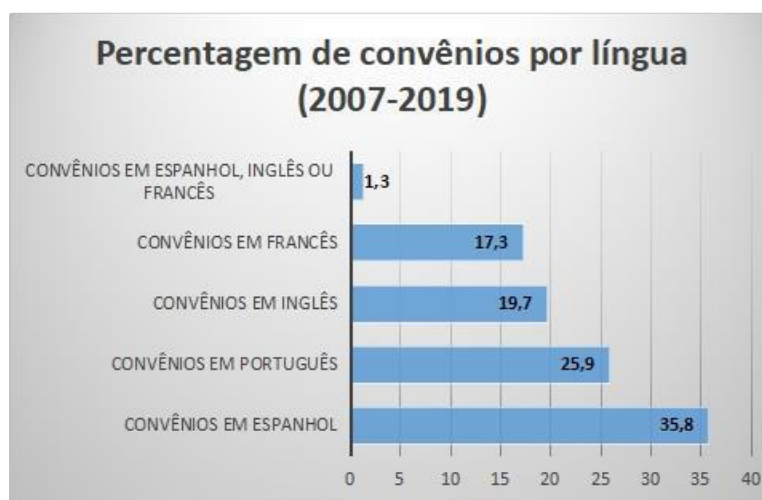


Gráfico 11 - Percentagem de convênios por língua (2007-2019)

Fonte: Soares (2021)

Os convênios em língua espanhola somam o maior número ao longo dos anos, o que mostra que os alunos têm mais possibilidades de ir para um país hispanófono do que para países que falam português, inglês ou francês. Todavia, mesmo concentrando 35,8% dos seus convênios em países falantes de língua espanhola, somente 12,8% dos estudantes realizaram mobilidade nesses territórios. Se há mais convênios em espanhol, observamos que essa língua é a que mais abre oportunidades para a comunidade acadêmica da UEFS, porém também compreendemos através dos números que essas parcerias não vêm sendo bem aproveitadas ao longo dos anos. Mesmo o número de convênios em língua portuguesa sendo 9,9% menor do que em espanhol, os estudantes têm optado por realizar mobilidade em língua materna. Institucionalizar uma política linguística na UEFS a partir do diagnóstico das necessidades linguísticas dos diversos setores da instituição pode direcionar de forma mais eficaz como a IES pode desenvolver um planejamento para que os candidatos a mobilidade estudantil vejam essa experiência como uma forma de também aprender uma língua estrangeira, pois precisamos pensar cada vez mais numa perspectiva multilíngue para o campus.

A motivação ao incremento de uma cultura da internacionalização precisa vir atrelada à conscientização linguística de sua comunidade, pois só assim poderemos construir estratégias para desenvolver PPLICES para internacionalização. Os convênios em inglês e francês possuem um quantitativo menor em relação ao português e o espanhol. Isso também revela que a instituição deve se preocupar em firmar mais convênios com

IES falantes dessas línguas a fim de que os estudantes tenham mais opções de lugares com custos de vida diversos para optar na sua candidatura. Conscientizar a comunidade a se tornarem proficientes em inglês, espanhol e francês já é uma preocupação dos núcleos de línguas estrangeiras da UEFS, entretanto como a AERI elenca no PEI 2019-2023 que parte da sua meta é oferecer uma base plurilíngue para o desenvolvimento da internacionalização, é pertinente também pensar na inclusão de convênios em outras línguas, pois só assim poderemos ter uma IES voltada realmente ao plurilinguismo.

Diante disso, a UEFS também tem empreendido esforços para receber estudantes de diversos países em seu campus universitário:

a AERI tem investido cada vez mais na elaboração de programas e ações que contribuam para a atração, recepção e adaptação desses estudantes no meio acadêmico da UEFS, usando como modelo referências de outras instituições, tanto nacionais como internacionais. (UEFS/AERI, 2018).

Desde 2007, o número de estudantes estrangeiros vem crescendo a partir das ações que a UEFS vem desenvolvendo a partir de parcerias com IES estrangeiras, organismos e programas que possibilitam o envio de estudantes e seu edital próprio de bolsas para estrangeiros. Para Baranzeli (2019, p.190), “temos a tendência de enviar estudantes para exterior, mas baixa tradição no recebimento de estrangeiros” e isso também se reflete na cultura de internacionalização na UEFS. O número de estudantes enviados ao longo dos anos é bastante superior ao número de estudantes recebidos para realizar mobilidade na IES.

Gráfico 12: Quantitativo de estudantes estrangeiros recebidos por ano (2007-2018)



Gráfico 12 - Quantitativo de estudantes estrangeiros recebidos por ano (2007-2018)

Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 13: Quantitativo de estudantes estrangeiros na UEFS por país (2015-2018)⁶

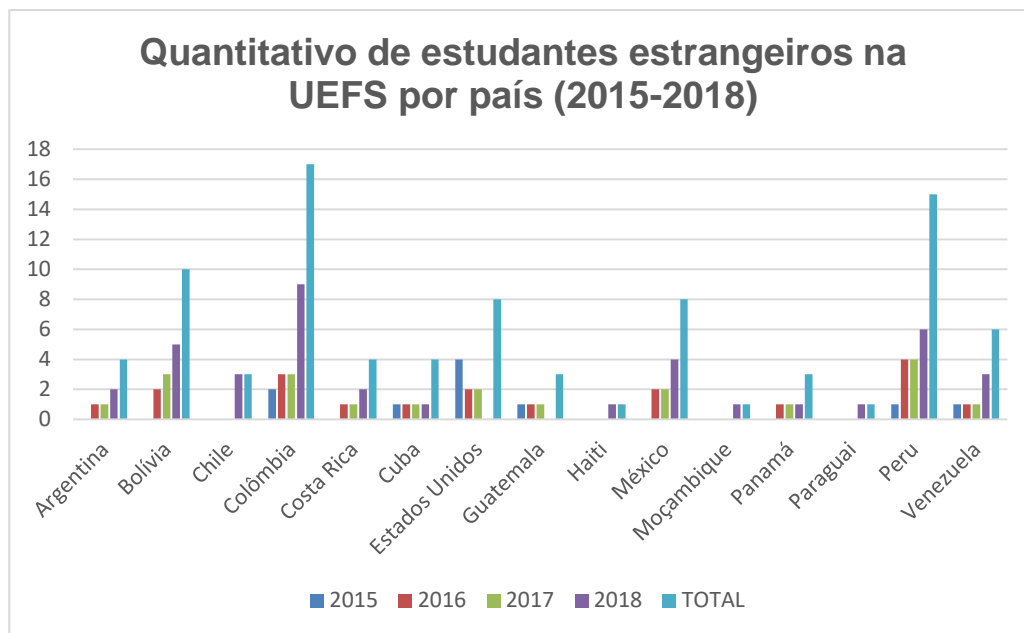


Gráfico 13 - Quantitativo de estudantes estrangeiros na UEFS por país (2015-2018)

Fonte: Elaborado pela autora

A maior parte dos estudantes estrangeiros recebidos pela UEFS no período de 2015 a 2018 é proveniente de países da América Latina falantes de língua espanhola. Isto posto, compreendemos que além de a UEFS oferecer o maior número de oportunidades para seus estudantes para países hispanófonos, seu maior público de mobilidade *in é* composto de pessoas que constituem essa comunidade linguística. A recepção desse público contribui segundo a AERI “como ação de nossa Instituição ao fortalecimento da Cooperação Sul-Sul” (UEFS/AERI, 2015, p. 12), assim podendo estreitar os laços com seus países vizinhos. Para Nez (2019, p. 157), a cooperação na direção sul-sul objetiva “alcançar uma educação de qualidade, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, para um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural”. Todavia, para alcançar tal objetivo, as parcerias devem ser de reciprocidade. Se estamos recebendo esses estudantes devemos também nos preocupar em enviar nossos alunos a esses países para que juntos possamos fortalecer nossa ciência, nossa economia e nosso capital humano. Segundo Oliveira (2013, p. 429):

⁶ Os relatórios de 2007 a 2013 não apresentaram a discriminação dos estudantes internacionais por país de origem. Quanto aos relatórios de 2014 e 2019, não foi possível obter acesso.

Aprofundar a aliança estratégica entre o português e o espanhol, língua de 21 países em três continentes, e com potencial de intercompreensão e interoperatividade que otimiza o investimento de tempo e esforço, e com amplas condições de política de reciprocidade, como no caso da relação entre Brasil e Argentina, e com o que se otimiza também mais ainda a língua portuguesa como canal de internacionalização (OLIVEIRA, 2013, p. 429)

Ademais, com a presença numerosa de estrangeiros falantes de língua espanhola compreendemos a necessidade de pensar em PPLICES voltadas para essa língua, como a inserção do espanhol como língua de meio de instrução nas aulas ministradas na graduação e na pós-graduação, a adequação do campus com placas e sinalizações, a elaboração de uma versão dos sites institucionais nessa língua, a aceitabilidade de projetos de mestrado e doutorado nas candidaturas da pós-graduação, entre outros aspectos. Isso só será possível com a aprovação da política linguística institucional que deve não só se preocupar com o destaque do espanhol devido aos seus estudantes estrangeiros no campus, mas também com as outras línguas estrangeiras que já circulam pelo *campus* e tantas outras que podem ser inseridas. Entretanto, mesmo tendo essa presença forte do espanhol, a proposta da UEFS é de implementar placas em inglês até dezembro de 2021. Essa dinâmica nos faz refletir o motivo da instituição priorizar a língua inglesa em detrimento da língua espanhola, visto que seu maior público estrangeiro é falante de espanhol. Dessa maneira, observamos que há um movimento monolíngue do inglês que influencia e fortalece a perspectiva do inglês como língua da ciência e de comunicação.

Figura 5: Proposta de destaque da internacionalização na UEFS

3	Destacar a internacionalização na mídia e comunicação institucional	3.1 Traduzir os sites oficiais(AERI e UEFS) para outras línguas	site Aeri e Site UEFS traduzidos	Sites em inglês e espanhol	Mai/18
		3.2 Destacar uma aba "internacional" no site da UEFS	Aba Internacional	Aba no "ar"	Mai/18
		3.3 Disponibilizar comunicação visual (placas) em outro idioma	Todas as placas do campus	Placas em inglês	Dez/21

Figura 5 - Proposta de destaque da internacionalização na UEFS

Fonte: UEFS (2019a, p.61)

Diante desse cenário, os programas de pós-graduação também têm sua função em empreender PPLICES para a internacionalização do *campus* e da pesquisa. Esses programas também são responsáveis por elaborar políticas linguísticas explícitas e implícitas. Algumas das políticas explícitas aparecem desde o seu edital, como a

necessidade de comprovação de proficiência em língua estrangeira, o desenvolvimento dessa ação nos revela como o programa de pós-graduação se direciona e de que forma está alinhado com as PPLICES da universidade. Além disso, há também um empenho para a internacionalização desde informações em língua estrangeira no site oficial do programa, passando por uma aba com informações sobre as parcerias com IES estrangeiras até a reserva de vagas para estrangeiros.

Tabela 6: Programas de Pós-graduação da UEFS e suas ações de internacionalização

Tabela 6 - Programas de Pós-graduação da UEFS e suas ações de internacionalização

	Cursos stricto sensu	Reserva de vagas para estrangeiros	Site em língua estrangeira	Informações sobre internacionalização no site do programa	Proficiência no Edital
1	Programa de Pós-Graduação em Botânica	NÃO	NÃO	NÃO	Proficiência em inglês
2	Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia	NÃO	Inglês	SIM	Proficiência em inglês
3	Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Evolução	SIM	NÃO	NÃO	Proficiência em espanhol, inglês ou português para estrangeiros. Para brasileiros, somente proficiência em inglês.
4	Programa de Pós-Graduação em Modelagem em Ciências da Terra e do Meio Ambiente	NÃO	Inglês e espanhol	SIM	Proficiência em língua estrangeira
5	Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade	NÃO	NÃO	NÃO	Proficiência em língua estrangeira
6	Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários	NÃO	NÃO	NÃO	Proficiência em língua estrangeira
7	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil e Ambiental	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
8	Programa de Pós-Graduação em História	NÃO	NÃO	NÃO	Proficiência em inglês, francês ou espanhol
9	Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva	NÃO	NÃO	NÃO	Proficiência em inglês (não inclui proficiência da UEFS)
10	Programa de Pós-Graduação em	NÃO	NÃO	NÃO	Proficiência em inglês

	Recursos Genéticos Vegetais				
11	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos	NÃO	NÃO	SIM	Proficiência em inglês, francês ou espanhol
12	Programa de Pós-Graduação em Educação	NÃO	NÃO	NÃO	Proficiência em inglês ou Espanhol
13	Mestrado Profissional em Enfermagem	NÃO	NÃO	NÃO	Proficiência em inglês
14	Mestrado Profissional em Saúde Coletiva	NÃO	NÃO	NÃO	Proficiência em inglês (não inclui proficiência da UEFS)
15	Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial (Mestrado Profissional)	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
16	Programa de Pós-Graduação em Astronomia (Mestrado Profissional)	NÃO	NÃO	NÃO	Proficiência em inglês
17	Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas	-	NÃO	NÃO	Proficiência em inglês
18	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação	NÃO	Inglês	NÃO	NÃO

Fonte: Elaborado pela autora

Dos 18 programas de Pós-graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana somente um deles possui reserva de vagas para estrangeiros, enquanto os outros 17 programas ainda não incluíram essa política em seus editais de seleção. A ação de abrir vagas especiais para esses candidatos contribui não só para a diversificação das línguas no *campus* universitário, como também se abre uma possibilidade maior de trocas com outras instituições e formação de parcerias através desses estudantes. Essa ação está prevista no PDI 2017-2021 no quadro de Oportunidades de Melhoria Internacionalização com prazo para cumprimento em dezembro de 2018. Entretanto, essa ação ainda não foi concluída. Há ainda a política já adotada pela UEFS de ensinar PLE para os estudantes que chegam, fazendo disso uma dinâmica importante para capacitar pesquisadores de outros países que podem contribuir para a ampliação do valor da língua portuguesa como capital linguístico. (JESUS, 2018).

Figura 6: Proposta de reserva de vagas para estudantes estrangeiros nos programas de pós-graduação

4	Reservar vagas para estudantes internacionais nos programas de pós-graduação	4.1 Apresentar e discutir proposta nos Programas de Pós-Graduação	Proposta	Minuta	Dez/17
		4.2 Apresentar proposta à Câmara de Pós-Graduação	Proposta	Resolução Publicada	Mar/18
		4.3 Instituir vagas para estudantes internacionais	18 vagas	nº de vagas em todos os programas	Dez/18

Figura 6 - Proposta de reserva de vagas para estudantes estrangeiros nos programas de pós-graduação

Fonte: UEFS (2019a, p.61)

Além disso, ter os sites desses programas em outras línguas é fundamental para que nossas informações no eixo de pesquisa da pós-graduação sejam compartilhados com o mundo. Dentre os 18 sites acessados, 3 sites possuem versões em inglês e um desses também em espanhol. Alguns dos outros 15 sites até possuem uma aba que possibilita as versões também nessas línguas, porém ao serem acessadas as páginas se tornam indisponíveis. Assim, a tradução dos portais eletrônicos desses programas fortalece a perspectiva de que as línguas precisam ser utilizadas como recurso para internacionalização, pois através delas mais portas podem ser abertas na UEFS para a um mercado da ciência global. Outrossim, a presença de informações sobre estudantes estrangeiros ou parcerias com IES de outros países em 3 sites, ou a ausência nos outros 15, também é um dado revelador sobre como esses programas têm se preocupado em divulgar e estimular seus estudantes a serem agentes dentro desse processo de internacionalização que vem se articulando na UEFS.

Diante desse cenário, a exigência de proficiência em língua estrangeira para ingresso na pós-graduação não é algo novo, porém é interessante observar como os programas da UEFS têm organizado e se mobilizado em relação às línguas. Do universo de 18 programas, 9 deles exigem proficiência em língua inglesa e 3 em qualquer língua estrangeira. Além disso, outros 2 programas disponibilizam a possibilidade de os candidatos optarem por inglês, francês ou espanhol e 1 único programa divide suas opções entre inglês e espanhol. Dentro da totalidade de programas, 3 deles não estabelecem nenhuma demanda de proficiência em seus editais de seleção. Em vista disso, compreendemos que 50% desses programas seguem o movimento do monolinguismo na ciência em inglês e excluem outras línguas estrangeiras como línguas importantes para a ciência, pois quando um programa adere “ao monolinguismo anglófono sem uma postura um pouco mais crítica pode ser uma forma de violência por meio de negligência.” (JESUS, 2018, p. 78).

É fato que o inglês é uma língua que detém poder no campo da ciência. Entretanto, não podemos usar desse aspecto para adotar políticas monolíngues. Quando muitos desses programas tendem a seguir essa tendência refletem também que estão indo a favor do crescimento desse mercado linguístico e contra um mercado que pode favorecer o multilinguismo. Portanto, a implantação o diálogo dos agentes institucionais responsáveis pelo desenvolvimento de PPLICES para internacionalização precisam desenvolver uma conscientização de uma política multilíngue no *campus* da UEFS a fim de que os membros responsáveis pelos programas de pós-graduação possam também aderir à questão das línguas e percebam que produção científica somente em inglês tende a contribuir para o nosso lugar de subalternização no mercado do conhecimento.

4.4 O olhar dos agentes institucionais sobre o processo de desenvolvimento das PPLICES para internacionalização

Para haver a institucionalização de uma política no âmbito universitário, é necessário que os gestores e corpo docente da IES se mobilizem em conjunto para que possam planejar algo que realmente atenda às necessidades da universidade. Como a demanda da institucionalização da política linguística na UEFS surge a partir da implantação do Núcleo de Línguas do IsF na UEFS, tanto a assessoria internacional quanto os coordenadores do Nucli-IsF se tornam agentes institucionais fundamentais que precisam se envolver no processo de desenvolvimento de PPLICES para a internacionalização. Dessa maneira, a representante da AERI está identificada aqui como Agente Institucional 01, a coordenação geral e de PLE do Nucli-IsF/UEFS como Agente Institucional 02, os coordenadores de francês, inglês e espanhol estão identificados como Agente Institucional 03, Agente Institucional 04 e Agente Institucional 05, respectivamente.

Os coordenadores do Nucli-IsF/UEFS são intermediários importantes no processo de PPLICES para a internacionalização, pois esse programa se tornou uma mola propulsora de políticas linguísticas dentro da UEFS, mesmo a instituição já possuindo programas de línguas estrangeiras anteriormente. Foi somente através do Idiomas sem Fronteiras que a UEFS pôde inclusive começar a desenvolver uma política linguística institucional. A Agente Institucional 02 ressalta esse marco na UEFS e a necessidade que

isso trouxe para que os coordenadores do Nucli-IsF se envolvam com a internacionalização:

nossa participação no edital do Nucli foi onde se deu o nosso envolvimento maior com relação à questão de internacionalização, e as questões de construção da política linguística da Universidade Estadual de Feira de Santana, então é...Foi um projeto que foi aprovado em 2017 (...) foi um processo que exigia que a Universidade Estadual de Feira de Santana se comprometesse com construção de uma política linguística, voltada para as questões do fortalecimento da internacionalização.

Assim, os coordenadores geral e das áreas de inglês, francês e espanhol precisaram debater e construir pontes com a AERI para que fosse possível desenvolver essas PPLICES para internacionalização, pois “precisamos separar um documento específico para a internacionalização, que ele é mais amplo, [...] e um outro que seja específico para as políticas linguísticas.” (Agente Institucional 05). Entretanto, essa política linguística institucional ainda não foi aprovada, pois ainda está em fase de consulta à comunidade acadêmica para que possam manifestar suas necessidades linguísticas a serem incluídas efetivamente nesse documento.

Figura 7: Proposta de institucionalização da política linguística

6	Criar uma política linguística	6.1 Criar comissão	Comissão de até 10 membros	Portaria da Comissão	Dez/17
		6.2 Criar minuta da Política Linguística	Minuta	Publicação da Minuta	Jun/18
		6.3 Tramitar nas instâncias acadêmicas responsáveis	29 colegiados, 4 câmaras e 8 departamentos	Parecer	Fev/19
		6.4 Tramitar nos Conselhos Superiores	2 conselhos	Resolução Publicada	Abr/19
		6.5 Institucionalizar o português como obrigatório para estrangeiros	Curso de Português Ofertado	n° de alunos	Dez/18
		6.6 Apoiar a implantação de um Centro de Línguas	Centro de Línguas	Centro de Línguas	Dez/19
		6.7 Ofertar Curso de Português para estrangeiros (fluxo contínuo)	12 turmas anuais	n° de turmas	Dez/18
		6.8 Oferta de disciplinas em outros idiomas	02 turmas	n° de turmas	Dez/18

Figura 7 - Proposta de institucionalização da política linguística

Fonte: UEFS (2019, p.62)

A figura acima é um recorte do tópico oportunidades de melhoria da internacionalização no PDI 2017-2021. Todas os prazos listados acima para cumprimento

dessas ações já expiraram e muitas delas não puderam ser cumpridas a tempo. A UEFS conseguiu criar a comissão e a minuta para a Política Linguística e parou na tramitação nas instâncias acadêmicas responsáveis. Nenhuma das outras ações listadas foi contemplada, visto que o processo da elaboração da política linguística ainda não foi concluído. A Agente Institucional 01 reforça que a presença de questões como essa no PDI é importante para que “não se perca que continue, independente de quem esteja na gestão, mas que seja um compromisso da própria universidade.”. O Agente Institucional 05 explica sobre os obstáculos de construir esse documento:

[...] há vários questionários e esses questionários ainda estão em construção, precisam ser feitos alguns reparos, para que eles possam ser aplicados para toda comunidade da UEFS. Então um questionário específico para docente, outros para alunos, outro para servidores, para a gente entender as demandas desses grupos e então construir a política linguística, porque todo mundo precisa estar envolvido. Mas isso também é um trabalho de diálogo com todas as áreas de conhecimento, os colegiados, para que eles consigam mobilizar um número maior de pessoas e para que eles possam responder esse questionário. A gente precisa de um número muito grande de respostas, mas para isso precisa mobilização e colaboração de todos os colegiados da UEFS, inclusive também na reitoria. Porque se não é aquele tipo de questionário que chega por e-mail, as pessoas não querem responder porque não querem perder 15 ou 20min respondendo perguntas, então se a gente consegue mobilizar antes e fazer um trabalho de persuasão inicial, aí acredito que a gente consiga um resultado mais efetivo.

A não existência ainda de uma política linguística institucional não exclui a existência de diversas ações que circulam no campus universitário que podem ser caracterizadas como políticas linguísticas implícitas. A implantação dessa política irá de certa forma organizar as políticas implícitas e explícitas que já existem na UEFS. A Agente Institucional 02 reforça essa ideia:

A gente sabe, que existe sim! Uma política aí sendo veiculada, sendo difundida, sendo...Sendo colocada em prática de fato, quando a gente observa também as questões das opções com relação às línguas, que esses documentos circulam, a gente vê aí também que tem uma política linguística aí, é evidente, e iminente, aí dentro dessa questão, mas a gente sabe que o documento ele é fundamental, para que a gente consiga ampliar essas possibilidades, e consiga organizar a Universidade nessa questão, e não, por exemplo, que fique por exemplo, um departamento é...Solicitando determinados documentos traduzidos em línguas, em língua, inglês, francês, espanhol, e outros documentos...É outro departamento que não solicite. Então esse documento ele vai servir também para organizar de alguma forma as ações da Universidade relacionada com as práticas linguísticas.

Diante desse cenário, o apoio da UEFS para que esses agentes institucionais possam desenvolver essas políticas é fundamental. A IES precisa apoiar seus agentes com financiamentos, infraestrutura, concessão de bolsas, apoio às pautas e endossar o diálogo

entre esses agentes e outras esferas da universidade. Os Agentes Institucionais 04 e 05 concordam que a UEFS tem dado todo o apoio necessário para desenvolver PPLICES para internacionalização, “a UEFS tem nos ouvido, a escuta é sensível” (Agente Institucional 04). Entretanto, o Agente Institucional 05 não vê esse diálogo fluir com rapidez, pois “não vejo o diálogo de forma acelerada. O diálogo ainda está muito lento, pode ser por causa da pandemia, mas poderia, se fosse em outro contexto, esse diálogo poderia estar mais avançado.”.

Além disso, a gestão vem compreendendo como as línguas são importantes para a articulação estratégica da internacionalização, pois “eles entenderam perfeitamente que não há internacionalização sem a valorização das línguas, e dos profissionais das línguas”. (Agente Institucional 02). Dessa maneira, a formação inicial de professores de línguas estrangeiras através do departamento de letras ganhou destaque dentro da universidade, pois são os estudantes desses cursos que são a força motriz dos cursos ofertados pelos programas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo Sarmiento & Kirsch (2015, p. 57):

acreditamos que o IsF possa ser um lugar promissor de formação inicial ou da continuada; um terreno fértil para a formação do professor reflexivo e crítico; um contexto de aprendizagens sobre os quefazeres da nossa profissão; um contexto a mais para os cursos de licenciatura nas universidades formarem futuros profissionais mais conscientes de seus fazeres; um contexto a mais para os professores aprenderem a ensinar a partir e dentro de seu contexto de prática. (SARMENTO & KIRSCH, 2015, p. 57)

A UEFS possui um programa de ensino de línguas estrangeiras desde o final dos anos 80 e vem expandindo essa prática mesmo não tendo um centro de línguas instalado, já que os programas de extensão têm cumprido essa demanda. O centro de línguas da UEFS possuía sua implementação prevista no PDI 2011-2016 na Diretriz 17 e não foi realizada. A repetição dessa proposta foi estruturada também no PDI 2017-2021 com prazo para dezembro de 2019, porém também não foi realizada, vide Figura 08. A existência da necessidade da criação de um centro de línguas pelo menos nos últimos 10 anos nos revela o quanto essa preocupação não é só para atender as demandas linguísticas da UEFS, mas também as demandas formativas dos estudantes de letras. Para a Agente Institucional 04:

Então, as coisas andam lentamente, mas elas caminham, elas têm sim evoluído, porque quando eu comecei a trabalhar na UEFS, não tinha nada. Era tudo

muito...nenhuma ação voltada para esse sentido. As licenciaturas trabalhavam com a formação de professores ali, com a comunidade sem nenhuma conexão com outras instituições, nenhum apoio, até mesmo nacionais. Depois a gente começou com extensões para os meninos saírem para outros estados, para experimentarem as realidades de ensino de línguas nos outros estados enquanto eles estão na graduação, e depois esses projetos de extensão, como o Portal e o NUCLI, o NUCLI como federal e o Portal da nossa UEFS, e que realmente, vamos dizer, nesses 15 anos têm conseguido muitos ganhos. Mas não são conseguidos de forma rápida nem muito eficiente, não há muitos recursos e as coisas não caminham a passos largos. A gente enfrenta bastantes resistências por parte das instituições superiores burocráticas, eu digo assim.

Com a chegada do Idiomas sem Fronteiras na UEFS, as PPLICES passaram a ter mais visibilidade e ganharam mais importância, pois “o Nucli-IsF não tem uma preocupação apenas com a internacionalização, mas com a formação inicial de professores.” (Agente Institucional 05). O IsF inclusive proporciona a oportunidade de realização de mobilidade profissional para seus professores, a exemplo disso a UEFS teve três professores de língua espanhola contemplados na seleção em âmbito nacional para assistência à professores de português como língua estrangeira. Muitos professores em formação inicial que fazem parte do Nucli-IsF precisam passar por discussões sobre políticas linguísticas e internacionalização para que possam participar a agenda institucional do programa, assim como pleitear bolsas, participar de eventos e conscientizar seus alunos durante as aulas sobre a importância do Nucli como PPLICES para internacionalização na UEFS a fim de formar uma comunidade acadêmica plurilíngue.

nós concorremos com o Brasil, foi um edital pra todo Brasil (...) nossas ações estão direcionadas à formação de professores de português como língua estrangeira, inglês como língua estrangeira, espanhol como língua estrangeira, francês como língua estrangeira e formação de usuários dessas línguas para que eles possam, a partir disso aí, desenvolver atividades de pesquisa, atividades didáticas, inclusive, de disciplinas da graduação fora do país ou onde quer que eles estejam. Ou seja, para eles terem acesso a bens culturais em diversas línguas, porque o nosso papel além de ser, como disse, ele é formativo, mas ele também tem uma importância muito grande com relação à questão de formação de hábitos na Universidade Estadual de Feira de Santana, na criação de espaços plurilíngues na Universidade Estadual de Feira de Santana envolvendo a comunidade acadêmica da Universidade Estadual de Feira de Santana. (Agente Institucional 02).

Levando em conta essa demanda de criar uma rotina de espaços plurilíngues na UEFS, o recebimento de estudantes estrangeiros tem uma função importante, juntamente com a contrapartida da universidade ensinar PLE para esse público, para o fortalecimento da internacionalização. A partir da chegada de estudantes advindos de outros países a UEFS

sentiu a necessidade de ofertar cursos de PLE e até implementar a obrigatoriedade desse ensino para esse público.

essas pessoas elas vem sem o domínio da língua portuguesa, e a UEFS garante que elas farão o curso de português, como língua estrangeira, aqui na instituição, mais especificamente no programa Portal, e no Núcleo de Línguas, então claro essa demanda é uma demanda que é gerada pela...Pela graduação, e pela pós-graduação, e que a gente consegue aliar as nossas, as nossas é...As nossas especialidades e construir cursos que atendam a essa comunidade, e que também venham atender a nossa demanda de formação, inclusive de professores que a gente vem pensando na construção de um projeto de é...Licenciatura em letras com português como língua estrangeira. (Agente Institucional 02).

A partir dessa crescente demanda de estudantes estrangeiros advindos de parcerias da AERI com organismos e programas que oferecem oportunidades de mobilidade acadêmica em IES brasileiras, o Nucli-IsF também trouxe uma demanda para a UEFS a partir da implementação do Pré PEC-G “nós fomos provocados pelo Ministério... Por um representante do Ministério de Assuntos Exteriores, enquanto a oferta de português como língua estrangeira para o programa do PEC-G” (Agente Institucional 02). Dessa maneira, a UEFS se associou ao PEC-G ofertando 15 vagas em 2019, com 11 preenchidas, e 25 vagas em 2021, com 23 preenchidas, para os participantes do programa desenvolverem proficiência em língua portuguesa a fim de realizar o Celpe-Bras e obter aprovação para cursar a graduação em IES brasileiras.

Gráfico 14: Percentagem de estudantes estrangeiros do Pré PEC-G em 2019

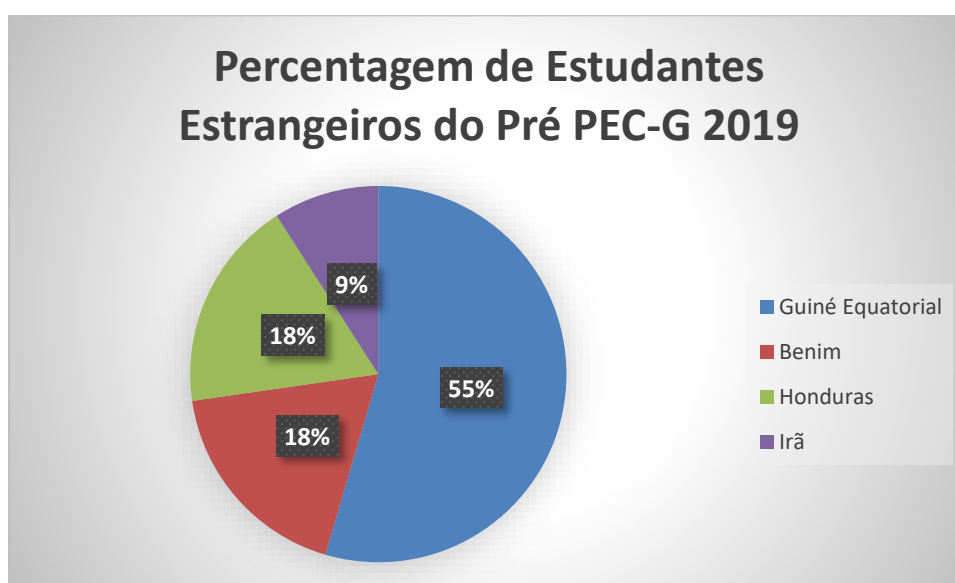


Gráfico 14 - Percentagem de estudantes estrangeiros do Pré PEC-G em 2019

Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 15: Percentagem de estudantes estrangeiros do Pré PEC-G em 2020

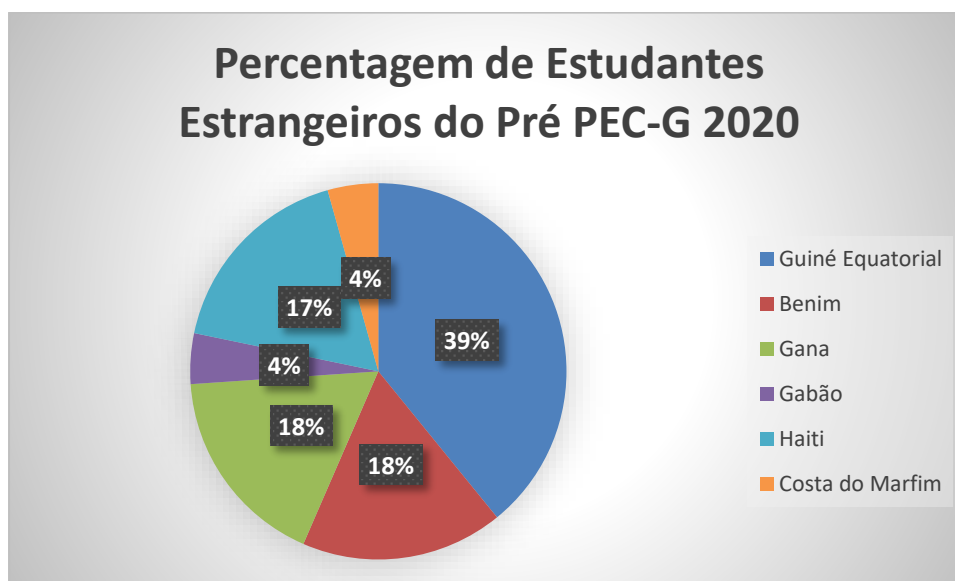


Gráfico 15 - Percentagem de estudantes estrangeiros do Pré PEC-G em 2020

Fonte: Elaborado pela autora

A participação da UEFS no Pré PEC-G possibilitou que estudantes de países periféricos da África e da América Central pudessem circular pelo campus da UEFS interagindo com outros estudantes estrangeiros já presentes na UEFS além dos estudantes brasileiros. Essa via de recepção de estudantes aumenta consideravelmente a pluralidade das línguas que circulam no *campus* universitário. Todavia, o campus não está preparado linguisticamente para recebe-los, pois não há nenhuma outra forma de se comunicar, lidar com questões burocráticas, acessar sites institucionais ou se localizar no campus se não for em português. A Agente Institucional 01 reconhece a carência dessa ação “na instituição a gente não tem placas aqui, de localização em outro idioma, então há uma necessidade urgente de que seja implantado. ”. Para que a internacionalização não seja somente um movimento para o exterior, a UEFS também necessita empreender ações que faça com que as línguas estrangeiras circulem no *campus*:

A gente tem um sonho de que a segunda língua seja ministrada em todos os cursos da UEFS, e não só como uma disciplina optativa, mas sim como uma disciplina obrigatória, a gente começou com um projeto, a gente está com projeto ainda tramitando de que pelo menos os alunos que recebem a bolsa de iniciação científica coloquem na sua carga horária de plano de trabalho o ensino da, de uma segunda língua. (Agente Institucional 01).

A exigência de fazer um curso de língua estrangeiras para todos os estudantes que recebem bolsa de iniciação científica não é algo novo, a UFBA já possuiu essa prática a partir do Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI) que pressupõe “que uma iniciação científico-tecnológica plena exige a proficiência em, pelo menos, uma língua estrangeira” (PROFICI/UFBA, 2015, p. 6) e permite que os bolsistas dediquem 8 das 20 horas de sua carga horária semanal ao estudos de uma língua estrangeira. Essa política é essencial para engajar os estudantes de graduação nos programas de língua estrangeira, como também para capacitar a comunidade linguisticamente. Esses estudantes que estão numa iniciativa de pesquisa também poderão produzir artigos em língua estrangeira, participar de congressos e fazer mobilidade acadêmica fora do país. Contudo, é preciso lembrar que a IES precisa conscientizar os seus alunos a não manutenção de uma política monolíngue em relação ao inglês, pois as PPLICES precisam ser desenvolvidas para o multilinguismo de modo que os estudantes possam transitar por diversos espaços linguísticos.

A UEFS reconhece essa necessidade multilíngue no *campus* e assevera que a UEFS está aberta a receber e ministrar disciplinas em diversas línguas, porém sabemos que há um longo caminho para conscientizar essa comunidade e também esses agentes institucionais que são responsáveis pelas formulações dessas PPLICES. Isso fica claro na afirmação da Agente Institucional 01: “o idioma em inglês, que todo mundo briga, mas é uma língua da ciência, nós precisamos escrever, nós pesquisadores precisamos escrever em outro idioma.”. A IES precisa ser cautelosa ao trazer essa compreensão de que o inglês é a língua da ciência, pois isso pode diminuir a possibilidade de que a comunidade tenha interesse em aprender outras línguas e, conseqüentemente, acarretará num obstáculo para o desenvolvimento do multilinguismo. Essa questão precisa estar bastante respaldada na política linguística institucional que está sendo desenvolvida.

A expectativa também de que as disciplinas possam ser ofertadas em outras línguas, mas que não seja apenas no inglês, embora o inglês pra determinadas áreas é a única, principalmente para a área das exatas, das ciências mais duras, que são línguas quase completamente dependentes do inglês em razão da sua produção científica. Nesse ponto de produção científica, também quem sabe nos próximos anos a gente consiga ter um maior número de publicações internacionais. E embora a maioria das publicações internacionais também ocorra em inglês, mas quem sabe consigamos em outras línguas e que professores de outros países [...] com professores para publicar em português. É assim um pouco ambicioso, mas é a perspectiva que eu tenho para que isso ocorra meio que no longo prazo, porque a gente precisa ter uma comunidade mais plurilíngue para que isso aconteça. (Agente Institucional 05).

Com a pandemia, alguns desafios precisaram ser enfrentados pela UEFS a fim de desenvolver suas PPLICES para internacionalização. Além das dificuldades que já existiam com a elaboração de política linguística institucional colaborativa, a pandemia de Covid-19 fez com que as atenções se voltassem a outros entraves. Em 2020, os estudantes brasileiros que estavam em mobilidade precisaram retornar ao Brasil e os estudantes estrangeiros que aqui estavam também retornaram ao seu país. A universidade fechou suas portas físicas e abriu portas virtuais para que a comunidade acadêmica pudesse continuar produzindo ciência. Da mesma forma que a UEFS abriu essas portas virtuais, o Nucli – IsF passou a ministrar os cursos de língua de forma online. A pandemia não foi uma barreira para que suas atividades fossem suspensas, porém a continuidade delas se deu com algumas dificuldades, principalmente tecnológicas.

Porque a gente faz com muitas dificuldades, dificuldades mesmo, porque a gente tem bolsistas que não têm condição com a bolsa que ganha, de comprar um computador bom para trabalhar, uma internet boa para trabalhar, então a gente tem essas dificuldades. Ele não consegue avançar tanto quanto poderia, com a capacidade intelectual que eles têm, porque eles têm os entraves tecnológicos, financeiros, espaço físico. (Agente Institucional 04).

Essas questões afetam tanto os professores em formação inicial como os alunos que frequentam os cursos de línguas, pois eles “não têm o acesso devido para fazer esse acompanhamento do estudo das línguas estrangeiras, então eu acho que esse foi um ponto que contribuiu para que talvez a gente tivesse uma diminuição de alunos” (Agente Institucional 03). Dessa maneira, compreendemos que as consequências da pandemia para a educação trouxeram um obstáculo para o desenvolvimento de PPLICES para a internacionalização em termos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pois houve uma grande evasão nos cursos em decorrência das grandes dificuldades resultantes do abismo socioeconômico que foi aberto por esse acontecimento. Entretanto, a pandemia também oportunizou um diálogo mais próximo com outras IES possibilitando a criação de programas de mobilidade virtual, como o convênio com a UFBA e outras IES do estado da Bahia, que permite que os estudantes dessas instituições participantes possam cursar disciplinas em qualquer uma das universidades conveniadas, isso faz com que os estudantes possam realizar uma mobilidade nacional de forma virtual. Ao participar da rotina dessas IES, eles poderão expandir as relações da UEFS que tem o desafio de se internacionalizar, mas também de se interiorizar.

A necessidade de se relacionar institucionalmente através da tecnologia facilitou a renovação de convênios da UEFS com IES estrangeiras, pois foi “um ganho que a pandemia nos deu, que é a forma ágil de fazer essas assinaturas de convênio, porque antes a gente fazia de forma presencial. ” (Agente Institucional 01). Todavia, mesmo conseguindo renovar esses convênios, a UEFS sofreu com uma baixa receptividade nas IES estrangeiras devido a gestão do Brasil quanto a pandemia:

a gente teve diminuição de vagas, que antes as universidades cediam na faixa de 5 vagas por instituição pra receber na mobilidade, essas vagas agora caíram pra 2. As universidades que tinham 5 caíram para duas, as universidades que tinham 2, agora é só 1 por semestre. (Agente Institucional 01).

A agente também relata a ânsia de IES do Norte Global de cobrarem taxas por suas concessões de vagas como uma causa dessa diminuição de oferta de recebimento de estudantes brasileiros, pois nossas universidades públicas não possuem meios de financiar internamente as taxas para estudantes brasileiros estudarem nessas IES que lucram com a vinda de estudantes estrangeiros. Esse tipo de internacionalização, não é o foco das instituições brasileiras, pois nosso acesso às universidades é de forma pública, dessa maneira precisamos buscar a internacionalização de forma solidária, principalmente ao enfrentar a crise mundial decorrente da pandemia de Covid-19. Quanto mais pudermos trabalhar em rede e produzir em conjunto, conseguiremos fazer com que a ciência nos beneficie e faça o mundo avançar. A Agente Institucional 02 corrobora com essa visão ao afirmar seu desejo de:

que a Universidade Estadual de Feira de Santana batalhe para que esse processo não seja um processo somente mercadológico de atender uma questão de mercado, necessidade de mercado, necessidade do mundo financeiro, mas que ela atenda sobretudo as questões relacionadas com uma visão mais humanista, que ela tenha mais as questões relacionadas com a vida das pessoas.

Portanto, esses agentes institucionais precisam se manter atentos para negociar com a gestão universitária e outras instituições parceiras, seguir o caminho de uma internacionalização que não perpetua hegemonias e demanda resistência e consciência sobre as questões que envolvem desenvolver PPLICES para a internacionalização. Abrir espaços de discussões, escutar parceiros de outras universidades no Brasil também podem possibilitar vias de fazer da UEFS cada vez mais referência na Bahia e no Nordeste em termos de políticas de internacionalização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busco, nesta seção, retomar os objetivos específicos traçados inicialmente para pautar uma discussão sobre as considerações importantes e as limitações desse estudo. Além disso, farei sugestões para a ampliação e futuras possibilidades de pesquisa.

É oportuno rememorar que essa investigação parte da minha experiência como intercambista da AERI e professora nos programas de ensino-aprendizagem de língua na Universidade Estadual de Feira de Santana. Foi a partir dessas vivências que passei a compreender o quanto as questões linguísticas eram significativas para que pudéssemos empreender ações de internacionalização. Para pleitear uma vaga para realizar mobilidade estudantil, precisei comprovar proficiência em língua inglesa para estudar numa universidade em um país de língua alemã. Isso me fez pensar, naquele momento, nas possibilidades, e a falta delas, para o multilinguismo que nosso *campus* oferecia. Durante meu período como professora de inglês em alguns programas de línguas estrangeiras que contribuem para o desenvolvimento de PPLICES para internacionalização na UEFS, eu pude perceber como intervir linguisticamente no espaço acadêmico da universidade poderia fazer a diferença no campo científico. Porém, foi somente com a experiência do IsF que isso se tornou claro, pois houve uma demanda do Núcleo Gestor para que os Núcleos de Línguas implantassem políticas linguísticas institucionais visando a internacionalização. A minha participação no Nucli – IsF/UEFS desde sua implantação na IES me possibilitou vivenciar o passo a passo desse processo por 1 ano e 4 meses e me inquietou sobre como a UEFS, mesmo antes dessa demanda, vinha desenvolvendo suas PPLICES para internacionalização, já que esse processo é anterior à chegada do IsF.

Diante dessa realidade, como objetivos específicos, traçou-se: a) reconhecer quais são as PPLICES que fundamentam a internacionalização da UEFS; b) identificar quais ações de internacionalização estão sendo desenvolvidas pela UEFS em relação ao desenvolvimento de PPLICES; e c) identificar as percepções da assessoria internacional e da coordenação do Nucli do Idiomas sem Fronteiras da UEFS sobre o processo de desenvolvimento das PPLICES para internacionalização.

Em relação ao objetivo (a) de reconhecer quais são as PPLICES que fundamentam a internacionalização da UEFS, observa-se que a UEFS vem desenvolvendo políticas linguísticas explícitas e implícitas ao longo dos anos e vem concretizando com afinco algumas PPLICES que são importantes para fortalecer o processo de internacionalização,

destaco a obrigatoriedade do ensino de PLE para estrangeiros como um marco e um exemplo para que outras instituições implementem uma política como essa de valorização da nossa língua e de posicionamento nos esquemas de poder do mercado linguístico. Também destaco a importância da exigência da proficiência linguística para realizar mobilidade acadêmica em países de língua estrangeira. Há também uma preocupação em ampliar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no campus universitário a fim de ter uma universidade plurilíngue.

Quanto ao objetivo (b) identificar quais ações de internacionalização estão sendo desenvolvidas pela UEFS em relação ao desenvolvimento de PPLICES, nota-se que os programas de línguas estrangeiras vêm desenvolvendo um papel importante no desenvolvimento de PPLICES na UEFS com a presença do Núcleo PALLE, Programa Portal e o Nucli - IsF/UEFS ao oferecer cursos de línguas estrangeiras para a comunidade interna e externa e suprir a demanda de PLE dos estudantes estrangeiros que estão desenvolvendo seus estudos na UEFS, seja no âmbito da graduação ou da pós-graduação. Além disso, há o ensino de PLAC como algo inovador e salutar para o papel social das IES que atendem à demanda de ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento para os imigrantes presentes na região. Não obstante, a ação de formar professores de línguas estrangeiras já preocupados com a internacionalização nos revela que podemos ter esperanças para o futuro em prol de desenvolver uma internacionalização mais justa e solidária.

Não se pode deixar de também levar em conta os confrontos e perspectivas das PLLICES para internacionalização na UEFS. Evidenciamos que a adesão da UEFS ao CsF fez com que houvesse um ponto de mudança na internacionalização e conseqüentemente nas PPLICES, pois com a maior procura e interesse para realizar mobilidade, maior foi a necessidade de se aprender línguas. Além disso, também compreendemos que os convênios que a IES vem firmando evidenciam uma ligação maior a países centristas ao nos depararmos com um grande número de parcerias na Europa e América do Norte. A evidência de que a UEFS vem mandando mais de 60% dos seus estudantes para Portugal ao longo dos anos nos desperta uma preocupação quanto a real efetividade das PPLICES nessa instituição e o quanto elas também precisam avançar. A questão de adaptar o *campus* e suas instâncias para o recebimento de estudantes estrangeiros ainda é precária na UEFS, e a questão de quais línguas atendem ao seu maior público estrangeiro entra em contraste com a política planejada para a língua

das placas de sinalização no *campus*. Outrossim, a pós-graduação ainda não tem PPLICES para internacionalização definidas e carecem de um planejamento para que se alinhem ao objetivo do plano estratégico de internacionalização da UEFS de ter um campus plurilíngue.

O último objetivo de (c) identificar as percepções da assessoria internacional e da coordenação do Nucli do Idiomas sem Fronteiras da UEFS sobre o processo de desenvolvimento das PPLICES para internacionalização, revelou que os agentes institucionais são fundamentais na elaboração dessas políticas e que acreditam que os programas de língua estrangeiras são polos fundamentais para juntamente com a AERI implementar políticas linguísticas institucionais. Esses agentes se preocupam com a elaboração do documento da política linguística institucional a fim de respaldar muitas das ações que já são desenvolvidas e as que precisam ainda serem pautadas. Esses agentes possuem uma visão bastante voltada ao multilinguismo e acabam influenciando de certa forma as políticas desenvolvidas pela assessoria internacional. Porém, essa parceria tem rendido bons frutos, pois com a preocupação de se internacionalizar a questão das línguas tem tomado um lugar cada vez mais importantes na instituição mesmo que a comunidade acadêmica ainda precise ser mais conscientizada sobre essas práticas.

Portanto, a realização desse estudo pode trazer à tona necessidades que ainda não haviam sido identificadas pela IES para contribuir para o desenvolvimento de PPLICES para internacionalização. A UEFS é uma universidade estadual que tem se destacado regionalmente quanto a internacionalização e atualmente detém a coordenação da Regional Nordeste da FAUBAI. O crescimento ao longo dos anos é visível, mas ainda existem algumas barreiras a serem transpostas. Sugiro, por fim, que futuras pesquisas aprofundem-se nas PPLICES para internacionalização dos programas de pós-graduação e nas PPLICES para produção científica no âmbito da UEFS.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. V. *Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Brasil*. In: Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI), Frankfurt a.M., n. 1(3), p. 83-93, 2004.

ANDRADE, M. V. de M. *Internacionalização universitária: análise dos programas de mobilidade acadêmica internacional da Universidade Estadual de Feira de Santana na perspectiva dos gestores*. Orientadora: Milenna Brun. 2021. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras com Inglês), Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021.

ARUM, STEPHEN; VAN DE WATER, J. A. C. K. The need for a definition of international education. **AUTHOR Klasek, Charles B., Ed.; And Others TITLE Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education. INSTITUTION Association of International Education Administrators, Carbondale, IL., p. 191, 1992.** Disponível em <https://www.aieaworld.org/assets/docs/Resources/archive/Bridges%20to%20the%20Future%20.pdf#page=202> Acesso em 20 de Agosto de 2018

BARANZELI, C. Modelo de Internacionalização em Casa (IaH). In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Guia para a internacionalização universitária*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

BAUMVOL, L. K. ; SARMENTO, S. ; WELP, UMA.; BOMILHO, UMA. *Compreendendo as percepções sobre EMI um público superior universidade de educação em Brasil*. Anais da Conferência FAUBAI 2016 .Fortaleza, Brasil,

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

CALVET, L.J. *Les politiques linguistiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

_____. *Le marchés aux langues*. Paris: Plon, 2002.

CHAPADERO, S. *Ensino e pesquisa de Relações Internacionais no Brasil: reflexões sobre a internacionalização das universidades brasileiras em tempos de globalização*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Candido Mendes, IUPERJ, Rio de Janeiro, 2015.

CNPq. *Ciências Sem Fronteiras*. Disponível em: < <http://bit.ly/1jbOCsT> >. Acesso em 04 dez. 2017.

CORTE, D.M. G. D. *Políticas públicas e internacionalização da Educação Superior: em pauta a cooperação Sul-Sul*. Revista Eletrônica Educação por Escrito. PUC – RS, 2018. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/30280> Acesso em 12 de março de 2020.

DE WIT, H. *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Press, 2002.

DORIGON, T. *O Programa Idiomas sem Fronteiras Analisado a partir do Ciclo de Políticas*. BELT-Brazilian English Language Teaching Journal, p. 4-20. 2015.

FINARDI, K. R., FURTADO GUIMARÃES, F., & MENDES, A. R. (2019). *Pensando a internacionalização (crítica) do ensino superior brasileiro*. Revista Internacional De Educação Superior, 6, e020031. <https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8655312>

HAUGEN, E. *Language planning in modern Norway. Debate in the New Nation*. *Anthropological Linguistics*. n. 1, v. 3, p. 8 - 21, 1959.

HILDEBLANDO JUNIOR, C. A. ; FINARDI, K.. *Telecolaboração e internacionalização do ensino superior: reflexões a partir da pandemia covid-19*. Revista intercâmbio, v. 45, p. 254-278, 2020.

HUDZIK, J. *Comprehensive internationalization: institutional pathways to success*. New York: Routledge, 2015.

KNIGHT, J. *Updated Internationalization Definition*. *International Higher Education*. Boston; v. 33, 2003.

KNIGHT, J. *Updating the definition of internationalization*. *International Higher Education*, v. 33, n. 6, p. 2-3, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>. Acesso em: 25 nov. 2019.

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

KRAWCZYK, N. R. *As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul*. Políticas Educativas, v. 1, p. 32-47, 2008.

LIMA, D. M. A. E.; MONTENEGRO, A. R. A.; MORAES FILHO, W. B.. *Perfil da área de Língua Inglesa nas Universidades Federais Brasileiras*. In: SARMENTO, S.; LIMA, D. M. A.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: na construção de uma política linguística para a internacionalização*. 1ed. Belo Horizonte: EDITORAUFMG, 2016, v. 1, p. 47-76.

LIMA, D. M. A. E.; MORAES FILHO, W. B.; BARBOSA, W. J.C.; BLUM, A. S.. *O Programa Inglês sem Fronteiras e a Política de Incentivo à Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro*. In: SARMENTO, S.; LIMA, D. M. A.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: na construção de uma política linguística para a internacionalização*. 1ed. Belo Horizonte: EDITORAUFMG, 2016, v. 1, p. 19-46.

MAUÉS, O. C. *A expansão e a internacionalização da educação superior*. Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd, UFSC, Florianópolis. (2015). Disponível em <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho--gt11-3897.pdf>>. Acesso em 18 nov 2018.

MAUÉS, O. C ; GUIMARÃES, A. R. *A educação superior na esteira da internacionalização*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Periódico Científico. 2019.

MEC. *Idiomas sem Fronteiras*. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/>>. Acesso em 03 dez 2017.

MOREIRA, L. C. D. *Análise do processo de internacionalização universitária entre países emergentes: estudo de caso do Brasil com os demais países membros dos BRICS durante os governos Lula e Dilma*. Tese (Doutorado em Estudos Estratégicos Internacionais) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MOROSINI, M. C. *Estado do conhecimento sobre internacionalização*. Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 107-124, 2006.

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. *Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil*. Revista Educação em Questão, Natal, v. 56, n. 47, p. 97-120, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14000>. Acesso em: 8 dez. 2019.

MUELLER, C.V. *O processo de internacionalização do Ensino Superior: um estudo de caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. 2013. 178 f. Diss. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais)–Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

OLIVEIRA, G. M.. *O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia*. In: *Synergies Brésil*, Número Spécial 1, 2010, p. 21-30.

_____. *Políticas linguísticas como políticas públicas*. ReVEL, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2jELb6x>> Acesso em: 05 dez. 2017.

_____. *Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira*. ReVEL, v. 14, n. 26. 2016. [www.revel.inf.br].

OLIVEIRA, G.M. et al. *O português como língua da ciência e da educação superior primeiras aproximações*. IN: OLIVEIRA, G. M. de e RODRIGUES, L.F. (Org.) Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Florianópolis: UFSC Universidade Federal de Santa Catarina e AUGM Associação de Universidades Grupo Montevideu – Núcleo Educação para a Integração, 2017. p. 25-35.

O'DOWD, R. *Da telecomunicação à troca virtual: o estado da arte e o papel da colaboração UNIC para seguir em frente*. Journal of Virtual Exchange. University of Gronigen. Países Baixos, 2018. Disponível em <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35567> Acesso em 24 de setembro de 2020.

O'DOWD, R. *Comunicativo Intercultural: competência através da telecolaboração*. Research Gate, 2012. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/288023353_Intercultural_communicative_competence_through_telecollaboration Acesso em 13 de março de 2020.

O'ROURKE B. Chapter 3. *Models of Telecollaboration (1): eTandem*. In: O'Dowd R (ed.) *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters; 2007. p.41-61.

PESCE, Lucila & ABREU, Claudia B. de M. *Pesquisa Qualitativa: Considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores*. Revista educação e Contemporaneidade. v. 22, n. 40, jul-dez.

PINTO, P. T. *Ações de internacionalização para o ensino e a pesquisa na área de línguas*. UNESP - Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2021. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/72639> Acesso em 01 de julho de 2021

Programa de intercâmbio do MEC que beneficiou 818 mil alunos será fechado. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/idiomas-sem-fronteiras-sera-encerrado-pelo-mec/>>. Acesso em: 4 nov. 2021.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Editora CLAC SO. Brasil, 2005.

SLAUGHTER, S. & LESLIE, L. L. *Expanding and elaborating the concept of Academic Capitalism*. Organization, 8 (2), 2001, 154-161.

STALLIVIERI, L. *Estratégias de internacionalização das Universidades brasileiras*. Caxias do Sul: EDUCS, 2004. Disponível em < <http://bit.ly/2AJ5Wpa>>. Acesso em 03 dez. 2017.

SANTOS, B.S. *Da universidade à pluriversidade: Reflexões sobre o presente e o futuro do ensino superior*. Entrevista com Boaventura Santos. Entrevistadores: Manuela Guilherme e Gunther Dietz. *Revista Lusófona de Educação*, 31, 201-212. 2015. Disponível em: < <https://bit.ly/2JmhSRV>>. Acesso em 21.out.2018.

SARMENTO, S.; DUTRA, D. P.; MORAES FILHO, W. B.. *IsF e Internacionalização: da teoria à prática*. In: SARMENTO, S.; LIMA, D. M. A.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: na construção de uma política linguística para a internacionalização*. 1ed. Belo Horizonte: EDITORAUFMG, 2016, v. 1, p. 31-49.

SARMENTO, Simone; KIRSCH, William. *Inglês sem fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores*. **Ilha do Desterro**, v. 68, p. 47-59, 2015.

SAVEDRA, M. M. G. LAGARES, X. C. *Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil*. In: SAVEDRA, M. M; LAGARES, X. C. (Orgs.). *Revista Gragoatá. Publicação dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense*. n. 32. Niterói: EdUFF, 2012, p. 11 - 30.

SEBASTIÁN, Jesús. *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires: Biblos, 2004.

SILVA, D. C. B. *A formação inicial docente na extensão universitária: narrativas (auto)biográficas de estudantes de licenciatura em letras com espanhol*. Universidade Estadual da Bahia. Dissertação. 2020.

SCHLATTER, M. *O Programa de Português para Estrangeiros na UFRGS. In Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*, Cunha, M.J; Santos, P (orgs), p. 25-31. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

SILVA, F. C.; JÚNIOR COSTA, E. *O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil*. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 125-143, 2020.

SODERQVIST, M. *Internationalisation and its management at higher-education institutions : applying conceptual, content and discourse analysis*. Editora Helsinki School of Economics, 2002

SOUZA, M. M. M. F. *A avaliação da política linguística para o ensino de língua estrangeira: o impacto linguístico no programa Ciências sem fronteiras*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

SOARES, L. S. *Análise documental do processo de internacionalização e programas de mobilidade e cooperação internacional da Uefs*. Orientadora: Milenna Brun. 2021. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras com Inglês), Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021.

STALLIVIERI, L. *As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional*. 2009. Orientador: Héctor Valencia. Tese (Doutorado em Línguas Modernas) - Universidad del Salvador, Buenos Aires. [Mediante acordo de Cooperação Internacional firmado com a Universidade de Caxias do Sul]. Caxias do Sul, RS, 2004. Londres: Routledge, 1992 ABRAPUI, IV, Maceió-AL, 2014b (conferência em 2016).

UEFS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015**. 2013d. Disponível em: <http://www.pdi.uefs.br/arquivos/File/PDI_UEFS_2011_2016.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

UEFS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021**. 2019a. Disponível em: <http://www.pdi.uefs.br/arquivos/File/PDI_UEFS_2017_2021__1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

UEFS. **Relatório anual de atividades da Aeri**. 2007. Disponível em http://www1.uefs.br/portal/assessorias/asplan/relatorios/relatorios-anuais-atividades/relatorios-anuais-de-atividades-de-2003-a-2009/relatorio_anual_atividades_2007.pdf/at_download/file Acesso em 23 de dezembro de 2018

UEFS. **Relatório anual de atividades da Aeri**. 2008. Disponível em http://www1.uefs.br/portal/assessorias/asplan/relatorios/relatorios-anuais-atividades/relatorios-anuais-de-atividades-de-2003-a-2009/RELATORIO%20DE%20ATIVIDADES%20-%202008.pdf/at_download/file Acesso em 23 de dezembro de 2018

UEFS. **Relatório anual de atividades da Aeri**. 2009. Disponível em http://www1.uefs.br/portal/assessorias/asplan/relatorios/relatorios-anuais-atividades/relatorios-anuais-de-atividades-de-2003-a-2009/RELATORIO%20DE%20ATIVIDADES%20-%202009.pdf/at_download/file Acesso em 23 de dezembro de 2018

UEFS. **Relatório anual de atividades da Aeri**. 2010. Disponível em http://www1.uefs.br/portal/assessorias/asplan/relatorios/relatorios-anuais-atividades/relatorios-anuais-de-atividades-de-2003-a-2009/atividadefinal.pdf/at_download/file Acesso em 23 de dezembro de 2018

UEFS. **Relatório anual de atividades da Aeri**. 2011.

http://www1.uefs.br/portal/assessorias/asplan/relatorios/relatorios-anuais-atividades/relatorios-anuais-de-atividades-de-2003-a-2009/atividades2011.pdf/at_download/file Acesso em 23 de dezembro de 2018

UEFS. **Relatório anual de atividades da Aeri**. 2012. Disponível em

http://www1.uefs.br/portal/assessorias/asplan/relatorios/relatorios-anuais-atividades/relatorios-anuais-de-atividades-de-2003-a-2009/Relatorio%20de%20Atividades%202012.pdf/at_download/file Acesso em 23 de dezembro de 2018.

UEFS. **Relatório anual de atividades da Aeri**. 2013. Disponível em

<http://www1.uefs.br/portal/assessorias/asplan/relatorios/relatorios-anuais-atividades/relatorios-anuais-de-atividades-de-2003-a-2009/Relatorio%20Anual%20de%20Atividades%202013.pdf/view> Acesso em 23 de dezembro de 2018.

UEFS. **Relatório anual de atividades da Aeri**. 2014. Disponível em

https://www.uefs.br/arquivos/File/ASPLAN/rel_atividade/Relatorio_Atividades_2014.pdf Acesso em 23 de dezembro de 2018.

UEFS. **Relatório anual de atividades da Aeri**. 2015. Disponível em

https://www.uefs.br/arquivos/File/ASPLAN/rel_atividade/relatorio_atividades_2015.pdf Acesso em 23 de dezembro de 2018.

UEFS. **Relatório anual de atividades da Aeri**. 2016. Disponível em

https://www.uefs.br/arquivos/File/ASPLAN/rel_atividade/relatorio_atividades_2016.pdf Acesso em 23 de dezembro de 2018.

UEFS. **Relatório anual de atividades da Aeri**. 2017. Disponível em

https://www.uefs.br/arquivos/File/ASPLAN/rel_atividade/relatorio_atividades_2017.pdf Acesso em 23 de dezembro de 2018.

UEFS. **Resolução CONSAD 08/2007**. 2007. Disponível em

<http://aeri.uefs.br/arquivos/17.pdf> Acesso em 23 de dezembro de 2018.

UEFS. **Resolução CONSAD 01/2015**. 2015. Disponível em

<http://aeri.uefs.br/arquivos/61.pdf> Acesso em 23 de dezembro de 2018.

UEFS. **Resolução CONSEPE 063/2018**. 2018. Disponível em

<http://aeri.uefs.br/arquivos/54.pdf> Acesso em 23 de dezembro de 2018.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. **Tabula rasa**, n. 9, p. 131-152, 2008.

APÊNDICES

Apêndice A

GUIA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

NOME: _____ CARGO: _____

INSTITUIÇÃO: _____

1. Na sua concepção, o que são políticas linguísticas?
2. Você acredita que as políticas linguísticas podem contribuir para o desenvolvimento da sua instituição? Se sim, como?
3. Programas de apoio, à níveis municipal, estadual, nacional e internacional, contribuem para o fortalecimento dessas políticas? Se sim, como?
4. O que motivou sua instituição a desenvolver uma política linguística institucional?
5. De que forma o documento que rege a política linguística da instituição foi pensado e elaborado? Descreva o processo desde o início.
6. De que forma a administração da universidade tem se comprometido em desenvolver essa política?
7. Na sua concepção, o que é internacionalização?
8. Como tem se dado o processo de internacionalização na sua instituição?
9. A assessoria de relações internacionais de sua instituição tem conseguido atender as demandas da internacionalização à nível nacional? De que forma?
10. Como a internacionalização contribui para sua instituição nos eixos ensino, pesquisa e extensão?
11. Na sua instituição, a forma de internacionalizar foi modificada desde a implantação da política linguística?
12. Quais são as razões que engrenam o processo de internacionalização?
13. Onde e quando surgiram as demandas da internacionalização para sua instituição?
14. A comunidade universitária tem contribuído com o processo de internacionalização da instituição? Como?
15. Quais são as principais ações de internacionalização que sua instituição tem desenvolvido?
16. Como funcionam os programas de mobilidade na sua instituição?
17. Como sua instituição aborda a internacionalização em casa?
18. Como o ensino de Português como Língua Estrangeira tem sido fortalecido?

19. Quais são os objetivos dos acordos de cooperação com Instituições internacionais?
20. Quais são as estratégias que sua instituição usa para se internacionalizar?

Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“MAPEANDO O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO NA CIÊNCIA E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INTERNACIONALIZAÇÃO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A UEFS E A UFBA”**. Nesta pesquisa pretendemos **comparar como as PPLICES estão sendo desenvolvidas na UEFS e na UFBA e identificar como elas refletem no nas ações de internacionalização já desenvolvidas pelas IES**. O motivo que nos leva a estudar é a **importância de entender como as instituições de ensino superior têm se comportado frente ao desafio de desenvolver políticas linguísticas para internacionalização**. Para participar deste estudo você precisará responder a entrevista que será gravada. Este processo pode durar aproximadamente uma hora. Você foi escolhido para participar porque é adulto ou coordenador do Idiomas sem Fronteira ou gestor das universidades participantes da pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os procedimentos usados buscam respeitar a sua integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual. Este estudo pode trazer constrangimento para responder alguma pergunta do questionário ou da entrevista semiestruturada. Este eventual risco de ordem subjetiva inclui ainda a reflexão /ou dúvidas dos gestores sobre seu trabalho e desempenho nas universidades em que atuam. Por isso, garantimos que suas respostas são confidenciais, de que a o processo de resposta às perguntas poderá ser interrompido a qualquer momento, de que a pesquisa será conduzida por pesquisador qualificado sob devida orientação, de que estamos disponíveis para assisti-lo durante todo o processo de geração dedados, esclarecendo quaisquer dúvidas ou questionamentos que deseje abordar (antes, durante e após o término da pesquisa). A reflexão provocada no momento da resposta das perguntas tende a ser positiva para o desenvolvimento da instituição, o que se configura em possível benefício direto da sua participação. A sua participação também pode contribuir para o benefício científico contribuindo para os estudos da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo. Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso

seja identificado e comprovado danos provenientes desta pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com os pesquisadores abaixo a qualquer tempo.

Pesquisador responsável – Mellissa Moreira Figueiredo Barbosa

Pesquisador Colaborador – Gilvan Muller de Oliveira

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(a) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal da Bahia e a outra será fornecida o(a) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“MAPEANDO O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO NA CIÊNCIA E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INTERNACIONALIZAÇÃO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A UEFS E A UFBA”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de

participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, _____ de _____ de 20 .

Nome completo (participante)

Data

Nome completo (pesquisador responsável)

Data

Nome completo (testemunha)

Data

Em caso de minha desistência em permanecer na pesquisa, autorizo que os meus dados já coletados referentes a resultados de exames, questionários respondidos e similares ainda sejam utilizados na pesquisa, com os mesmos propósitos já apresentados neste TCLE.

Nome completo (participante)

Data