
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RENINNI TAQUINI

**INTERNACIONALIZAÇÃO = EMI?
EVIDÊNCIAS DO INGLÊS NA UFES**

VITÓRIA
2020



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

RENINNI TAQUINI

**INTERNACIONALIZAÇÃO = EMI?
EVIDÊNCIAS DO INGLÊS NA UFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kyria Rebeca

Finardi.

VITÓRIA
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

T111i Taquini, Reninni, 1990-
Internacionalização = EMI? : Evidências do inglês na UFES
/ Reninni Taquini. - 2020.
75 f. : il.

Orientadora: Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi.
Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação internacional. 2. Ensino superior. 3. Multilinguismo. 4. Língua inglesa. I. Finardi, Kyria Rebeca Neiva de Lima. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

A *Allah* por toda a proteção.

À minha professora Kyria Rebeca Finardi, que me orientou com muita paciência, generosidade, humildade e amor.

À minha mãe Damiana, pessoa que mais amo no mundo; e ao meu pai Renato, por ter me encorajado nos estudos.

À minha avó Dulce (*in memoriam*), por ter me ensinado sobre a vida no período em que morou comigo.

Aos meus irmãos Rennati, Rayane e Charles, pelo companheirismo ao longo da vida.

Aos meus tios e tias maternos, por serem meus maiores exemplos de generosidade, simplicidade e alegria.

Ao meu amigo Otto Vidigal, com quem sempre posso contar.

A Sigrid, Markus e Madeleine, minha amada família austríaca, por me proporcionarem um ano de profunda imersão cultural e por abrirem a casa, a família, os amigos e o coração pra mim.

Ao Yusuf, meu amigo de alma na *dunya* e *akhirat*, que me permitiu viver tão de perto as incríveis tradições paquistanesas e árabes.

Ao Ferhat, por ter me apresentado a rica cultura turca - as plantações de figo, a culinária e os vilarejos no interior da Turquia.

Ao meu amigo Bruno Andrade, por todo o conhecimento que diariamente compartilha comigo.

Ao Roberto Morati, pelo apoio, compreensão e amizade nesse período de escrita.

Às minhas queridas amigas Sônia, Janete, Maria Célia, Letticia, Lucélia, Tânia, Angela, Amanda, Jéssica, Karol e Izabel, que tanto me inspiram.

Aos professores Michele El Kadri e Robson Loureiro pela leitura e contribuições.

Aos colegas da UFES que fazem parte do grupo de pesquisa em internacionalização, pelos saberes compartilhados, especialmente à minha colega de mestrado Roberta Leão, que foi parceira nos momentos de ansiedade e os transformou em momentos de descontração e alegria.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal refletir sobre o papel das línguas estrangeiras/adicionais (L2) no processo de internacionalização do ensino superior. Para tanto, o estudo analisa o papel das L2 em geral e do inglês em particular no processo de internacionalização da UFES. Mais especificamente, o estudo busca evidências do papel das L2 e do inglês no processo de internacionalização da UFES analisando dados dessa universidade em relação à sua oferta de cursos e atividades ministradas em inglês (*English Medium Instruction* - EMI) reportada no Guia EMI 2018-2019, triangulando com dados da proficiência em L2 autodeclarada no currículo lattes de professores de programas de pós-graduação (PPGs) dessa instituição. O arcabouço teórico utilizado inclui a visão decolonial em relação à internacionalização e a teoria crítica e noção de capital linguístico de Bourdieu em relação ao papel das L2 nesse processo. A revisão de literatura inclui estudos principalmente sobre o papel das L2 no processo de internacionalização no Brasil e na UFES. A metodologia é de cunho misto (DÖRNYEI, 2007), triangulando dados quantitativos e qualitativos da oferta de L2 da UFES no Guia EMI 2018-2019 com dados da proficiência em L2 autodeclarada no currículo lattes de 1.156 professores de PPGs dessa universidade. A análise dos dados indica que o inglês tem papel hegemônico no processo de internacionalização da UFES ainda que outras possibilidades de L2 tenham sido identificadas. O estudo conclui que há espaço para outras L2, promovidas por políticas linguísticas multilíngues (GUIMARÃES, 2020) e para uma internacionalização mais crítica nesse contexto.

Palavras-chave: Internacionalização do Ensino Superior, L2, Inglês, EMI, UFES.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the role of foreign/additional languages (L2) in the process of internationalization of higher education. To this end, the study analyzes the role of L2 in general and English in particular in the process of internationalization at UFES. More specifically, the study seeks evidence of the role of L2 and English in the process of internationalization at UFES by analyzing data from the university in relation to its offer of courses reported in the Guide EMI 2018-2019, triangulating it with data from the self-declared L2 proficiency in the curriculum lattes of professors of postgraduate programs (PPGs) in that institution. The theoretical framework includes decolonial views in relation to the process of internationalization and Bourdieu's notion of capital theory in relation to the role of L2 in this process. The literature review includes studies mainly on the role of L2 in the process of internationalization in Brazil and at UFES. The methodology is mixed (DÖRNYEI, 2007), triangulating quantitative and qualitative data of the offer of UFES reported in the Guide EMI 2018-2019 with self-reported L2 proficiency data in the curriculum lattes of 1,156 PPG professors of that university. The analysis of the data suggests that English has a hegemonic role in the internationalization process in general and at UFES in particular. Since other L2 possibilities have been found in that institution, the study suggests alternative language policies (GUIMARÃES, 2020) to stimulate multilingualism and a more critical internationalization in that context.

Keywords: Internationalization of Higher Education, L2, English, UFES.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Autenticação.....	73
Figura 2: Página Inicial do Sistema	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: cursos de graduação (2017 – 2019).....	44
Gráfico 2: cursos de graduação e áreas do conhecimento (2017)	45
Gráfico 3: cursos de graduação e áreas do conhecimento (2018)	45
Gráfico 4: cursos de pós-graduação e áreas de conhecimento	46
Gráfico 5: atividades adicionais em inglês	46
Gráfico 6: outros idiomas declarados pelos professores	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Professores da pós-graduação e idiomas autodeclarados	47
Tabela 2: Proficiência linguística dos idiomas listados com maior ocorrência.....	54
Tabela 3: Proficiência linguística dos idiomas listados com menor ocorrência.....	56

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 VISÃO DECOLONIAL DA INTERNACIONALIZAÇÃO.....	18
1.2 BOURDIEU E AS L2: CAPITAL ECONÔMICO / SOCIAL / CULTURAL / SIMBÓLICO / LINGUÍSTICO.....	21
2. REVISÃO DE LITERATURA	24
2.1 CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A TEMÁTICA	24
2.2 INTERNACIONALIZAÇÃO NO MUNDO.....	25
2.3 INTERNACIONALIZAÇÃO NO BRASIL	27
2.4 INTERNACIONALIZAÇÃO NA UFES	33
2.5 INGLÊS NO MUNDO	35
2.6 INGLÊS NO BRASIL.....	37
2.7 INGLÊS NA UFES	39
3.1 CONTEXTO.....	41
3.2 RECORTE DE PESQUISA	42
3.3 COLETA DE DADOS	42
3.4 PERCURSO METODOLÓGICO	43
4. ANÁLISE.....	44
4.1 RESULTADOS GUIA EMI.....	44
4.2 RESULTADOS CURRÍCULO LATTES	47
4.3 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....	60
4.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO	60
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
5.1 LIMITAÇÕES.....	63
5.2 SUGESTÃO PARA ESTUDOS FUTUROS	63
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICES	73
ANEXOS.....	74

LISTA DE ABREVIACÕES

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CsF – Ciência sem Fronteiras

CV – Currículo Vitae

EAD – Educação a Distância

EMI – *English as a Medium of Instruction*

Faubai – Associação Brasileira de Educação Internacional

IES – Instituição de Ensino Superior

ILF – Inglês como língua franca

IsF – Idiomas sem Fronteiras

L1 – Primeira Língua

L2 – Língua Adicional

NucLi – Núcleo de Línguas do IsF

PLE – Português como Língua Estrangeira

PPG – Programa de Pós-Graduação

PrInt – Programa de Internacionalização Institucional da Capes

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PLI – Política Linguística para Internacionalização

SRI – Secretaria de Relações Internacionais

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

1. INTRODUÇÃO

Desde sua gênese, as instituições de ensino superior (IES) passaram por transformações e redefinições para chegar ao modelo atual. A universidade ocidental foi inicialmente concebida com o papel de ser a guardiã dos saberes da civilização, ainda que atualmente seja entendida como tendo três missões principais de oferecer atividades de ensino, pesquisa e extensão à sua comunidade. Além desse tripé, Santos e Almeida Filho (2012) sugerem que a universidade moderna ainda deve promover a internacionalização como sendo sua quarta missão.

De acordo com Maués e Bastos (2017), a internacionalização do ensino superior não é um fenômeno recente, mas se fortaleceu na década de 90 com a globalização. Hudzik (2011, p. 6) define a internacionalização do ensino superior como sendo “um compromisso, confirmado por ação, para originar perspectivas internacionais e comparativas por meio das missões de ensino, pesquisa e serviço da educação superior”. Mais recentemente, De Wit e Leask (2015) apontam que a prática da internacionalização precisa estar em consonância com os valores humanos e o bem comum global, o que aponta para uma responsabilidade de todos os agentes envolvidos nesse processo.

Em relação a essa necessidade de desenvolver os valores humanos associados ao bem comum e global, a pandemia Covid-19 realçou a urgência de readequar algumas ações. As tecnologias digitais já viabilizavam a busca por informação online promovendo maior interação entre pessoas de diferentes partes do planeta, entretanto, com o surgimento da pandemia Covid-19, o uso dessas tecnologias se tornou uma realidade (ou virtualidade?) para a maior parte das universidades¹ trazendo inclusive mais possibilidades para o Sul global à medida que as universidades migraram parte de suas atividades, inclusive a mobilidade acadêmica, para o espaço virtual em virtude da pandemia (FINARDI; GUIMARÃES, 2020).

¹ Matéria “O digital é o novo normal”, disponível em <https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal?fbclid=IwAR1iTx5DuuO-wpo4CFM3a6IeCsfgk5GLOZ6CpGxbL6gjZSaicpLLvI0Hng>

Segundo alerta feito por Finardi, Prebianca e Momm (2013) sete anos antes da pandemia, algum conhecimento de inglês e letramento² digital são importantes para a ampliação do acesso a conteúdos online já que grande parte dos conteúdos na internet está disponível em inglês. A pandemia nos mostrou também a necessidade de ampliar acesso a equipamentos e desenvolver o letramento digital, entendido como a capacidade de localizar, acessar, avaliar criticamente, interagir, processar, filtrar e compreender conteúdos online inclusive suas implicações para poder, por exemplo, diferenciar entre *fake news* e conteúdos relevantes e autênticos (FERREIRA, 2018).

Pode-se dizer o mesmo de conteúdos relacionados à educação online, conforme mostrou o estudo de Leão, Taquini e Finardi (2019) sobre o papel do YouTube na disseminação/popularização do conhecimento. Os resultados desse estudo apontam uma predominância de vídeos na área de Exatas, reforçando a ideia colonial de que alguns conhecimentos são mais importantes que outros conforme notamos no status de áreas das ciências ditas “duras” em comparação com as “ciências moles”. O estudo sugere um refinamento no filtro de buscas para que todos os campos da ciência sejam encontrados e contemplados promovendo a democratização do conhecimento de forma mais ampla.

Como mostrado por Finardi, Prebianca e Momm (2013) e Finardi e Tyler (2015), o inglês pode ampliar significativamente o acesso a conteúdos e cursos abertos e dirigidos a um público amplo (*Massive Open Online Courses* ou MOOC na abreviação em inglês e doravante). A pandemia também evidenciou o fato de que as línguas adicionais (L2) em geral e o inglês em particular possibilitam maior acesso a conteúdos online e intercâmbio de ideias, mas quando consideramos a proporção de conteúdos disponíveis em inglês e a proporção de usuários desse idioma no Brasil, vemos que há uma brecha linguística a ser vencida³.

Conforme Judd et al. (2003), optamos pelo uso do termo “línguas adicionais” em vez de “línguas estrangeiras” para nos referirmos a quaisquer línguas faladas por um indivíduo, à exceção de sua primeira língua (L1). De acordo com os autores, etimologicamente, o

² Optamos pelo termo “letramento digital” em vez de “alfabetização digital”, pois este último se refere apenas à decodificação das palavras/caracteres, enquanto o letramento também abrange a compreensão e senso crítico daquilo que se lê.

³ <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200518150642841>

termo “estrangeiro” é negativo e remete a “estranho”, enquanto o termo “adicional” abrange outras línguas do repertório do indivíduo. O uso do termo “adicional também coloca as línguas no mesmo patamar, sem classificá-las como primeira, segunda ou terceira língua, por exemplo.

Não menos importante, consideramos que a cultura e o local fazem parte de uma língua, ainda que ela tenha status de língua franca e/ou internacional. Assim, a partir do momento em que um indivíduo tem acesso a uma língua adicional, ele adquire experiências transfronteiriças, que se mesclam com suas vivências pessoais e daqueles ao redor do mundo que compartilham essa mesma língua, fazendo com que essa língua deixe de ser vista como “estranha” ou estrangeira para ele.

Finardi, Santos e Guimarães (2016) sugerem que as L2 têm um papel essencial no processo da internacionalização do ensino superior sendo que Finardi e Csillagh (2016) afirmam que não é possível pensar no papel das L2 no mundo moderno sem contemplar o papel do inglês nesse panorama, já que este idioma afeta e é afetado pelo uso de outras L2. Nesse sentido, qualquer estudo sobre multilinguismo deve considerar o papel que o inglês tem nessa equação.

Em relação ao papel das L2 no processo de internacionalização, certas línguas afetam mais esse processo do que outras, como mostraram, por exemplo, Finardi e França (2016) na análise da produção acadêmica brasileira na área de Linguística e Letras. Segundo esses autores, ainda que a produção acadêmica nacional seja robusta (a 13^a maior do mundo em 2016), o impacto dessa produção em termos qualitativos (medidos pelo número de citações e impacto) está longe de fazer jus aos dados quantitativos. Os autores explicam essa discrepância entre o número de publicações e o impacto da publicação, dentre outros motivos, em razão da língua na qual a maior parte dessa produção é publicada, o português.

Devido à propagação do inglês no mundo todo, Jordão (2014) revisa várias nomenclaturas usadas para discutir os diferentes papéis que essa língua assume, tais como: *inglês como língua adicional* (ILA), em referência ao uso do inglês em quaisquer situações de uso exceto como língua materna, *inglês como língua franca* (ILF), em referência ao uso do inglês para se comunicar com outros falantes de inglês que não partilham a mesma primeira língua; *inglês como língua estrangeira* (ILE), em referência

ao uso do inglês em um contexto onde ele não é língua oficial; *inglês como língua internacional* (ILI), em referência ao uso do inglês no mundo atualmente; e *inglês como língua global* (ILG), em referência à expansão do inglês e suas variações ao redor do globo. Como abordado previamente, neste estudo optamos por usar o termo L2 para nos referirmos a todos os usos do inglês, abrangendo todos os termos acima e em oposição ao termo L1, usado para nos referirmos à primeira língua ou língua materna.

A escolha do inglês como língua franca (ILF) acadêmica (JENKINS, 2013) é naturalizada e pouco questionada em países do Norte global⁴ (SANTOS, 2007) ainda que de acordo com autores do Sul global (por exemplo FINARDI, 2019a, PICCIN; FINARDI, 2019, ANDREOTTI, 2015, LEAL; MORAES, 2018), essa visão/escolha deve ser justificada/questionada uma vez que a globalização, a internacionalização e o uso do inglês beneficiam mais países do Norte global do que os do Sul (HAMEL, 2013, VAVRUS; PEKOL, 2015).

No contexto acadêmico brasileiro, podemos considerar que a escolha do inglês como língua franca acadêmica em detrimento do espanhol é questionável tendo em vista o papel desse idioma no mundo e em especial na América Latina. O número de falantes, a proximidade da língua portuguesa (221 milhões de falantes nativos) com a espanhola (460 milhões de falantes nativos), ambas derivadas do latim – sendo respectivamente o 6^a e o 2^a idioma com mais falantes nativos⁵ no mundo, assim como as fronteiras do Brasil com países hispano falantes são condições a serem consideradas. A escolha do português e do espanhol como línguas francas no processo de internacionalização da América Latina pode representar uma alternativa para fortalecer as línguas da região numa internacionalização mais equilibrada e bilateral.

Por concordarmos com Finardi, Santos e Guimarães (2016) no que concerne o relevante papel que as L2 têm no processo da internacionalização do ensino superior, e com Finardi (2019a) sobre a importância de questionar o papel do inglês no Sul global, esta pesquisa visa problematizar o uso do inglês dentro de um contexto de internacionalização específico, qual seja, o da Universidade Federal do Espírito Santo

⁴ Os conceitos de Norte e Sul se referem à dicotomia criada por linhas abissais (SANTOS, 2007) invisíveis a partir do colonialismo, onde os que estabelecem o conhecimento (Norte) não consideram ou nem mesmo enxergam os saberes do Sul. Importante lembrar que o conceito de Norte/Sul global se refere a uma noção geopolítica e não necessariamente geográfica.

⁵ <https://word.tips/100-most-spoken-languages/>

(UFES). Mais particularmente, busca analisar o papel do inglês no processo de internacionalização dessa universidade por meio de evidências do uso desse idioma no currículo lattes dos professores dos programas de pós-graduação (PPGs) dessa instituição e da oferta de cursos em inglês como meio de instrução (*English Medium Instruction* ou EMI na abreviação em inglês e doravante) conforme reportado pela universidade no levantamento feito pela Faubai/Conselho Britânico em relação a oferta EMI das instituições de ensino superior brasileiras, publicado como Guia EMI 2018-2019.

A escolha dessa universidade se dá em razão da conveniência uma vez que a autora é estudante de mestrado no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) dessa instituição, que foi aprovada no edital do Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) direcionado para os programas de pós-graduação. Outra motivação para a escolha da UFES como lócus desta pesquisa se deve ao número de teses e trabalhos produzidos na e sobre o processo de internacionalização dessa universidade (por exemplo, AMORIM; FINARDI, 2017; FINARDI; GUIMARÃES, 2017; FINARDI; GUIMARÃES, 2019; GUIMARÃES; FINARDI, 2019; AMORIM, 2020; GUIMARÃES, 2020; FINARDI *et al.*, 2020; WASSEN; FERREIRA, 2020). De maneira geral, esses estudos concluem que a internacionalização na UFES é um processo colonizado (FINARDI *et al.*, 2020) e incipiente, ainda que a universidade esteja cada vez mais engajada no processo de internacionalização, especialmente depois de ter sido contemplada no edital Capes PrInt (WASSEN; FERREIRA, 2020). Os programas de pós-graduação contemplados no PrInt receberam verbas para ações de internacionalização que é um dos requisitos da excelência acadêmica conforme medido pela Capes para programas nota 6 e 7 (AMORIM, 2020).

Considerando os resultados desses trabalhos sobre o processo de internacionalização na UFES, esta pesquisa visa ampliar a discussão focando especificamente na questão das línguas usadas (ou apagadas) nesse contexto. Para tanto, o estudo analisa as línguas faladas pelos professores dos programas de pós-graduação a fim de pensar outras perspectivas de atividades e parcerias internacionais que não privilegiem uma única L2 fomentando, assim, o multilinguismo numa ecologia de saberes e línguas no processo de internacionalização.

Com o intuito de responder a pergunta de pesquisa sobre qual é o papel do inglês na internacionalização da UFES, apresentaremos autores que pesquisam a internacionalização e o papel do inglês nos contextos macro (mundo), meso (Brasil) e micro (UFES) e nos guiaremos pelas lentes decoloniais – para discutir a internacionalização; e bourdieanas – para discutir o papel das línguas adicionais nesses contextos.

1.1 VISÃO DECOLONIAL DA INTERNACIONALIZAÇÃO

Esta pesquisa aborda a internacionalização do ensino superior no contexto do Sul global desde a ótica da teoria decolonial com base principalmente latino-americana que pressupõe linhas que demarcam e cercam as fronteiras da ciência moderna e dos conhecimentos tidos como válidos da universidade eurocentrista ocidental, tornando invisível o conhecimento do lado de lá das linhas abissais (SANTOS, 2007). A escolha da teoria decolonial (por exemplo, QUIJANO, 2005), se deu em virtude de nossa convicção de que os modelos hegemônicos de internacionalização atualmente praticados não são ideais para explicar as nossas necessidades locais/regionais, e reforçam, ainda que de forma não intencional, a ideia de uma pós-colonização acadêmica (FRANÇA; PADILLA; 2016).

Segundo Ballestrin (2013), a teoria decolonial floresce na década de 1990 com o grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), composto por pesquisadores latino-americanos nas áreas de Sociologia, Filosofia, Semiótica, Antropologia, Linguística e Direito. Ainda de acordo com a autora, os integrantes visavam refletir sobre as marcas da colonialidade em nossa sociedade no que tange ao controle da economia, autoridade, natureza e recursos naturais, gênero e sexualidade, e subjetividade e conhecimento. Assim, foram ampliadas novas releituras históricas além daquelas narradas pelos colonizadores e perpetuadas nas ciências sociais.

No campo da internacionalização do ensino superior, a teoria decolonial tem sido cada vez mais usada para entender esse fenômeno, especialmente na América Latina e no Brasil (STRECK; ABBA, 2018, LEAL; MORAES, 2018; JORDÃO et al., 2020, MACEDO, 2020). Segundo Mignolo (2009), o viés decolonial “surge da diversidade, em oposição a um único modo de ler a realidade, monopolizado por um pensamento de via única” (p. 251). Sendo esse pensamento de via única o hegemônico, ao discorrer

sobre a herança colonial, autores como Streck e Abba (2018), por exemplo, sugerem alternativas para elaborar estratégias de internacionalização na América Latina.

De acordo com Walsh (2017), a escolha da palavra “decolonizar” e não “descolonizar” se dá pois o prefixo “des” indica negação, enquanto não é possível negar a colonização em nosso continente, tampouco negar suas heranças, sendo preciso, então, pensar em novas maneiras de resistir, re-existir e pensar a partir da colonização e suas heranças com as quais vivemos.

No conto “A carta dos índios das seis nações⁶ (BRANDÃO, 1995)⁷, homens brancos convidam índios para que aprendam valores da civilização com eles. Ao negar o convite, como forma de agradecimento, os índios voltam o convite para que os brancos possam aprender alguns valores com eles. Partindo dessa história, podemos observar o verdadeiro interesse (ainda que dissimulado) dos governantes para enfraquecer um povo que luta para preservação de seu território, com suas próprias crenças, códigos, símbolos culturais e condutas. Para os brancos, vindo de uma sociedade mais industrial e com valores capitalistas, os saberes dos índios não lhes interessam. Sendo assim, o que é importante para um determinado povo pode parecer inútil para outro, e, os mais fortes desde o ponto de vista econômico e político tendem a ditar as regras e a direção.

Assim sendo, propomos considerar as necessidades locais (neste caso, focando na UFES) e no tocante às relações de cooperação acadêmica no âmbito do processo de internacionalização, advogamos em favor de fortalecer as cooperações Sul-Sul (por exemplo, HILDEBLANDO JUNIOR, 2019) promovendo os conhecimentos do Sul global, ainda que a história do mundo tenha sido contada, registrada e perpetuada desde uma visão eurocêntrica do Norte global.

No que tange a história da universidade, Santos e Almeida Filho (2012) lembram que suas origens remontam às *madrasas* islâmicas tendo percorrido um longo caminho antes de ser reinventada na Europa. Porém, a narrativa da universidade ocidental segue

⁶ <https://educacaoindigenaacidania.wordpress.com/%E2%99%A6%E2%99%A6%E2%99%A6textos-ei%E2%99%A6%E2%99%A6%E2%99%A6/a-carta-dos-indios-das-seis-nacoes/>

⁷ Nesse conto, os índios foram “gentilmente” convidados pelos governantes para estudar com os brancos, mas lhes agradeceram e recusaram a oferta por terem concepções diferentes às deles e então retribuíram o convite para que brancos fossem enviados a eles para que aprendam toda a sabedoria indígena transferida em contexto informal não-escolar.

glorificando os conhecimentos da universidade eurocêntrica em detrimento a tantos outros produzidos em universidades do Sul global e em outros contextos.

Entendemos que um giro decolonial (MALDONADO-TORRES, 2005), definido como resistência às imposições da colonialidade, seja imprescindível para que os sujeitos lutem contra a subalternidade colonial, a fim de que não se subjuguem a ela (MIGNOLO, 2009). Podemos usar os mapas de ponta cabeça para exemplificar não somente nossa falta de costume ao visualizá-los, como também as representações implícitas neles, onde comumente o “norte (cima) significa “bom” e o sul (baixo) significa “ruim” – como habituado também em nossas linguagens verbais e não-verbais. O quadro “A América invertida”, do pintor Joaquín Torres García reproduzido logo abaixo, no início do século XX, foi um dos primeiros a ressaltarem a importância política do continente Sul-americano em sua projeção do mapa.

Figura 1: A América Invertida



Fonte: Joaquín Torres García (1943)

Além do mais, Danforth⁸ aponta que para os estadunidenses, é natural achar preferível os EUA no canto esquerdo superior do mapa. Enquanto isso, no Sul, africanos lançam campanhas para desesteriotipar a África como um país⁹, quando na verdade é o continente que possui o maior número de países, localizados para lá das linhas abissais

⁸ <http://america.aljazeera.com/opinions/2014/2/maps-cartographycolonialismnortheurocentricglobe.html>

⁹ <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/africa/campanha-para-mostrar-diversidade-da-africa-nao-somos-um-pais,c445b0fab1714410VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html>

(SANTOS, 2007) e fora da agenda mundial devido a interesses políticos de perpetuação do poder.

Leal e Moraes (2018), propõem uma aproximação entre a perspectiva epistemológica decolonial e o campo teórico da internacionalização da educação superior, com base nos pressupostos de que as desigualdades subjacentes às relações Norte-Sul também se manifestam no domínio da educação superior internacional e no fato de que a produção científica desse campo pode ser mais significativa para os países do Sul se consideradas suas raízes epistêmicas e condicionalidades históricas.

Com a finalidade de adentrar as discussões desde uma perspectiva decolonial, trataremos de como a internacionalização universitária pode resistir ou questionar a visão eurocêntrica, hegemônica e universal do Norte global, localizando a discussão para cá das linhas abissais, no Sul global. Ao criar parcerias com países majoritariamente do Sul global (contrárias às diretrizes do PrInt), em especial com os países da América do Sul, a UFES possibilitaria parcerias geopoliticamente mais coerentes com sua realidade e intenção de internacionalização como parceria e não como imitação e perpetuação de modelos do Norte. No que tange o papel das L2 nesse processo, foco deste trabalho, se a UFES tivesse mais parcerias com o Sul global é de esperar que as línguas da região, em especial o espanhol, tenham grande proeminência nas ações e currículos acadêmicos dos professores da UFES. Voltaremos a essa questão durante a análise dos dados.

1.2 BOURDIEU E AS L2: CAPITAL ECONÔMICO / SOCIAL / CULTURAL / SIMBÓLICO / LINGUÍSTICO

A fim de refletir sobre o papel do inglês, usaremos a perspectiva bourdieana e seus conceitos de capital econômico, social, cultural, simbólico e linguístico para pensar em como as línguas são usadas para inclusão de alguns e exclusão de outros. Uma análise superficial e ingênua pode aceitar o pressuposto de que as instituições de ensino garantem as mesmas oportunidades para todos que nelas estudam, diminuindo as desigualdades sociais. Porém, essa aceção é problematizada por Bourdieu (1997), discutindo as diferentes origens dos alunos que frequentam a escola, já que para alguns deles a escola é uma continuidade da educação que eles recebem em casa; enquanto para outros, a escola representa uma ruptura.

Bourdieu (1997) sugere que os capitais são as forças que os indivíduos têm para se destacar na sociedade e que os mesmos estão interligados. O capital econômico se refere ao poder de compras; o capital social, que se refere aos grupos sociais aos quais o indivíduo pertence; o capital cultural, que se refere às atitudes (corporificado) e ao tipo de arte que o indivíduo consome (objetificado); e o capital linguístico, que se refere às competências linguísticas do indivíduo.

Os sujeitos são determinados a seguir algumas normas institucionalizadas, e quando não podem segui-las, voluntariamente ou não, ocorre uma violência simbólica, sendo opressiva para alguns grupos e legitimado para outros, como ocorre durante a pandemia Covid-19, onde aqueles que possuem recursos tecnológicos e letramento digital conseguem dar continuidade aos estudos com menor prejuízo em relação àqueles que não possuem acesso digital pleno. No caso das línguas, quem fala outras línguas, e em especial o inglês, têm maior acesso aos conteúdos online (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013), à educação online na forma de MOOCs (FINARDI; TYLER, 2015) e maiores chances de emprego ou de salários melhores (lema bastante propagado nas publicidades de escolas privadas que oferecem cursos regulares de inglês), dentre outras vantagens.

O acesso aos bens sociais é desigual como é o caso do inglês ofertado aos estudantes de escolas públicas brasileiras, estigmatizado¹⁰, com poucas horas semanais, muitos alunos em sala de aula e sem o devido peso no currículo escolar, sendo tratado como disciplina extraclasse¹¹. Uma consequência disso é a ampla oferta de cursos de inglês em institutos privados aumentando o fosso social entre aqueles que têm e aqueles que não têm condições de pagar para aprender inglês em um cursinho particular (FINARDI, 2014). Nesse contexto, o ensino de inglês se transforma em uma *commodity*, tratada como mercadoria por aqueles que dispõem de situação financeira favorável para isso. Vale ressaltar a relação paradoxal do inglês na escola pública e no mundo. Enquanto em um inglês assume papel de grande prestígio, nas escolas públicas é relegado a segundo plano.

¹⁰ <http://blogdisal.com.br/site/the-teaching-of-english-in-brazil-the-reality-of-public-schools-ricardo-madureira/>

¹¹ https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/learning_english_in_brazil.pdf

Bourdieu (1997) afirma que os valores atribuídos às línguas podem variar de acordo com novas reconfigurações mundiais e que o detentor do capital linguístico é afetado positiva ou negativamente por esses novos arranjos. Ainda que os Estados Unidos da América sejam a maior potência mundial atualmente, devido ao grande *boom* na economia chinesa, mais pessoas aprendem o mandarim¹² hoje, sendo que as empresas já precisam de pessoas com esse capital linguístico para que possam se inserir no cenário mundial. Deste modo, aqueles que possuem conhecimento nessa língua são beneficiados pela nova configuração política, com maiores chances de empregos e salários mais atrativos.

Concordamos com Bourdieu (1997) que as línguas são instrumento de poder, sendo políticas e podendo ser usadas para fortalecer/enfraquecer o sistema que desejam perpetuar/mudar. A título de ilustração do exposto, observamos a alternância das línguas francas ao longo da civilização, por exemplo, o latim (atualmente língua morta) durante o Império Romano, o grego na civilização Greco-Romana e o francês a partir da Revolução Francesa e da colonização na África e Caribe. Atualmente, o número de falantes de francês como L2 na África Francófona já excede o número de falantes nativos na França de tal modo que o francês pode perpetuar o projeto colonial francês na África¹³ ou questionar essa colonização. O mesmo podemos dizer sobre o inglês na Índia¹⁴, como ex-colônia britânica.

Em contextos religiosos, temos o árabe como língua franca usada por mais de um bilhão de muçulmanos espalhados ao redor do mundo. As orações muçulmanas são sempre feitas em árabe em razão de essa língua conter palavras e expressões que carregam sentidos fortes e rizomáticos relativos a um contexto histórico que não são passíveis de traduções exatas em outras línguas. Por isso o árabe é muitas vezes usado pelos seguidores do islã mesmo quando estes têm outras línguas maternas (L1).

¹² <https://economia.estadao.com.br/blogs/radar-do-emprego/empresas-buscam-alunos-de-mandarim-direto-na-escola/>

¹³ <https://operamundi.uol.com.br/samuel/39153/francofonia-imposicao-do-idioma-e-continuidade-de-projeto-colonial-frances-na-africa>

¹⁴ https://www.tribuneindia.com/news/comment/treat-english-as-a-native-language-not-a-colonial-imposition-130034?fbclid=IwAR1kte15CIXSRn9eM-c1Hz_ocAU3CnpG5OQ75PysgerJEuF_JJK15H_jrJI#top

Em relação aos motivos culturais e políticos que levam à propagação de uma determinada língua, vemos a pouca propagação do esperanto, língua artificial internacional planejada para facilitar a comunicação entre países sem favorecer a um ou a outro, o que seria um modelo ideal de língua franca (FINARDI; GURZYNSKI-WEISS, 2020). Portanto, uma língua franca não recebe esse status pela facilidade em ser adquirida ou ainda pelo seu potencial de neutralidade de promover a paz, mas sim pelas relações de poder que promovem seu uso e que são impostas entre os povos que fazem uso dela, seja pelo imperialismo linguístico ou pela visão colonial do papel da língua (SILVA, 2009).

Segundo Guimarães (2020), os sujeitos com o domínio e a proficiência em certas línguas teriam maior capital cultural, social e linguístico. Considerando a importância do inglês no cenário mundial e no contexto institucional, os alunos que não possuem esse capital linguístico têm menores possibilidades de participação em ações de internacionalização como intercâmbios, palestras ou coautorias. Prado (2009) sugere que a escolha de adotar ou rejeitar uma língua no currículo escolar tem um viés político, ideológico, econômico e cultural. Sendo assim, este trabalho se propõe a analisar a o papel do inglês no processo de internacionalização da UFES a fim de refletir sobre possibilidades para o multilinguismo e relações menos coloniais.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A TEMÁTICA

Os passos iniciais dessa pesquisa se deram em um levantamento preliminar feito em 2019/1 a partir de uma pesquisa bibliográfica com o intuito de mapear o que tem sido pesquisado nos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação nos últimos cinco anos nas universidades brasileiras federais e estaduais. Para tal, recorreremos ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes a fim de selecionar trabalhos pertinentes ao campo de pesquisa para registrar o resumo, objeto de estudo, metodologia, quadro teórico e referências para leitura posterior.

As palavras-chave e descritores utilizados na busca foram mesclados para trazer resultados mais inerentes ao estudo. Sendo assim, foram usados: “EMI” AND “universidade”; “*english as a medium of instruction*” AND “universidade”; “inglês como meio de instrução” AND “universidade”; e, por fim, “inglês” AND

“universidade”. Esses filtros não produziram nenhum resultado, apontando uma lacuna ainda a ser preenchida na área.

Fazemos parte do grupo de pesquisa - Internacionalização, Tecnologia e Línguas e suas interfaces (INTECLING), cujas reuniões são feitas semanalmente com objetivo de discutir textos de interesse, às vezes com convidados externos (autores dos textos). Por meio desse grupo, temos acesso a publicações e produções tanto individuais quanto conjuntas do grupo e de teóricos da área, armazenadas em um *blog*¹⁵, cuja maior parte dos conteúdos está disponível em português e inglês. Importante notar que 5 dos 14 integrantes do grupo de pesquisa que se reúne semanalmente trabalha ou já trabalhou na Secretaria de Relações Internacionais da UFES nos dando uma perspectiva privilegiada das ações de internacionalização dessa instituição.

Tendo em vista a falta de resultados do levantamento preliminar realizado com os descritores mencionados acima, tomamos a decisão de fazer um levantamento no blog para selecionar estudos relacionados ao nosso campo de interesse. Para tanto nos baseamos principalmente em três abas, quais sejam: 1) a aba de Publicações, com os trabalhos publicados pelos integrantes do grupo de pesquisa, 2) a aba Biblioteca Virtual com trabalhos publicados por outros autores fora do grupo e 3) a aba Teses e Dissertações com os trabalhos de integrantes do grupo que já haviam defendido. No que segue, organizamos a revisão da literatura encontrada em três níveis, a saber, a internacionalização no mundo, a internacionalização no Brasil e finalmente, a internacionalização na UFES.

2.2 INTERNACIONALIZAÇÃO NO MUNDO

A internacionalização das IES no mundo atende a diferentes interesses de acordo com os planos de cada instituição/governo. Segundo Leal e Oregioni (2019), ela é pautada por uma lógica capitalista. Desde uma perspectiva decolonial, os grupos excluídos são aqueles explorados para a ascensão da economia por meio de conhecimentos que grupos hegemônicos querem perpetuar. A fim de saber como a internacionalização é de fato caracterizada, Buckner e Stein (2020) pesquisaram importantes associações de ensino superior focando em três pilares, a saber: alunos internacionais, mobilidade de alunos e professores e mudança curricular. As autoras revelam que pouca importância é dada à

¹⁵ <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/>

análise das relações de poder, geralmente desiguais, nesse contexto, de tal forma que o processo de internacionalização não é pensado de forma a incluir todos, mas acaba por legitimar alguns e subjugar muitos outros.

Com a mesma lente crítica, Piccin e Finardi (2019) reportam como o global imaginário perpetua o colonialismo por meio de políticas neoliberais que visam manter o *status quo* onde a educação é usada para reforçar essa prática. Ainda de acordo com as autoras supramencionadas, em virtude da violência gerada pela dicotomia colonizadores/colonizados, os educadores devem refletir sobre o que significa ser um “cidadão global” diante dos apagamentos locais perpetuados por esse conceito.

Analisando o valor simbólico da educação para as diferentes classes sociais, o Conselho Britânico (2014)¹⁶ conclui que, para a elite, a educação e a realização profissional legitimam o indivíduo e mantêm sua condição de classe; enquanto para a classe média, a educação leva à realização profissional e esta leva à ascensão social da família.

Piccin e Finardi (2019) oferecem uma visão local da internacionalização em um instituto federal relatando que alguns servidores do IFES são críticos e pensam em modos de decolonizar a internacionalização, ainda que a maioria dos servidores tenha uma visão acrítica desse processo reproduzindo o padrão de internacionalização imposto pelo Norte.

Pensando em uma internacionalização mais inclusiva, Hildeblando e Finardi (2018) apontam as limitações e possibilidades da abordagem de aprendizado colaborativo internacional ou COIL (*Collaborative Online International Learning*) para promover a competência intercultural por meio da mobilidade acadêmica virtual e colaboração internacional. De acordo com os autores, essa abordagem pode desenvolver o aprendizado global e o capital social, sendo que para muitos alunos, é a única oportunidade de interação com outros alunos internacionais, possibilitando a troca de vivências e uso de línguas adicionais.

Guimarães et al. (2019) abordam os benefícios e desafios da Internacionalização em Casa (IeC) por meio do uso da COIL para atender a um número maior de alunos. Finardi (2019) também sugere o uso da COIL e de abordagens híbridas e de

¹⁶ https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/learning_english_in_brazil.pdf

intercompreensão para aumentar o leque de línguas e participantes no processo de internacionalização. Porém, ainda que a abordagem COIL tenha o potencial para ser inclusiva e multilíngue, Hildeblando Jr. e Finardi (2018) em uma análise de 23 estudos de caso de cursos COIL oferecidos pela SUNY constataram que o inglês é praticamente a única língua usada, mesmo quando outras L2 são possíveis.

A abordagem COIL e os intercâmbios virtuais que substituíram a mobilidade física durante a pandemia que assolou o mundo interrompendo a maior parte das viagens internacionais e programas de internacionalização, podem representar, segundo Finardi e Guimarães (2020), uma oportunidade para o Sul global. Antes da pandemia apenas uma pequena parcela (privilegiada e geralmente do Norte global) tinha acesso a atividades de intercâmbio internacional. Entretanto, a migração das atividades de ensino e de internacionalização para o ambiente virtual por conta da pandemia fez com que as trocas virtuais incluíssem vozes do Sul.

2.3 INTERNACIONALIZAÇÃO NO BRASIL

Ao contrário da internacionalização em universidades do Norte global, motivada por questões de financiamento, já que em geral alunos pagam taxas semestrais de matrícula, a internacionalização no Brasil parece ser mais motivada por questões acadêmicas, visto que as instituições de ensino superior públicas são totalmente gratuitas. Em um estudo sobre o impacto da globalização na educação em geral e no curso de Administração em particular, Ortiz e Finardi (2015) analisaram o processo de internacionalização de uma universidade pública federal (UFES) e outra privada concluindo que enquanto a universidade pública tem alguma motivação (acadêmica) para internacionalizar, a universidade privada não tem motivação (nem mesmo econômica), haja vista que o mercado interno é bem confortável para as IES privadas no Brasil.

No ano que esses autores fizeram esse estudo, a proporção entre universidades públicas e privadas era de 25%-75% respectivamente, proporção essa exatamente inversa ao encontrado, por exemplo, na Turquia que tinha uma proporção de 75% de instituições públicas contra 25% privadas no ano seguinte, em 2016 (TAQUINI; FINARDI; AMORIM, 2017). Assim, Finardi e Ortiz (2015) explicam a falta de motivação econômica para a internacionalização das IES privadas no Brasil em relação ao tamanho do mercado interno e falta de necessidade de buscar recursos financeiros na forma de mensalidade em alunos internacionais.

Oliveira (2018) sugere que estudantes oriundos do Norte global consideram o Brasil como uma oportunidade para aprender/aperfeiçoar o português, vivenciar novas culturas e ser mais autônomos enquanto os alunos oriundos do Sul global veem a possibilidade de estudar no Brasil como qualificação acadêmica e maiores chances de emprego em seus países de origem. Essas motivações sugerem que os alunos do Norte escolhem o Brasil como um país onde podem viver outra cultura (e talvez aventura), enquanto os alunos africanos enxerguem o Brasil como uma “chance de mudar de vida”, mostrando que há mais de um Sul no Norte e mais de um Norte no Sul, dependendo do lócus enunciativo de cada um.

Em uma análise da missão declarada das universidades federais brasileiras em relação a sua projeção de internacionalização, Guimarães et al. (2020) constataram que apenas 7 das 63 instituições investigadas mencionaram o termo “internacionalização” ou “internacional” nos textos disponíveis em seus sítios eletrônicos. Segundo os autores, esses dados sugerem que a internacionalização no Brasil ainda é um processo incipiente e passivo, enviando mais acadêmicos do que recebendo do exterior (LIMA; MARANHÃO, 2009). Além do mais, Guimarães et al. (2020) apontam que há Nortes no Sul, ao mostrar que dessas 7 IES, 3 estão localizadas no Sudeste, 2 no Sul, 1 no Centro-Oeste (na capital do país), e apenas 1 está localizada no Nordeste, ou seja, no Sul global do Brasil e nenhuma IES foi identificada na região Norte do país. Essa informação coincide com o desenvolvimento econômico regional do Brasil, sendo o Sudeste e Sul as regiões mais desenvolvidas e as regiões Norte e Nordeste e algumas partes do Centro-Oeste as menos desenvolvidas (KLEIN; LIMA, 2016). Assim, dentro do Brasil temos mais de um Sul e Norte geopolítico ainda que tenhamos apenas um Norte/Sul geográfico.

Vieira, Finardi e Piccin (2018) mostram o papel hegemônico do inglês tanto nas universidades quanto nos institutos federais, dependentes de programas como o Ciência sem Fronteiras (CsF) e Idiomas sem Fronteiras (IsF). O principal programa de mobilidade acadêmica para o exterior, o CsF foi criado em 2011, extinto em 2017 e é considerado o maior e mais importante programa de mobilidade acadêmica (do tipo OUT) no Brasil. Foi alvo de críticas por privilegiar a mobilidade acadêmica principalmente de alunos de graduação sem um retorno para a instituição de 101.000 docentes e discentes, em sua maioria de cursos de graduação das áreas das Ciências Exatas e Biológicas, ou seja, desde uma perspectiva decolonial, privilegiava os

conhecimentos das ciências duras em detrimento das ciências moles (Ciências Sociais e Humanas).

De fato, várias críticas (exemplo ARCHANJO, 2015; DUTRA; AZEVEDO, 2016) se relacionam principalmente ao fato das bolsas do CsF não contemplarem cursos da área de Ciências Humanas, mas também pelo custo elevado – com moradia, taxas de matrículas, seguros, alimentação, curso de idiomas etc. – investido em cada aluno enviado ao exterior.

O programa enviava estudantes, na maioria das vezes, para países do Norte global, desconsiderando o potencial de cooperação Sul-Sul com fortalecimento entre países da América do Sul (FRANÇA; PADILLA, 2016), e até mesmo possíveis formas de mobilidade com custos mais acessíveis. Sobre as parcerias Sul-Sul, França e Padilla (2016) afirma que elas ajudariam no desenvolvimento e potencializaria os países envolvidos de forma mais justa, visto que estes países compartilham características semelhantes e menos distanciadas, como ocorre nas relações Norte-Sul.

Reschke e Bido (2017) reforçam a importância das competências linguísticas e interculturais para a internacionalização, porém, relata a dificuldade de medir o aproveitamento acadêmico dos alunos que retornam do CsF. De acordo com Silva (2016), ainda que gestores e coordenadores avaliem positivamente a troca de conhecimentos e contato com outras culturas, não veem êxito no CsF por não criar laços entre as IES. Desta forma, internacionalização não atinge nem mesmo o nível mais baixo, o institucional, pois se limita apenas ao aluno que teve a possibilidade de realizar a mobilidade acadêmica.

O programa foi apelidado de “Turismo sem Fronteiras”, em alusão aos alunos que viajaram por países da Europa e dos Estados Unidos com o valor de suas bolsas estudantis pagas pelo governo brasileiro. Apesar da grande vivência cultural, os créditos acadêmicos não eram validados no Brasil. Também foi observado que o conhecimento angariado pelos estudantes ficava com eles mesmos, uma vez que não havia estratégias de multiplicação e retorno do conhecimento para a instituição que enviava o aluno. Segundo Finardi e Archanjo (2018), o maior problema do CsF, qual seja, a baixa proficiência em inglês dos candidatos, deu origem a outro programa nacional. A falta de proficiência em inglês detectada no CsF gerou efeitos retroativos para as línguas

(SARMENTO, 2014) deixando o terreno fértil para a criação do programa Inglês sem Fronteiras em 2012 rebatizado de Idiomas sem Fronteiras (IsF) dois anos depois, em 2014.

O programa Inglês sem Fronteiras (IsF – Inglês), criado para preencher a lacuna do despreparo linguístico detectado no CsF, cadastrou quarenta e três universidades federais no primeiro edital para receber recursos para a criação de NuLi's responsáveis pela oferta de 3 ações gratuitas para a comunidade acadêmica das instituições membro: oferta de provas de proficiência (TOEFL), oferta de cursos presenciais com professores mantidos com bolsas Capes e a oferta de um curso online (*My English Online*).

Segundo Reis e Santos (2016) e Vial (2017), em sua segunda versão, o IsF foi um *lócus* de formação inicial para alunos de Letras das universidades demandando um grande número de professores de L2. Ainda que IsF tenha incluído outras línguas, o inglês sempre ocupou lugar de destaque conforme se vê no financiamento (apenas para o inglês) das bolsas da Capes, vigente até 2019.

Autores como Finardi e Archanjo, (2018), Lima e Finardi (2019) e Sarmento, Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2016), concordam que o programa IsF foi uma das principais consequências dos programas anteriores CsF e IsF-Inglês tendo promovido a criação de políticas linguísticas institucionais e o aprendizado de línguas estrangeiras (L2) como inglês, espanhol, italiano, alemão, francês, japonês; e português como língua estrangeira (PLE), beneficiando mais de 800 mil alunos e professores universitários da rede ao longo dos 7 anos em que teve apoio da Capes para a manutenção de bolsas (para o inglês) e recursos para o ensino/aprendizado de idiomas no contexto de internacionalização do ensino superior.

Terra (2017) analisa os programas CsF e IsF a nível macro a fim de mostrar a relação dos países periféricos (Sul) com os países centrais (Norte). O autor situa o Brasil em um contexto passivo de obediência às regras da política e economia dos países do Norte, fortalecendo sua hegemonia. Porém, o estudo também aponta que programas internacionais podem servir para situar as IES de países do Sul em um contexto onde possam contestar o processo de internacionalização induzido por políticas de cima.

O Programa Institucional de Internacionalização (PrInt), financiado pela Capes, foi lançado em 2017 para induzir a internacionalização institucional combatendo os

problemas identificados no programa anterior CsF. Assim, o Capes PrInt foca no avanço institucional na internacionalização promovendo a mobilidade acadêmica internacional de acadêmicos brasileiros de nível de pós-graduação ao exterior, e da recepção de acadêmicos estrangeiros para os PPGs do Brasil. Ao contrário do CsF que focava na graduação e principalmente na mobilidade do tipo *OUT*, o Capes PrInt foca na pós-graduação e na mobilidade acadêmica *IN* e *OUT*. Entretanto, o que os dois programas têm em comum é a visão (hegemônica e colonizada) do papel do inglês e das universidades do Norte global no processo de internacionalização, conforme se pode ver na lista de países prioritários e dos idiomas de acesso a esses programas (Anexo 2). Ainda que 70% da verba devam ser despendidas nos países pré-estabelecidos pela Capes, sendo que a maioria é do Norte global, deixando apenas uma margem de 30% dos recursos que podem ser destinados a outros países fora da tabela, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) escolheu países em sua maioria do Sul como países parceiros¹⁷, a saber: Angola, Moçambique, Indonésia, Grécia, Hungria, Irã e Colômbia, dentre outros.

A Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai), criada em 1988, reúne mais de 270 gestores ou responsáveis por assuntos internacionais e promove a integração e a capacitação dos gestores da área. Por meio de seminários, *workshops* e reuniões regionais e nacionais, divulga a diversidade e as potencialidades das IES brasileiras junto às agências de fomento, representações diplomáticas, organismos e programas internacionais. A Faubai visa promover o aperfeiçoamento do intercâmbio e da cooperação internacional como instrumentos para a melhoria do ensino, da pesquisa, da extensão e da administração das instituições filiadas, procurando estimular o constante aperfeiçoamento da gestão do intercâmbio e da cooperação internacionais. Suas principais atividades são: 1) intercâmbio de informações e experiências; 2) promoção de congressos, conferências, seminários, cursos e outros; 3) assessoria a universidades, órgãos públicos, cursos e encontros; 4) participação ativa junto a órgãos públicos e organismos de promoção de cooperação internacional; 5) intercâmbio com universidades, organizações, agências e entidades do exterior; e 6) gestão de dados sobre cooperação internacional.

¹⁷ <https://documentcloud.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:a145147e-bd2b-4112-a071-7775c4935d1a> disponível em <http://posgraduacao.ufrj.br/noticia/2581>

Baumvol e Sarmiento (2019) analisaram o título de apresentações em palestras da Faubai e concluíram que 28% delas apresentam palavras relacionadas diretamente ao inglês, o que reafirma o *status* desse idioma como língua franca global no ambiente científico e acadêmico da internacionalização (MONTGOMERY, 2013; DEARDEN, 2017).

Ciente do importante papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização, em 2017 a Faubai criou um grupo de trabalho (GT) para pensar e sugerir diretrizes para formulação de políticas linguísticas institucionais. Uma das realizações desse grupo foi a elaboração de um guia de políticas linguísticas¹⁸ e dois anos mais tarde o levantamento das línguas adicionais usadas nas instituições de ensino superior no Brasil reportados no Guia EMI.

O levantamento feito no Guia EMI 2018-2019¹⁹ foi realizado por alguns dos integrantes do GT de Política Linguística da Faubai (Telma Gimenez, Simone Sarmiento, Renata Archanjo e Kyria Finardi) numa parceria com o Conselho Britânico para mapear, atualizar e divulgar informações sobre a oferta de atividades em inglês (*English Medium Instruction* ou EMI na abreviação em inglês e doravante) nas instituições de ensino superior brasileiras, seguindo as tendências de internacionalização no cenário global. A pedido das autoras do guia (GIMENEZ et al. 2018), foi feito também um levantamento do uso de outras línguas estrangeiras além do inglês trazendo inclusive dados do uso de Português como Língua Estrangeira (PLE) nas instituições pesquisadas. O guia foi lançado no maior evento de educação internacional da Europa, o EAIE 2018 em Genebra, Suíça, como o objetivo de atrair mais acadêmicos estrangeiros para o Brasil.

No apêndice, as universidades são categorizadas por região e por estados, em ordem alfabética, com informações relacionadas ao número de estudantes (subdivididos em graduação, especialização, mestrado, doutorado e estudantes estrangeiros nas mesmas categorias), sítio *online*, contato e o tipo de assistência oferecido por cada instituição, como acomodação, infraestrutura, recepção na chegada e um colega responsável para ajudar os estrangeiros no que concerne sua vivência no país. Os outros idiomas mencionados no Guia são o espanhol, francês, alemão e italiano. O inglês sozinho responde por 88,55% da graduação, 94,71% da pós-graduação e 83,33% dos cursos

¹⁸ <http://faubai.org.br/pt-br/wp-content/uploads/2019/01/Documento-do-GT-de-Pol%C3%ADticas-Lingu%C3%ADsticas-da-FAUBAI.pdf>

¹⁹ <http://faubai.org.br/guideemi/>

extracurriculares oferecidos em línguas estrangeiras, justificando assim o nome do guia (EMI).

2.4 INTERNACIONALIZAÇÃO NA UFES

A temática é abordada na UFES com uma grande relevância, em especial devido aos programas instituídos pelo governo. Amorim (2020) relata que a UFES é a IES com o maior número de publicações acerca da temática no país, com um plano de internacionalização, Comissão Permanente de Internacionalização e uma Secretaria de Relações Internacionais, concebidos para concorrerem aos programas de fomento governamentais e também para analisar/propor maneiras para que o processo de internacionalização se suceda na IES.

Wassem e Ferreira (2020) apontam que a Secretaria de Relações Internacionais (SRI) foi uma das responsáveis pela elaboração do plano estratégico da UFES com a finalidade de melhorar seus PPG buscando a excelência dos conceitos 6 e 7, já que a UFES não tem PPGs nota 6 e 7. Com a missão de promover e gerir a internacionalização da UFES, a SRI é responsável por formular a política de internacionalização da instituição e por promover e expandir sua atuação internacional. Para tal, busca consolidar a internacionalização como estratégia de crescimento da universidade, seleciona e divulga informações sobre programas de cooperação internacional, oferece oportunidades de mobilidade acadêmica à UFES, apoia docentes e discentes estrangeiros em atividades na instituição, fomenta a implementação de convênios para a realização de atividades de pesquisa com instituições estrangeiras, e mantém articulação com o Ministério das Relações Exteriores do Brasil, embaixadas e consulados. Sua estrutura conta com uma comissão permanente de internacionalização, Secretaria Administrativa, Divisão de Mobilidade para o Exterior, Divisão de Mobilidade para a UFES, Divisão de Acordos de Cooperação e Divisão de Línguas sendo que Finardi, Santos e Guimarães (2016) descrevem essa organização e o papel das L2 na criação da Divisão de Línguas da SRI. O sítio eletrônico da SRI²⁰ está disponível em 3 idiomas além do português (inglês, francês e espanhol).

²⁰ <http://www.internacional.ufes.br/>

Algumas das críticas de Wassem e Ferreira (2020) quanto aos documentos formulados pela SRI referentes à internacionalização na IES é a falta de documentos anteriores para mapear o estágio do processo de internacionalização no qual a UFES se encontra, o fato de a UFES estar sempre respondendo às demandas externas de forma reativa e também as diferentes proficiências em inglês entre os sujeitos nos projetos em conjunto cujos PPGs discutem temas interdisciplinares. Segundo as autoras, essas diferenças são decorrentes da área do conhecimento e ao fato de que algumas podem se encontrar em um contexto mais internacionalizado do que outras, além das condições socioeconômicas do público que cada PPG compõe.

Devido às rupturas promovidas pela Covid-19, Wassem e Ferreira (2020) sugerem que a UFES revise seu plano de internacionalização a fim de repensar esse processo, em especial em relação à mobilidade acadêmica a fim de promover um processo menos hierarquizado e exclusivo ao alcance de um maior número de pessoas. Nesse sentido e conforme anteriormente mencionado, Finardi e Guimarães (2020) sugerem que a mobilidade virtual talvez seja uma alternativa para ampliar as possibilidades de participação no processo de internacionalização do Sul global.

De acordo com Guimarães *et al.* (2020), a missão institucional da UFES busca a internacionalização “[...] visando ao desenvolvimento sustentável no âmbito regional, nacional e internacional”. Na prática, uma série de estudos sobre o processo de internacionalização na UFES mostra uma realidade diferente sugerindo, conforme concluído por Guimarães *et al.* (2020), um descompasso entre intenções e ações.

Finardi *et al.* (2014) mostram que uma das medidas para melhorar a proficiência em L2 na UFES contemplou apenas 3% da sua população acadêmica. Essa lacuna entre os princípios e a realidade também foi mostrada em uma meta-análise conduzida por Finardi, Guimarães e Mendes (2019) sobre o processo de internacionalização e as políticas linguísticas sugerindo que a UFES assuma um viés mais inclusivo e crítico ao planejar suas políticas linguísticas e de internacionalização.

O projeto de extensão “Construindo Cidadania por Meio da Língua”, promoveu o uso de línguas na UFES durante suas quatro edições sendo que no triênio 2014-2016 contou com a participação de alunos dos cursos de Letras como voluntários na tradução de conteúdos

institucionais para os sites da UFES. Atualmente os conteúdos da página principal estão disponíveis em inglês, espanhol e francês (FINARDI; GUIMARÃES, 2018).

Segundo Guimarães e Finardi (2019), na UFES o IsF foi responsável pela aprovação de uma política linguística institucional (PLI) em 2017, ocasião na qual o IsF exigiu que as universidades que estavam se recredenciando submetessem uma PLI como parte da proposta, assim como o Edital Capes PrInt, descrito no que segue, também exigiu detalhamento do plano institucional para os idiomas e para a internacionalização. Os autores ainda relatam a importância maior da participação de agentes no processo de formulação das políticas linguísticas e de internacionalização, para que, a nível meso, cada instituição possa formular suas próprias políticas de acordo com suas próprias necessidades.

Importante notar o alerta feito por Finardi e Guimarães (2017) de que países do Sul global adotam sistemas importados de países do Norte global sem muito critério, como é o caso dos *rankings* que, segundo os autores, não nos beneficiam. Em um estudo recente sobre a relação entre políticas linguísticas e o processo de internacionalização da UFES, Guimarães e Finardi (2019) concluíram que esse processo ainda é passivo e reativo já que se limita a reagir a modelos vindos do Norte global, impostos de cima para baixo via agências financiadoras como a Capes. Essa informação é reforçada pela análise de Finardi et al. (2020) do acordo de cooperação da UFES com a Universidade Florida Atlantic (FAU) dos EUA e das línguas ofertadas por essas IES. Os autores concluem que ainda falta muito para que os acordos de cooperação sejam mais horizontais e menos colonizados e para que outras línguas sejam incluídas nesse processo.

Ao elaborar e aplicar uma matriz de (auto) avaliação para saber quão internacionalizadas ou o quão cientes do processo de internacionalização as IES são, Amorim (2020) sugere que é necessária uma autoavaliação e uma reformulação crítica do plano de internacionalização na UFES, onde a matriz foi pilotada, evitando a importação de modelos externo que nem sempre beneficiam a comunidade local.

2.5 INGLÊS NO MUNDO

De acordo com Finardi e Csillagh (2016), não é possível discutir o papel das línguas na internacionalização das IES sem mencionar o inglês, devido a sua importância no

cenário atual. Porém, no que concerne o uso do inglês como meio de instrução ou EMI (*English Medium Instruction* na abreviação em inglês e doravante), observamos o uso do inglês de forma colonizada e colonizadora e, portanto, acrítica no processo de internacionalização que não beneficia o Sul global (FINARDI, 2019).

Vários autores questionam o uso do inglês e do EMI no processo de internacionalização, dentre os quais podemos citar Taquini, Finardi e Amorim (2017) que questionam o papel do EMI na Turquia, Ammar (2015) no Paquistão, Finardi (2014), Baumvol e Sarmiento (2019), Gimenez (2019), Archanjo e Barbosa (2019), Jordão (2019), no Brasil, Farias e Radu (2019), no Chile, de Mejía (2019) e Ortega (2019) na Colômbia, Rapatahana (2019) na Nova Zelândia, e Moore e Finardi (2019) no sul da Espanha.

Ainda que o inglês não seja primordial para o processo de internacionalização, a proficiência linguística é usada para legitimar o interesse de um país central perante um país periférico. O português é usado por Portugal para atrair alunos brasileiros por não ter o entrave da barreira linguística, mas, como afirmam França e Padilla (2016), essa cooperação apenas “dá uma nova roupagem à história colonial”. Com o aceite de alunos brasileiros por meio do ENEM, Portugal garante suas mensalidades e endossa a visão da educação como bem passível de ser comercializado (FRANÇA; PADILLA, 2016).

Em um estudo conduzido no Omã (AL-BAKRI, 2013), alunos preferem estudar por meio do inglês em vez do árabe (L1), que seria usado para suprir necessidades locais enquanto o inglês seria usado para suprir necessidades globais. Esses resultados são semelhantes aos encontrados por Finardi (2018) em um estudo em uma comunidade pomerana no Espírito Santo onde os alunos disseram que preferiam estudar inglês ao pomerano (língua de herança e de imigração na região estudada) já que o primeiro supria necessidades do futuro, globais enquanto o pomerano se relacionava com o passado e necessidades locais.

A questão de qual língua é usada para o local e global não pode ser reduzida a uma escolha excludente (uma em vez da outra). Portanto, reforçamos a necessidade de pensarmos em uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2007) com a desierarquização da língua inglesa em contextos onde a cultura do aluno esteja em qualquer tipo de ameaça devido ao anglocentrismo e a necessidade de adotar contextos multilíngues para a

preservação da cultura de alguns alunos ou comunidades, como sugerido por Pinheiro et al (2019) em um estudo sobre línguas minoritárias e majoritárias numa comunidade pomerana no interior do ES.

Em um estudo sobre intercâmbios culturais como práticas educativas nas camadas de classe média, Prado (2004) analisou representações de pais e alunos sobre o ensino de línguas no Brasil mostrando como ele é desvalorizado. O estudo mostrou também que os países escolhidos como destino de brasileiros são majoritariamente do Norte global, que as agências de intercâmbio apostam na aquisição das L2 e que os pais almejam um melhor futuro (profissional) para os filhos. A autora se baseia em Calvet (1999) para problematizar como a importância e a hierarquização das línguas se relacionam mais à ideologia e relações de força do que à ciência.

No contexto do Norte global, alguns países europeus como a Finlândia, oferecem cursos EMI (SAARINEN, 2012) para viabilizar a vinda de alunos cuja L1 ou L2 não sejam o finlandês, uma língua minoritária no mapa linguístico europeu e mundial. Considerando que o Processo de Bolonha estimula europeus a ter algum tipo de experiência no exterior, essa política parece atraente, porém, Altbach e Knight (2007) alertam para o risco de que a educação superior em EMI se torne uma *commodity* devido ao maior prestígio, poder e renda em relação aos que estudam em sua L1. De fato, essa foi a conclusão de Taquini, Finardi e Amorim (2017) já que a maior parte das IES na Turquia que ofereciam cursos em EMI eram instituições privadas.

2.6 INGLÊS NO BRASIL

Jordão (2019) nos provoca a pensar sobre como o inglês é caracterizado como único enquanto precisamos do gentílico ao nos referirmos ao português – português do Brasil, português de Portugal e assim sucessivamente. Esse fato desconsidera todas as variedades de inglês faladas por aqueles que têm a língua como nativa, oficial ou adicional e reacende o mito do falante nativo (PENNYCOOK, 2007). Em relação a esse mito e ao papel do inglês no Brasil, Finardi (2014) propõe a visão do inglês como língua internacional para se distanciar da visão do inglês como língua estrangeira que imita o inglês nativo norte-americano, britânico ou canadense, por exemplo.

Finardi e Porcino (2015) apontam que professores e alunos julgam o ensino de inglês mais importante do que o ensino de outras línguas minoritárias em virtude das

possibilidades globais de comunicação dessa língua. Alcadipani (2017) relata as motivações que levaram uma revista científica a aceitar apenas trabalhos em inglês. As motivações seriam o aumento da circulação e ampliação das possibilidades de submissão da revista, ou seja, o papel global dessa língua. Finardi e França (2016) corroboram a visão de que o inglês facilita a circulação da informação e Finardi e Guimarães (2017) reiteram que tanto a baixa proficiência quanto a baixa publicação em inglês impactam o processo de internacionalização. Cardoso (2020) enfatiza que o papel da internacionalização não deve ser para “anglicizar” ou “americanizar” a ciência, mas sim para envolver cooperações multilaterais entre todas as partes envolvidas.

Ao analisar documentos e práticas de uma IES localizada no Brasil, portanto, no Sul global, Macedo (2020) apontou uma tendência para a escolha do inglês e de países do Norte global como meio e destino desse processo. Essa assimetria na escolha da língua e de países remete a uma subserviência em uma prática que cada vez mais fortalece a hegemonia de alguns países, num processo colonizado de internacionalização. Tal asserção é corroborada por Guimarães (2020), que aponta o inglês como idioma mais beneficiado para a internacionalização.

Guimarães e Finardi (2018) sugerem que a interculturalidade e o uso da abordagem da intercompreensão podem ser usados para minimizar os efeitos negativos da internacionalização, como a escolha do inglês como única no meio acadêmico. Sobre a abordagem de intercompreensão, Finardi (2017, p. 222) afirma que ela “objetiva desenvolver entendimento mútuo entre línguas diferentes quando pessoas se comunicam em sua própria língua” de tal sorte que a escolha dessa abordagem pode dar mais voz e autonomia aos envolvidos no processo de internacionalização, conforme confirmado por Finardi (2019).

Finardi e Tyler (2015) apontam que tanto a resistência quanto o uso acrítico do inglês podem prejudicar o processo de internacionalização e trazer consequências negativas para o país. Ao analisarem os MOOCs (*Massive Open Online Courses* ou Cursos Online Abertos e Massivos, em português), encontraram 2336 cursos em inglês, 224 em espanhol, 111 em Francês, 105 em chinês, 79 em árabe, 41 em alemão, 23 em russo, 17 em turco, 17 em japonês, 11 em português, 6 em italiano, 3 em hebraico e 1 em holandês. MOOCs em inglês são ofertados 10 vezes mais do que o MOOCs em espanhol (segundo colocado). As autoras concluem, portanto, que os que possuem

proficiência em inglês têm mais oportunidades de educação online na forma de MOOCs.

Finardi (2014) sugere que a oferta de inglês na rede privada aumenta a lacuna social entre os que têm e os que não têm condições de pagar por um curso de inglês. Amorim e Finardi (2017) apontam que a comodificação do inglês é um dos lados negativos da globalização. Segundo Baumvol e Sarmiento (2019), em um mundo globalizado e interconectado, as línguas são essenciais não apenas para a mobilidade acadêmica, mas também para a internacionalização em casa/internacionalização do currículo. Finardi (2017) aponta, porém, que as IES brasileiras precisam se esforçar para serem mais multilíngues (e abrangentes) ao mesmo passo que precisam se empenhar pra usar o inglês como língua franca.

2.7 INGLÊS NA UFES

Segundo Finardi, Santos e Guimarães (2016), o papel das L2 é tão importante no processo de internacionalização do ensino superior que em 2014 elas deram origem à criação da Divisão de Línguas da SRI da UFES, dois anos após a criação da SRI dessa IES. Na UFES o inglês é utilizado, principalmente depois da aprovação do projeto institucional Capes Print em seminários²¹, oficinas²² e minicursos²³.

Concordamos com Finardi (2017) ao sugerir que outros idiomas derivados do latim, como o espanhol, francês e italiano poderiam ser mais explorados e ofertados no Brasil (e na UFES) por meio da abordagem de intercompreensão devido à sua proximidade com o português. Desse modo, haveria possibilidades para o multilinguismo dentro do campus, ainda que o inglês tenha um papel de destaque na internacionalização.

Finardi e Santos e Guimarães (2016) relatam que a UFES segue a tendência nacional onde a falta de proficiência em inglês aparece como maior empecilho para a mobilidade acadêmica. Porém, também relatam que a IES é consciente quanto aos seus planos de internacionalização, principalmente como se pode comprovar com a criação da Divisão de línguas da SRI.

²¹ <http://print.ufes.br/pt-br/conteudo/1deg-seminario-capesprintufes-tema-1>

²² <http://internacional.ufes.br/pt-br/curso-para-professores-de-pos-graduacao-da-ufes-sobre-ensino-atraves-do-ingles-e-da-colaboracao>

²³ <http://printeducacao.ufes.br/conteudo/minicurso-e-palestra-com-prof-roger-dale-university-bristol>

Finardi, Amorim e Kawachi-Furlan (2018) relatam que o nível de proficiência linguística em inglês na UFES é menor do que o esperado. Do mesmo modo, ao contrastarem a UFES com uma IES privada no ES, Finardi e Ortiz (2015) sugerem que a falta de proficiência linguística em inglês interfere no processo de internacionalização dessas IES. O estudo ainda mostra que programas de mobilidade para o exterior ou do tipo OUT tinham prevalência em relação aos programas de mobilidade do tipo IN, o que se explica em virtude do estudo ter sido realizado durante a vigência do CsF (2015).

De acordo com Kawachi-Furlan, Amorim e Finardi (2017), é preciso ensinar inglês em consonância com políticas de internacionalização desde as séries iniciais da educação básica e não apenas no ensino superior, conforme também sugerido por Finardi (2017) e Amorim e Finardi (2017). Hildeblando Junior (2019) analisou as *affordances* da COIL para estimular relações Sul-Sul na UFES, tendo realizado uma intervenção pedagógica no formato COIL no curso de formação de professores de inglês da UFES em parceria com a Universidade Alberto Hurtado do Chile em 2018. De forma geral, os dados sugerem que como principais benefícios da COIL, temos a internacionalização do currículo/internacionalização em casa por meio de parcerias Sul-Sul, permitindo perspectivas e visões de mundo ampliadas e críticas por meio das interações com outras culturas. Talvez essa possibilidade se torne cada vez mais relevante no cenário pós Covid-19, conforme sugerido por Finardi e Guimarães (2020).

3. METODOLOGIA

Este estudo tem como objetivo principal analisar o papel das línguas adicionais (L2) no processo de internacionalização da UFES. Para tanto, a oferta de cursos em inglês (EMI) na UFES reportada na última edição do Guia EMI de 2018-2019 foi contrastada com dados da proficiência em L2 autodeclarada pelos professores de PPGs da UFES em seus currículos lattes no ano de 2018.

A escolha do currículo lattes para este estudo foi alicerçada na premissa de que todo o corpo docente integrante dos cursos de pós-graduação da instituição tenham que ter seu currículo lattes ativo e atualizado. Além disso, focamos nos professores vinculados a PPGs em virtude da UFES ter sido contemplada no edital Capes Print que foca na pós-graduação. O currículo lattes é preenchido pelos próprios professores, de forma que nos

dá a perspectiva dos próprios agentes de internacionalização, sobre suas proficiências linguísticas.

A pesquisa é de cunho misto (DÖRNYEI, 2007) e triangula dados quantitativos (das línguas faladas/usadas por programa) com dados qualitativos das L2 na UFES. Na fase quantitativa, os idiomas “inglês”, “espanhol”, “italiano”, “francês”, “alemão” e demais idiomas foram contados por meio da ferramenta *Wordclouds* a fim de analisar e contrastar a ocorrência numérica desses termos no Guia EMI e nos lattes dos professores da UFES. As opções de “habilidades” para cada idioma são: “Fala / Escreve / Lê / Compreende”; e as opções de “proficiências” para cada “habilidade” são “Pouco / Razoavelmente / Bem” a fim de ter uma análise completa.

Os idiomas autodeclarados pelos professores da UFES foram contrastados com os resultados da UFES no Guia EMI com o propósito de analisar o papel das L2 no processo de internacionalização da UFES. Na fase qualitativa, observaremos se os trabalhos produzidos na IES sobre a internacionalização consideram e contemplam outras possibilidades de L2 na IES; e ainda, se têm um olhar crítico quanto à escolha de uma língua única para a internacionalização.

3.1 CONTEXTO

A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) foi fundada em 1954, sendo a única universidade federal do estado. Ela oferta 103 cursos de graduação, 62 cursos de mestrado e 32 cursos de doutorado em seus quatro campi, localizados nas cidades de Vitória (Goiabeiras e Maruípe), Alegre e São Mateus. Em 2020, a UFES conta com 3.708 servidores, sendo estes 1.780 professores e 1.928 técnicos administrativos. Em relação ao corpo discente, há 24.467 alunos matriculados, sendo 20.467 na graduação e 4.000 na pós-graduação. Seus 851 projetos de extensão universitária servem 2 milhões de pessoas, entre alunos e comunidade em geral em áreas como odontologia, psicologia, academia, teatro, cursos de línguas e cinema e um hospital de referência regional em atendimentos de média e alta complexidade.

Devido à pandemia Covid-19, a UFES aderiu ao Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE) para dar prosseguimento às suas atividades acadêmicas a partir de agosto de 2020. Tal medida de caráter especial disponibiliza as aulas em plataformas digitais com flexibilização de atividades, assim como provê os

auxílios internet, equipamento e acessibilidade para facilitar a inclusão digital dos que carecem dela. Entretanto, as atividades de mobilidade acadêmica foram interrompidas em virtude da pandemia.

3.2 RECORTE DE PESQUISA

Considerando que o programa nacional de internacionalização (Capes PrInt) mais recente se limita à internacionalização da pós-graduação *stricto sensu* da universidade, optamos por analisar dados dos professores da pós-graduação na UFES. Assim, os currículos lattes do corpo docente da pós-graduação da UFES serão objeto de análise desta pesquisa. Importante notar que a UFES não aparecia na edição do Guia anterior de 2016 e pensamos que o aumento da oferta EMI na UFES entre essas duas edições esteja relacionado ao papel dos idiomas nessa universidade, conforme observado no papel do Programa IsF e Capes PrInt, estimulando assim a oferta de L2 e entrada da UFES no Guia EMI 2018-2019.

3.3 COLETA DE DADOS

A fim de observarmos o papel das L2 em geral e do inglês em particular no processo de internacionalização na UFES, optamos primeiramente por analisar os dados das L2 da UFES no Guia EMI 2018-2019. Em seguida, fizemos a coleta de dados no currículo lattes dos professores da UFES vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* em abril de 2019 com o objetivo de apurar as informações fornecidas por eles, em um procedimento de autopercepção, sobre suas proficiências linguísticas em L2. Para tanto, seguimos o percurso de entrar no site oficial da instituição (www.ufes.br), ir à aba “cursos” e clicar em “pós-graduação”. Acessamos 61 cursos de mestrado e doutorado, distribuídos pelos 11 centros de pesquisas e pós-graduação, sendo eles: Centro de Artes, Centro de Ciências Agrárias e Engenharias, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Educação, Centro de Educação Física e Desportos, Centro Tecnológico e Centro Universitário do Norte do Espírito Santo.

Em seguida, “visitamos” o sítio de cada curso, e, na margem esquerda destes, clicamos em “docentes” e em seguida, “lista”. Ao dispormos da lista de docentes do curso, clicamos em seu nome, em hyperlink, para ter acesso a uma página com informações

específicas de cada professor, e então, clicar em “lattes”, para o redirecionamento ao currículo.

Nos sítios dos programas de pós-graduação (Anexo 1), observamos uma padronização na maioria de suas páginas, tendo uma apresentação do programa como página inicial e um menu no lado esquerdo contendo informações sobre os cursos, histórico, linhas de pesquisa, dissertações e teses defendidas, infraestrutura, formulários, calendário acadêmico, discentes, docentes, entre outros.

Já no sítio do currículo lattes do CNPq, na borda superior esquerda, clicamos em “dados gerais” e então “idiomas”. Nos casos em que o link não redirecionava ao currículo, fizemos manualmente a busca. Com a informação sobre os idiomas, autodeclarada pelos professores, fizemos uma tabela dividida por centro de pesquisa, subdividida por cursos, professores e idiomas publicados no currículo. Esse percurso metodológico se sucedeu durante a coleta da proficiência linguística autodeclarada de 1.156 professores de PPGs da UFES.

Primeiramente, foram listados em documento do Word todos os professores. Em seguida, os dados coletados foram processados e normalizados por meio de algoritmos criados com a linguagem Python²⁴ (Apêndice 1), a fim de contabilizar os idiomas, habilidades (Fala / Lê / Escreve / Compreende) e proficiências linguísticas (Bem / Razoavelmente / Pouco) de cada professor, centro de PPG e total. O resultado da mineração dos dados pode ser consultado em <https://taquini.herokuapp.com>.

3.4 PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de analisar o papel das L2 no processo de internacionalização da UFES, este estudo triangulou dados quantitativos/qualitativos das L2 na última edição do Guia EMI 2018-2019 e nos currículos lattes dos professores de PPGs da UFES. A análise quantitativa contabilizou a incidência das L2 no Guia EMI 2018-2019 e nos currículos lattes dos professores de PPGs da UFES; e a análise qualitativa relacionou os dados das

²⁴ O acesso aos dados são por meio de um sistema com autenticação, no qual permitirá que trabalhos futuros possam surgir através desta pesquisa. Para tal, estou trabalhando com o programador Roberto Guimarães Morati Junior (https://www.linkedin.com/in/rmorati/?locale=en_US).

L2 na UFES com os trabalhos que analisaram o processo de internacionalização nessa IES. No que segue os resultados serão apresentados e seguidos da discussão.

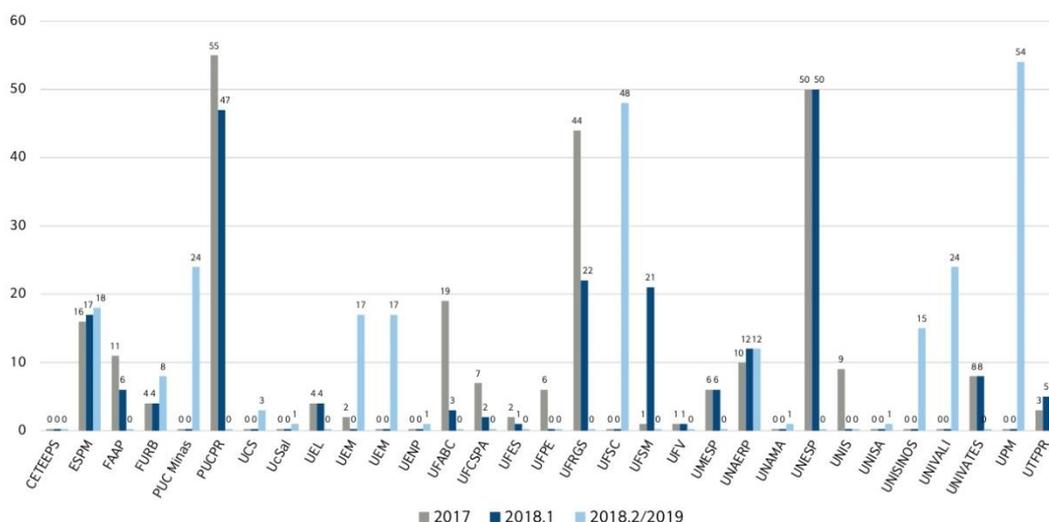
4. ANÁLISE

4.1 RESULTADOS GUIA EMI

De acordo com o Guia EMI, haviam 23 alunos internacionais matriculados na UFES, sendo 8 na graduação e 15 na pós distribuídos entre 12 no mestrado e 3 no doutorado em 2018.

Conforme podemos observar no Gráfico 1, a UFES está em estágio incipiente (por exemplo AMORIM, 2020) de internacionalização no que se refere à oferta de cursos de graduação em EMI, com apenas 2 cursos em 2017, 1 curso em 2018 e nenhum em 2019. Comparando a UFES com outras IES, nota-se que ela está distante da oferta de cursos EMI da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que ofereceu 48 cursos EMI em 2018/2 e 2019, da Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), que ofereceu 50 cursos EMI em 2017 e 2018/2 e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que ofereceu 44 cursos EMI em 2017 e 22 em 2018/1.

Gráfico 1: cursos de graduação (2017 – 2019)

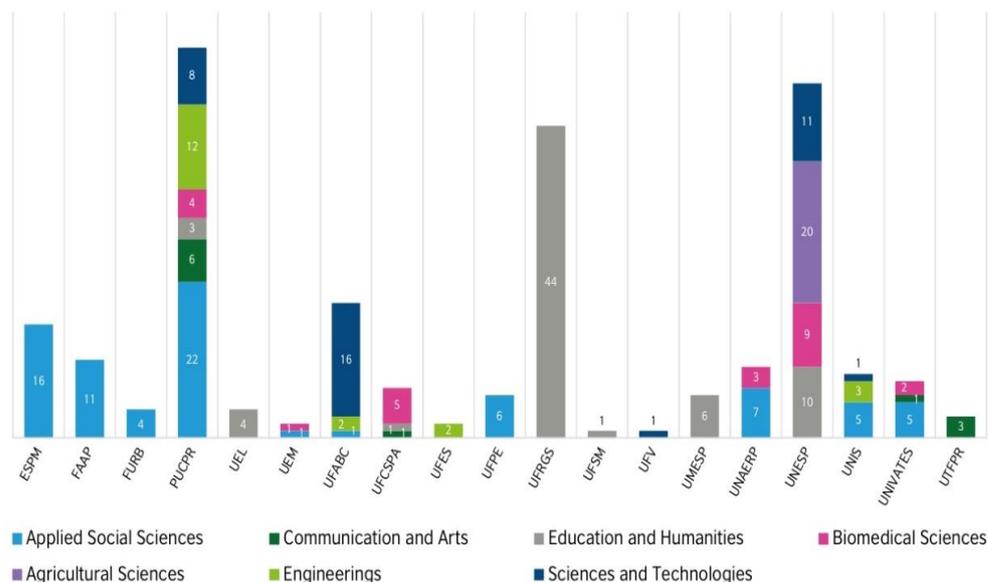


Fonte: Guia EMI 2018 – 2019

Conforme se pode observar no Gráfico 2, as Engenharias são as únicas áreas de conhecimento que ofereceram cursos EMI na UFES em 2017, enquanto a Unesp apresenta maior variedade de cursos EMI nas áreas de Educação e Humanidades, Ciências Biomédicas, Ciências Agrárias e Ciências e Tecnologias. A UFRGS oferece

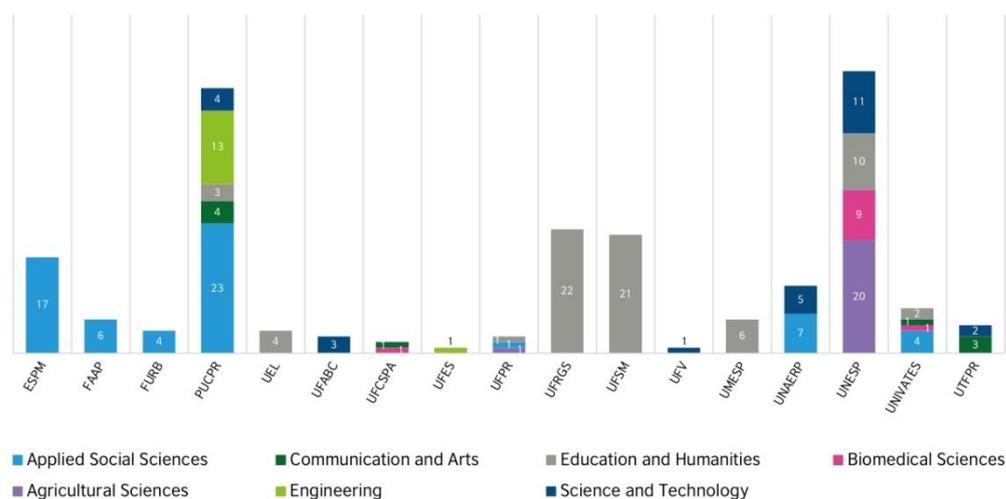
apenas cursos em Educação e Humanidades. Em 2018/1, as IES supracitadas continuaram com a oferta nas mesmas áreas, ainda que a UFES e UFRGS tenha cortado a oferta de cursos EMI pela metade, conforme mostra Gráfico 3.

Gráfico 2: cursos de graduação e áreas do conhecimento (2017)



Fonte: Guia EMI 2018 – 2019

Gráfico 3: cursos de graduação e áreas do conhecimento (2018)

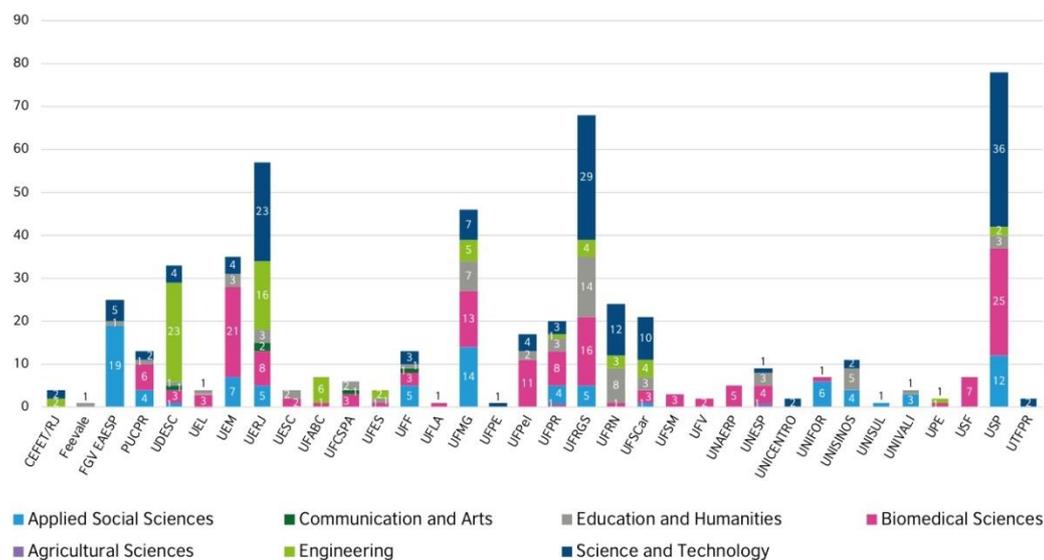


Fonte: Guia EMI 2018 – 2019

No que se refere à pós-graduação, em 2017, a UFES ofereceu 3 cursos EMI, sendo 2 em Engenharias, 1 em Educação e Humanidades e 1 em Ciências Biomédicas. A Universidade de São Paulo (USP) ofereceu 68 cursos EMI, a UFMG ofereceu 46 cursos

EMI, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) ofereceu 57 cursos EMI e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) ofereceu 24 cursos EMI. Em 2018, a UFES ofertou 5 cursos EMI, sendo 1 em Engenharia, 2 em Ciências Biomédicas e 2 em Educação e Humanidades. A UERG ofereceu 58 e a USP ofereceu 48 cursos EMI.

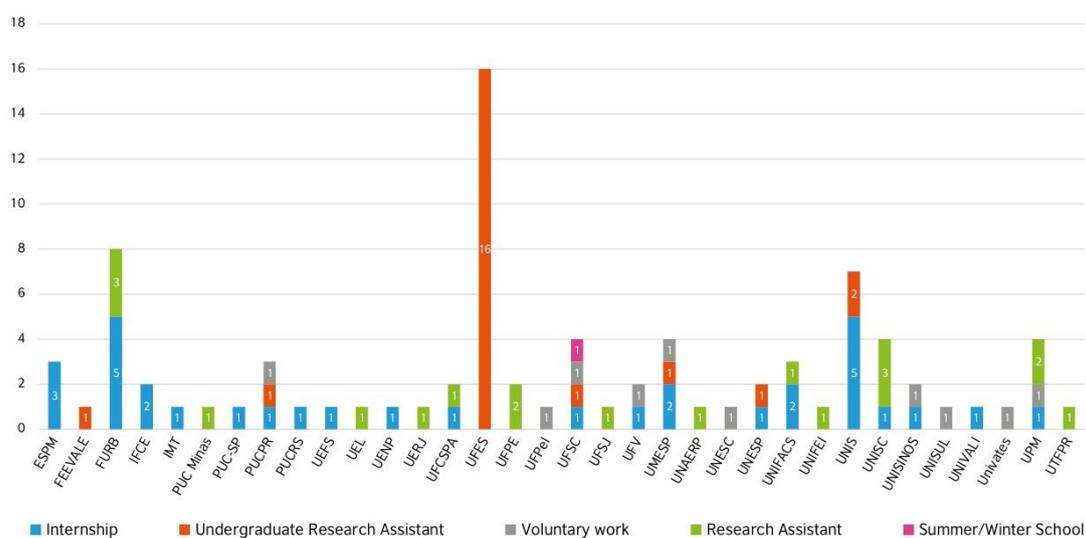
Gráfico 4: cursos de pós-graduação e áreas de conhecimento



Fonte: Guia EMI 2018 - 2019

No que se refere às atividades diversas, oferecidas em EMI, a UFES teve 16 assistentes de pesquisa, sendo a que mais ofertou dentre todas as instituições pesquisadas.

Gráfico 5: atividades adicionais em Inglês



Fonte: Guia EMI 2018 – 2019

4.2 RESULTADOS CURRÍCULO LATTES

Visto que a seção “idiomas” é componente integrante do currículo, assim como “prêmios e títulos”, “formação” e “atuação”, dentre outros, notamos que a maior parte dos docentes preencheu a informação. Também percebemos que a maioria dos professores estrangeiros não têm o perfil no currículo e que não há padronização quanto a declarar o português como idioma, sendo que alguns professores o fazem e outros não e que, alguns professores atuam em mais de um programa. Por ser a L1 dos professores, não foi realizada a coleta dos dados do idioma português. Na Tabela 1, seguem as línguas com maior ocorrência registradas pelos professores em seus lattes por PPG:

Tabela 1: Professores da pós-graduação e idiomas autodeclarados

	Inglês	Espanhol	Francês	Italiano	Alemão	Outras línguas
Administração	21	19	8	2	1	0
Agricultura	7	5	0	0	1	0
Agroquímica	14	10	4	0	0	0
Arquitetura	12	13	7	5	2	1
Artes	17	16	15	7	3	1
Assistência Farmacêutica em Rede	1	1	0	0	0	0
Astrofísica, Cosmologia e	9	6	4	3	1	2

Gravitação						
Biodiversidade Tropical	24	22	9	3	2	0
Biologia Vegetal	10	7	5	0	1	1
Bioquímica e Farmacologia	6	5	1	1	0	0
Biotecnologia	10	9	4	0	0	0
Ciência da Informação	8	8	4	2	0	0
Ciência e Tecnologia de Alimentos	12	11	2	0	0	1
Ciências Biológicas - Biologia Animal	17	14	11	2	1	0
Ciências Contábeis	10	10	1	0	0	0
Ciências Farmacêuticas	16	12	5	1	1	0
Ciências Fisiológicas	22	18	6	3	2	1

Ciências Florestais	19	16	3	0	2	0
Ciências Sociais	16	14	11	4	0	0
Ciências Veterinárias	11	9	2	2	0	0
Clínica Odontológica	16	11	2	2	1	0
Comunicação e Territorialidades	14	14	11	7	2	1
Direito Processual Civil	18	18	12	15	4	1
Doenças Infecciosas	16	12	5	1	1	0
Economia	11	9	8	1	1	0
Educação – mestrado acadêmico	30	32	23	5	5	0
Educação – mestrado profissional	23	21	6	3	0	0

Educação Física	19	14	3	1	1	1
Energia	10	7	2	0	0	0
Enfermagem	10	7	2	0	0	0
Engenharia Ambiental	15	12	8	4	0	1
Engenharia Civil	16	11	8	3	3	1
Engenharia de Desenvolvimento Sustentável	11	9	6	0	0	0
Engenharia Elétrica	18	14	8	5	1	1
Engenharia Mecânica	14	5	10	2	3	1
Engenharia Química	7	3	1	0	0	0
Ensino de Biologia em Rede	9	7	2	2	1	0
Ensino de Física	9	7	5	2	0	0

Ensino na Educação Básica	15	14	7	3	1	0
Ensino, Educação Básica e Formação de Professores	3	2	2	0	0	0
Filosofia	7	6	7	5	4	3
Física	21	10	13	7	2	4
Genética e Melhoramentos	10	9	1	0	0	1
Geografia	21	22	16	4	2	0
Gestão e Regulação de Recursos Hídricos em Rede	9	8	4	1	0	1
Gestão Pública	34	28	11	6	3	0
História	20	18	20	11	2	6
Informática	26	15	11	7	3	4
Letras	20	22	17	11	1	5

Linguística	18	16	15	3	1	3
Matemática	13	7	4	1	1	1
Matemática em Rede Nacional	6	6	3	0	1	0
Medicina	19	13	3	2	1	1
Nutrição e Saúde	15	11	1	2	0	0
Oceanografia Ambiental	17	13	6	2	0	1
Política Social	19	16	8	2	0	0
Produção Vegetal	22	22	2	2	0	0
Psicologia	31	30	23	5	2	1
Psicologia Institucional	22	21	16	6	4	1
Química	22	13	7	2	2	0
Saúde Coletiva	20	22	2	4	0	0
Total	938	782	423	174	70	46

Fonte: Dados de pesquisa

Conforme os CVs disponíveis analisados, resultados apontam que o inglês é o idioma com maior ocorrência entre os professores (938), seguido por espanhol (782), francês (174), italiano (174) e alemão (70). Esses números espelham de certa forma a representatividade dos cursos de Letras Inglês, Letras Espanhol/Português, Letras Francês/Português e Letras Italiano/Português da UFES sendo que não há curso de graduação em alemão e esse idioma é oferecido apenas no Núcleo de Línguas da UFES.

Em 49 PPGs, o inglês tem maior ocorrência, sendo eles: Administração, Agricultura, Agroquímica, Artes, Astrofísica, Cosmologia e Gravitação, Biodiversidade Tropical, Biologia Vegetal, Bioquímica e Farmacologia, Biotecnologia, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Ciências Biológicas, Ciências Farmacêuticas, Ciências Fisiológicas, Ciências Florestais, Ciências Sociais, Ciências Veterinárias, Clínica Odontológica, Doenças Infecciosas, Economia, Educação (mestrado profissional), Educação Física, Energia, Enfermagem, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Desenvolvimento Sustentável, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Ensino de Biologia de Rede Nacional, Ensino de Física, Ensino na Educação Básica, Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Filosofia, Física, Genética e Melhoramentos, Gestão e Regulação de Recursos Hídricos em Rede Nacional, Gestão Pública, História, Informática, Linguística, Matemática, Medicina, Nutrição e Saúde, Oceanografia Ambiental, Política Social, Psicologia, Psicologia Institucional e Química.

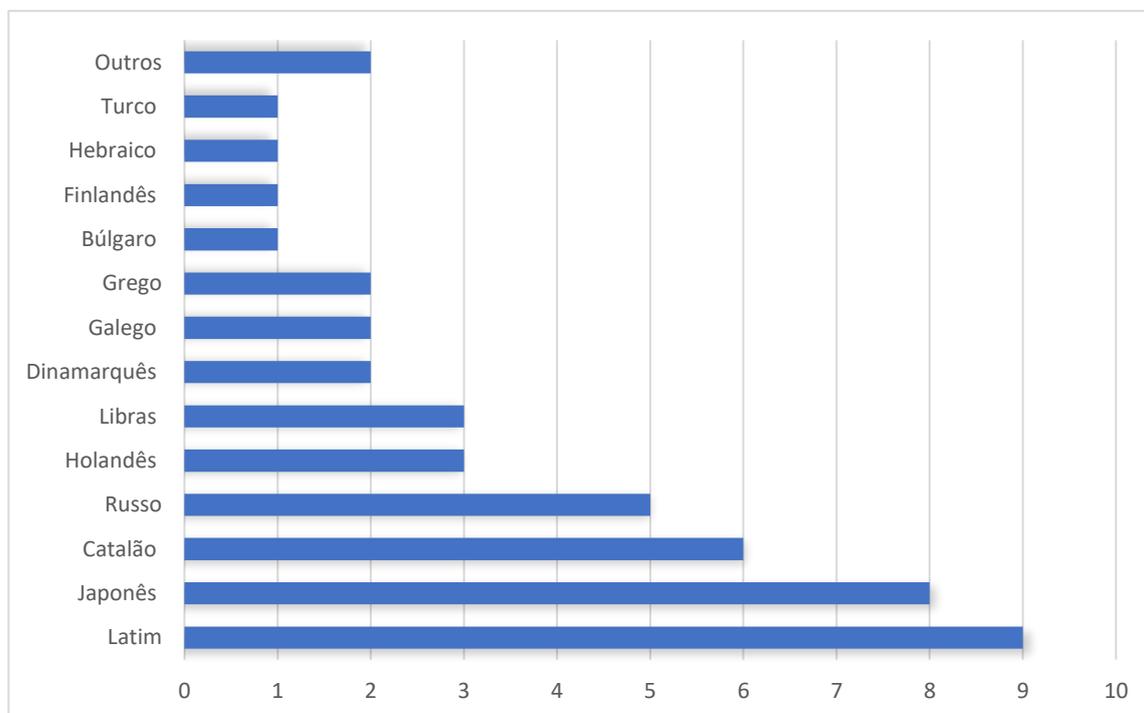
Em 5 PPGs, o Espanhol tem maior ocorrência, sendo eles: Arquitetura, Educação (mestrado acadêmico), Geografia, Letras e Saúde Coletiva. Podemos inferir que o papel do Espanhol é importante para as áreas mais dependentes do “local” como a Educação e Letras e com maiores relações com o entorno como é o caso da Geografia e da Saúde Coletiva.

Em 6 PPGs, as ocorrências em inglês e espanhol são as mesmas, sendo eles; Assistência Farmacêutica em Rede, Ciência da Informação, Ciências Contábeis, Comunicação e Territorialidades, Direito Processual Civil, Matemática em Rede Nacional e Produção Vegetal.

Outras línguas também aparecem com menor ocorrência no CV dos professores, a saber: latim (9), japonês (8), catalão (6), russo (5), holandês (3), libras (3), dinamarquês

(2), galego (2), grego (2), búlgaro (1), finlandês (1), turco (1) e outras (2), representadas no Gráfico 6:

Gráfico 6: Outros idiomas declarados pelos professores



Fonte: Dados de pesquisa

A fim de saber a proficiência linguística dos professores dos PPGs da UFES, foram analisadas as habilidades de produção e compreensão oral e escrita, listadas na Tabela 2:

Tabela 2: Proficiência linguística dos idiomas listados com maior ocorrência

		Bem	Razoavelmente	Pouco
Inglês	Fala	374	375	181
	Escreve	421	381	129
	Lê	783	164	10

	Compreende	381	312	41
Espanhol	Fala	161	282	273
	Escreve	120	267	302
	Lê	593	179	15
	Compreende	305	53	417
Francês	Fala	118	100	164
	Escreve	90	120	167
	Lê	246	142	39
	Compreende	169	21	209
Italiano	Fala	42	63	50
	Escreve	27	58	70
	Lê	105	51	19
	Compreende	59	12	94
Alemão	Fala	18	25	17
	Escreve	13	21	26

	Lê	27	25	17
	Compreende	32	5	26

Fonte: Dados de pesquisa

Também foram analisadas as habilidades e proficiências linguísticas dos idiomas com menor ocorrência no Lattes, representadas na Tabela 3:

Tabela 3: Proficiência linguística dos idiomas listados com menor ocorrência

		Bem	Razoavelmente	Pouco
Latim	Fala	0	3	2
	Escreve	2	3	1
	Lê	0	5	0
	Compreende	3	0	4
Japonês	Fala	0	1	6
	Escreve	0	0	5
	Lê	0	0	8
	Compreende	2	1	4
Catalão	Fala	2	1	3
	Escreve	1	1	1

	Lê	5	1	
	Compreende	3	0	3
Russo	Fala	2	0	3
	Escreve	2	1	2
	Lê	3	0	2
	Compreende	0	0	5
Holandês	Fala	1	1	1
	Escreve	1	0	2
	Lê	1	2	0
	Compreende	1	0	2
Libras	Fala	0	0	0
	Escreve	0	0	
	Lê	0	0	0
	Compreende	1	0	2
Dinamarquês	Fala	1	0	1

	Escreve	0	0	1
	Lê	1	0	1
	Compreende	1	0	1
Galego	Fala	0	0	1
	Escreve	0	0	1
	Lê	2	0	0
	Compreende	0	0	2
Grego	Fala	0	0	0
	Escreve	0	0	0
	Lê	1	1	0
	Compreende	1	0	0
Búlgaro	Fala	1	0	0
	Escreve	1	0	0
	Lê	1	0	0
	Compreende	0	0	1

Finlandês	Fala	0	1	0
	Escreve	0	1	0
	Lê	0	1	0
	Compreende	1	0	0
Hebraico	Fala	1	0	0
	Escreve	1	0	0
	Lê	1	0	0
	Compreende	1	0	0
Turco	Fala	0	1	0
	Escreve	0	0	1
	Lê	0	0	1
	Compreende	0	0	1
Outros	Fala	0	0	3
	Escreve	0	0	3
	Lê	0	3	0

	Compreende	0	0	4
--	------------	---	---	---

Fonte: Dados de pesquisa

4.3 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Conforme se pode ver na Tabela 1, os 5 idiomas com maior ocorrência entre os professores são inglês, espanhol, francês, italiano e alemão, respectivamente. Esses 5 idiomas são oferecidos pelo Núcleo de Línguas da UFES e quatro deles (inglês, espanhol, francês e italiano) também em cursos de graduação dupla sendo que o IsF oferecia, em 2018, três dessas línguas, a saber: inglês, italiano e francês, e também PLE. Essas cinco línguas coincidem com as outras línguas levantadas pelas pesquisadoras no Guia EMI.

Como apontado na Tabela 2, a respeito do inglês, há 374 e 375 ocorrências de professores que falam Bem e Razoavelmente e apenas 181 que falam pouco; 421 e 381 que escrevem Bem e Razoavelmente, respectivamente, enquanto apenas 129 escrevem Pouco; 783 e 164 professores que leem Bem e Razoavelmente, respectivamente, enquanto apenas 10 leem pouco; e 381 e 312 professores que compreendem Bem e Razoavelmente, respectivamente, enquanto apenas 41 compreendem pouco.

Em relação ao espanhol, há apenas 161 ocorrências de professores que falam Bem, enquanto há 282 e 273 que falam Pouco, respectivamente; quanto à escrita, apenas 102 ocorrências declarando ser Bem, enquanto 267 e 302 declararam Razoavelmente e Pouco, respectivamente; no que tange a leitura, há 593 professores que declararam compreender Bem, enquanto 179 e 15 declararam Razoavelmente e Pouco, respectivamente; quanto à compreensão, 305 marcaram Bem, enquanto 53 e 417 marcaram Razoavelmente e Pouco, respectivamente. Comparativamente, podemos dizer que há mais professores com proficiência em inglês do que em espanhol na UFES.

4.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Observamos que dos 61 cursos, 60 oferecem mestrado, sendo 10 destes mestrado profissional, 2 na modalidade EAD (ensino a distância), 33 oferecem apenas mestrado, 28 oferecem ambos mestrado e doutorado e apenas 1 oferece apenas o doutorado, no caso, o programa em Astrofísica, Cosmologia e Gravitação, cuja apresentação no sítio institucional afirma-se sendo um programa de doutorado internacional que oferece aos

alunos uma chance de crescimento em carreira internacional, pois além de contar com IES parceiras internacionais dos EUA, Reino Unido, Alemanha e França, todos os alunos têm co-orientação de professores dessas universidades.

Considerando o fato de que a maioria dos alunos internacionais da UFES é natural de países da América Latina e África, tendo o espanhol e português como primeira língua (L1), o uso da abordagem de intercompreensão, conforme proposto por Finardi (2019), parece ser uma possibilidade relevante, tendo em vista a proximidade desses dois idiomas: espanhol e português. Entretanto, apesar da extensa publicação sobre o tema na UFES, essa parece ser uma abordagem ainda a ser explorada na UFES.

A maior proficiência linguística no inglês, ao comparar os resultados com outros idiomas que apontaram proficiência Pouco ou Razoavelmente, em particular o espanhol, cuja apenas a proficiência em Compreensão superou as habilidades Razoavelmente e Pouco. Este fato reforça o papel hegemônico e colonizado da internacionalização na UFES (nível micro), que segue os parâmetros em nível meso (Brasil) e macro (mundo).

Nota-se, assim, maior importância em focar em cursos EMI, conforme formulação e resultados do Guia EMI, pensando no contexto acadêmico global (em detrimento do regional) e atrair alunos de qualquer parte do mundo, visto que há aproximadamente 980 milhões de falantes que tem o inglês como L1 ou L2 em 75 países no mundo (CRYSTAL, 2003) e o número de falantes não-nativos já ultrapassou o número de falantes nativos (FINARDI, 2014).

Assim, o inglês aparece como principal L2 para a internacionalização, confirmando a visão colonial e hegemônica do Norte global apesar das ressalvas feitas por, por exemplo, Hildeblando Junior (2019), de que ele também oferece possibilidade de diálogos Sul-Sul entre os países do Sul global, se concebido de forma crítica, porém, se for imposto de forma acrítica, podem fortalecer e perpetuar a colonização (CASTRO-GOMÉZ, 2017).

À semelhança de dados do Guia EMI, os dados da UFES se colocam como um microcosmo de uma realidade nacional (e regional, no caso do Sul global) que parece entender o inglês como a língua da internacionalização, que em geral, está olhando em direção ao Norte global, imitando modelos, práticas e línguas hegemônicas ditadas de cima para baixo.

Apesar de não ser parte do escopo dessa pesquisa, verifica-se, na seção “formação acadêmica” no Lattes dos professores analisados, que muitos têm alguma experiência referente à internacionalização em sua trajetória, seja ela por palestras internacionais atendidas em sua universidade de origem, publicações em revistas internacionais ou obtenção de título em universidades estrangeiras, em sua maioria, do Norte global, como Estados Unidos da América, França e Alemanha.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo refletir sobre o papel do inglês no processo de internacionalização do ensino superior. Com esse objetivo, o estudo analisou o papel das L2 em um contexto específico, qual seja, o da UFES. Mais particularmente, examinou a difusão das L2 entre os professores dos PPGs, atividades em L2 ofertadas pelos PPGs, ofertas de cursos EMI de acordo com estudo do Guia EMI e o prestígio das L2, em especial o inglês. A análise contrastou o uso de L2 declarado pela UFES no Guia EMI 2018-2019 com a proficiência em L2 autodeclarada nos currículos lattes dos professores de pós-graduação dessa instituição.

Os resultados da análise do Guia EMI mostrou que a UFES tem um processo de internacionalização em estágio incipiente apesar de seus esforços (WASSEN; FERREIRA, 2020), com uma oferta ainda tímida de cursos EMI e de PLE, na comparação com outras instituições de ensino superior no Brasil, mas, à semelhança de outras IES no Brasil, ainda com primazia do inglês sobre outras L2.

Já os resultados da análise da proficiência em L2 dos currículos lattes dos professores de pós da UFES mostrou que o inglês é o idioma com mais proficiência entre eles, seguido do espanhol, confirmando assim a hegemonia global, regional (Sul global) e local (UFES) desses dois idiomas, respectivamente.

De maneira geral, a triangulação dos dados e análise confirmam sugestão de Jenkins (2013) de que o inglês é a língua franca acadêmica e idioma escolhido para a internacionalização da educação superior no contexto analisado. Quando trazemos a teoria crítica e decolonial para discutir esses dados podemos ver que um fenômeno que se assemelha a uma pós-colonização acadêmica (FRANÇA; PADILLA, 2016), onde países colonizados continuam se servindo do conhecimento dos países colonizadores, por meio das IES prioritárias para parcerias acadêmicas no Capes PrInt ou pelo idioma

escolhido para a internacionalização. A carência de oferta de outras L2 no processo de internacionalização de universidades brasileiras como um todo e da UFES em particular corrobora a preocupação de autores que tratam do papel do inglês no Sul global onde esse idioma desloca e inviabiliza a oferta de outras L2, o que faz do processo de IES um processo mono ao invés de multilíngue (FINARDI, 2019) e colonizado por não considerar as especificidades e histórias do contexto local.

A fim de estimular o multilinguismo, no contexto das IES, concordamos com Finardi (2019) que sugere o uso de abordagens como a COIL, CLIL e de intercompreensão além da ampliação do leque de L2 nesse contexto para promover uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2007), ao reconsiderar saberes provenientes do Brasil como um país do Sul para criar cooperações Sul-Sul, cujo conhecimento tem sido usado historicamente como matéria-prima aos interesses do Norte; ou ainda, em uma escolha ético-política para criar possibilidades, por meio da língua, para discernir, argumentar e se rebelar a respeito dos saberes que lhes são impostos.

5.1 LIMITAÇÕES

Neste estudo nos limitamos a analisar um contexto local, qual seja, a Universidade Federal do Espírito Santo, os cursos de pós-graduação e o corpo docente, devido ao tempo disponível para a coleta de dados e devido à periodicidade dos alunos que cursam / se formam nos PPGs examinados. Estudos futuros poderão se beneficiar de uma ampliação de foco olhando para outros locais além da UFES.

Os níveis de proficiência autodeclarado pelos professores, por não ter sido comprovado por testes oficiais, pode ter uma variação considerável entre a percepção da própria capacidade linguística de um professor e outro. Assim, sugerimos o uso de resultados de testes de proficiência em pesquisas futuras para confirmar esses resultados.

5.2 SUGESTÃO PARA ESTUDOS FUTUROS

A fim de aprofundar e expandir os resultados e implicações desta pesquisa, sugerimos que pesquisas futuras sejam feitas também com a coleta de dados dos discentes de cada PPG, especialmente daqueles que receberam verbas do PrInt para se internacionalizar, com o intuito de que os dados forneçam um parâmetro para possíveis parcerias, como palestras ou publicações internacionais, e até mesmo mapear para saber a necessidade de tradutores / intérpretes em eventos, e assim minimizar a lacuna entre aqueles que

possuem o capital linguístico daqueles que não o tem. Sugerimos, também, que as outras línguas sejam consideradas para o mesmo fim citado acima, proporcionando possibilidades multilíngues de cooperação e parcerias internacionais.

Com o intuito de analisar a participação dos professores e alunos sujeitos das atividades que envolvam a internacionalização e o uso de L2 para sua realização, consideramos pertinente um estudo de cunho qualitativo por meio de entrevistas que evidenciem representações sobre as práticas impostas de cima para baixo para que tenhamos uma devolutiva dos sujeitos partícipes do processo de internacionalização em seus PPGs contrastando o uso da L2 para necessidades globais e coletivas em detrimento da L1, como língua de afeto, para uma internacionalização responsável e pluriversal que permita uma ecologia de línguas e saberes.

Inobstante as ressalvas reconhecidas, este estudo traz contribuições importantes para uma decolonização do processo de internacionalização fomentando uma ecologia de saberes e de línguas nesse processo. Os resultados, apesar de “locais”, podem ser comparados com outros “locais” e tendências globais estimulando a decolonização da universidade latino-americana e do Sul global e o uso de outras línguas além do inglês no processo de internacionalização.

REFERÊNCIAS

- AL-BAKRI, S. **Problematizing English medium instruction in Oman**. International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English, v. 1, n. 02, 2013.
- ALCADIPANI, R. **Periódicos brasileiros em inglês: A mímica do publish or perish" global"**. Revista de Administração de Empresas, v. 57, n. 4, p. 405-411, 2017.
- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. **The internationalization of higher education: Motivations and realities**. Journal of studies in international education, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.
- AMMAR, A.; ALI, N.; FAWAD, A.; QASIM, K. **Language policy and medium of instruction issue in Pakistan**. Acta Linguistica Asiatica, v. 5, n. 1, p. 111-124, 2015.
- AMORIM, G. B. **A internacionalização do ensino superior no Brasil: uma proposta de matriz multidimensional de (auto) avaliação**. 2020. 145f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2020.
- AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. **Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 22, n. 3, p. 614-632, 2017.
- ANDREOTTI, V. O. Global citizenship education otherwise: pedagogical and theoretical insights. In: **Decolonizing global citizenship education**. Brill Sense, 2015. p. 221-229.
- ARCHANJO, R. **Globalização e Multilinguagem no Brasil Competência Linguística e o Programa Ciência Sem Fronteiras**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 15, n. 3, p. 621-656, 2015.
- ARCHANJO, R.; BARBOSA, M. V. The Far Side of the Moon: English and Additional Foreign Languages in Higher Education Internationalization. In: FINARDI, K. R. (Org.). **English in the South**. 1. ed. Londrina: EDUEL, 2019. v. 1. p. 81-106.
- BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial**. Revista brasileira de ciência política, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. The growing presence of language issues in internalization conferences. In: FINARDI, K. R. (Org.). **English in the South**. 1. ed. Londrina: EDUEL, 2019. v. 1. p. 27-54.
- BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Siglo xxi, 1997.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BUCKNER, E.; STEIN, S. What counts as internationalization? Deconstructing the internationalization imperative. Journal of Studies in International Education, v. 24, n. 2, p. 151-166, 2020.
- CALVET, J. L. **Pour une écologie des langues du monde**. Paris: Plon, 1999.

CARDOSO, N. **“Você (não) precisa aprender inglês se quer ser pesquisador (a)!”: o inglês como língua da comunicação científica na visão de estudantes pesquisadores (as) em ensino de ciências.** 2020. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. 296f.

CASTRO-GÓMEZ, S. **Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes.** El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 79-91, 2007.

CRYSTAL, D. **English as a global language.** Ernst Klett Sprachen, 2003.

DEARDEN, J. **english as a medium of instruction – a global phenomenon: phase 1.** London, England: British Council, 2015

DE MEJÍA, A. M. The Introduction of English in Primary Education in Colombia: Reality or Wishful Thinking? In: FINARDI, K. R. (Org.). **English in the South.** 1. ed. Londrina: EDUEL, 2019. v. 1. p. 181- 193.

DE WIT, H.; LEASK, B. Internationalization, the curriculum and the disciplines. *International higher education*, n. 83, p. 10-12, 2015.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies.** Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUTRA, R. C.; AZEVEDO, L. F. **Programa “Ciência sem Fronteiras”: geopolítica do conhecimento e o projeto de desenvolvimento brasileiro.** *Ciências Sociais Unisinos*, v. 52, n. 2, p. 234-243, 2016.

FARIAS, M.; RADU, I. From looking North to participating globally as empowered users of the language: international posture in Chilean learners of English. In: FINARDI, K. R. (Org.). **English in the South.** 1. ed. Londrina: EDUEL, 2019. v. 1. p. 181- 193.

FERREIRA, R. **Rede de mentiras: a propagação de fake news na pré-campanha presidencial brasileira.** *Observatório (OBS*)*, v. 12, n. 5, 2018.

FINARDI, K. R. English as a global language in Brazil: a local contribution. In: Telma Gimenez, Michele Salles El Kadri, Luciana Cabrini Simões Calvo (Org.). **English as a Lingua Franca in Teacher Education: a Brazilian perspective.** 1ed. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2018, v.1, p. 71-86.

FINARDI, K. R. **English in the South.** 1. ed. Londrina: EDUEL, 2019. v. 1. 312p .

FINARDI, K. R.. **Internacionalização crítica: possibilidades para a inclusão e (in) formação superior: A educação docente em contextos de internacionalização/mundialização.** JORNADA INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA: A linguística aplicada crítica e seu compromisso com a sociedade, v. 1, n. 24, p. 600-626, 2017.

FINARDI, K. R. **Internationalization and Multilingualism in Brazil: Possibilities of content and language integrated learning and intercomprehension approaches.** *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, v. 13, p. 656-659, 2019.

FINARDI, K. R. **The slaughter of Kachru's five sacred cows in Brazil: affordances of the use of English as an international language.** *Studies in English language teaching*, v. 2, n. 4, p. 401, 2014.

FINARDI, K. R.; AMORIM, G. B.; KAWACHI, C. **Internationalization and Language Assessment in Brazil: Exploring the Interface between Language Proficiency and Rankings at UFES.** *Studies in English Language Teaching*, v. 6, n.2, p. 139-154, 2018.

FINARDI, K. R.; ARCHANJO, R. **Washback Effects of the Science Without Borders, English Without Borders and Language Without Borders Programs in Brazilian Language Policies and Rights.** In: Siiner M., Hult F., Kupisch T. (Org.). **Language Policy and Language Acquisition Planning.** *Language Policy*,. 1ed. Cham: Springer, 2018, v. 15, p. 173-185.

FINARDI, K.R.; CSILLAGH, V. **Globalization and linguistic diversity in Switzerland: insights from the roles of national languages and english as a foreign language.** In: GRUZCA, S.; OLPINSKA-SZKIELKO, M.; ROMANOWSKI, P (orgs.). **Advances in understanding multilingualism: a global perspective.** Peter Lang Edition. 2016.

FINARDI, K. R.; FRANÇA, C. **O inglês na internacionalização da produção científica brasileira: evidências da subárea de linguagem e linguística.** *Revista Intersecções*, v. 9, n. 19, p. 234-250, 2016.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. **Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade.** *Revista estudos em Avaliação Educacional*, v. 28, n. 68, p. 600 – 626, 2017.

FINARDI, K. R.; GUIMARAES, F.; MENDES, A. R. **Reflecting on Brazilian higher education (critical) internationalization.** *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 6, p. 1-23, 2019.

FINARDI, K. R.; GUIMARAES, F. **Internationalization and the Covid-19 Pandemic: Challenges and Opportunities for the Global South.** *Journal of Education, Teaching and Social Studies*, v. 2, p. 1-15, 2020.

FINARDI, K.; GURZYNSKI-WEISS, L. **O perigo de uma única língua.** ABRALIN AO VIVO. Disponível em: <https://aovivo.abralin.org/lives/kyria-finardi-laura-gurzynski-weiss/>

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. **O Papel do Inglês na Formação e na Internacionalização da Educação no Brasil.** *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 1, p. 109-134, 2015.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V.; MOMM, C. F. **Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão.** *Cadernos do IL*, n. 46, p. 193-208, 2013.

FINARDI, K. R.; ORTIZ, R. A. O. **Globalization, Internationalization and Education: What is the Connection?** *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, v. 1, n.1, p. 18-25, 2015.

FINARDI, K. R.; SANTOS, J. M.; GUIMARÃES, F. **A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da coordenação de letramento internacional de uma universidade federal.** Interfaces Brasil/Canadá, v. 16, n. 1, p. 233-255, 2016.

FINARDI, K. R.; TYLER, J. **The role of English and technology in the internationalization of education: insights from the analysis of MOOCs.** In: 7th international conference on education and new learning technologies. 2015. p. 11-18.

FRANCA, T.; PADILLA, B. **Acordos bilateral de cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal: Iinternacionalização ou (pós) colonização universitária?.** Universidades, n. 69, p. 57-73, 2016.

GIMENEZ, T. Language Ideologies and English as a Medium of Instruction: Language Policy Enactment in Brazilian Universities. In: FINARDI, K. R. (Org.). **English in the South.** 1. ed. Londrina: EDUEL, 2019. v. 1. p. 57-77.

GIMENEZ, T. SARMENTO, S.; ARCHANJO, R.; ZICMAN, R.; FINARDI, K. **Guide to English as a medium of instruction in Brazilian higher education institutions.** British Council, 2018.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. **Internationalization and Language Policies in Brazil: evidence of the interface at UFES.** Revista Organon, 34 (66), 1 – 20, 2019.

GUIMARÃES, F. ; FINARDI, KYRIA REBECA ; KADRI, M. S. E. ; TAQUINI, R. . **The mission statements of the federal universities and the projection of internationalization in Brazil.** SYSTEM, v. 94, p. 1-13, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102331>.

GUIMARÃES, F. F.; MENDES, A. R. M.; RODRIGUES, L. M.; PAIVA, R. S. dos S.; FINARDI, K. R. **Internationalization at Home, COIL and Intercomprehension: For More Inclusive Activities in the Global South.** SFU Educational Review, 12(3), 90-109, 2019. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1019>.

GUIMARÃES, F. F. **Internacionalização e Multilinguismo: uma proposta de política linguística para universidades federais.** 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES.

HAMEL, R. E. **L'anglais, langue unique pour les sciences? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur.** Synergies Europe, n. 8, p. 53-66, 2013.

HILDEBLANDO JUNIOR, C. A. **Affordances da COIL: análise de uma experiência entre UFES e UAH.** Dissertação de mestrado. UFES, 2019.

HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A.; FINARDI, K. R. **Internationalization and Virtual Collaboration: Insights from COIL Experiences.** Ensino em Foco, v. 1, n. 2, p. 19-33, 2018.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive internationalization: From concept to action.** 2011.

JENKINS, J. **English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy**. Routledge, 2013.

JORDÃO, C. M. **ILA–ILF–ILE–ILG: Quem dá conta?**. Revista brasileira de linguística aplicada, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

JORDÃO, C. M. Epistemophagy in Brazilian Higher Education – Yes, Nós Temos Bananas. In: FINARDI, K. R. (Org.). **English in the South**. 1. ed. Londrina: EDUEL, 2019. v. 1. p. 109-131.

JORDÃO, C. M.; FIGUEIREDO, E. D. H.; LAUFER, G. F.; FRANKIW, T. C. **Internacionalização em inglês: sobre esse tal de unstoppable train e de como abordar a sua locomotiva**. NEMITÿRÃ, v. 1, n. 2, p. 30-43, 2020.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. **Teaching additional languages**. UNESCO. 2001.

KAWACHI-FURLAN, C.; AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. **The interface between the TOEFL ITP and Internationalization and Language Assessment in Brazil**. Studies in English Language Teaching, v. 5, n. 2, p. 213-230, 2017.

KLEIN, C. F.; LIMA, J. **O desenvolvimento econômico regional do Brasil**. Revista Desafios, v. 2, n. 2, p. 155-180, 2016.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. **Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da Educação Superior**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(87), 2018. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3026>

LEAL, F. G.; OREGIONI, M. S. **Aportes para analizar la internacionalización de la educación superior desde Latinoamérica**. Revista Internacional de Educação Superior, v. 5, p. e019036-e019036, 2019.

LEÃO, R. G.; TAQUINI, R.; FINARDI, K. R. **The Role of Internet/ Youtube in the Socialization/ Popularization of Science in Brazil**. Education and Linguistics Research, v.5, n.2, p.159-174, 2019.

LIMA, D. A. E.; FINARDI, K. R. Políticas Linguísticas para Internacionalização e o papel do Programa Idiomas em Fronteiras. In: Kyria Rebeca Finardi; Maria Marta Scherre; Luciana Vidon (Org.). **Língua, Discurso e Política: Desafios Contemporâneos**. 1ed. Campinas: Pontes/PPGEL, 2019, v.1, p. 13-28.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. S. **O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 14, n. 3, 2009.

MACEDO, M. S. A. N.. **Internacionalização do ensino superior: uma perspectiva decolonial**. Laplage em Revista, v. 6, n. 1, p. 91-103, 2020.

MALDONADO-TORRES, N. **Decolonization and the new identitarian logics after September 11**. Radical Philosophy Review, v. 8, n. 1, p. 35-67, 2005.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. **Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro.** Educação, v. 40, n. 3, p. 333-342, 2017.

MIGNOLO, W. D. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. Theory, culture & society, v. 26, n. 7-8, p. 159-181, 2009.

MONTGOMERY, S. **Does science need a global language.: English and the future of research.** The university of Chicago Press: Chicago, 2013.

MOORE, P.; FINARDI, K. R. The Role of English and Internationalization in the South of the North. In FINARDI, K. R. (Org.). **English in the South.** 1. ed. Londrina: EDUEL, 2019. v. 1. p. 269-293.

OLIVEIRA, E. F. **Mobilidade internacional discente: perfis e motivações do estudante estrangeiro na UFMG.** 2014. 141f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

ORTEGA, Y. “How Do You Spell ‘Capital?’” Examining Colombia’s English Language Policy Through Critical Lens. In: FINARDI, K. R. (Org.). **English in the South.** 1. ed. Londrina: EDUEL, 2019. v. 1. p. 197-226.

ORTIZ, R. A.; FINARDI, K. R. **Social inclusion and CLIL: evidence from La Roseraie.** In: International Conference on Education, Research and Innovation. 2015. p. 7660-7666.

PENNYCOOK, A. **The myth of English as an international language.** Disinventing and reconstituting languages, v. 62, p. 90-115, 2007.

PICCIN, G. F. O.; FINARDI, K. R. Questioning Global Citizenship Education in the Internationalization Agenda. SFU Educational Review, v. 12, n. 3, p. 73-89, 2019.

PINHEIRO, L. M.; FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. **Políticas linguísticas e ensino de línguas minoritárias e majoritárias no Brasil: o caso do pomerano e do inglês como línguas estrangeiras.** Revista EntreLínguas, p. 121-141, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 107-130, 2005.

RAPATAHANA, V. Confronting the English Language Hydra in Aotearoa New Zealand. In: FINARDI, K. R. (Org.). **English in the South.** 1. ed. Londrina: EDUEL, 2019. v. 1. p. 229-266.

PRADO, C. L. Um aspecto do estudo de línguas estrangeiras no Brasil: “os intercâmbios”. In: ALMEIDA, A. M. F.; CÂNEDO, L. B.; GARCIA, A.; BITTENCOURT, A. B. **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras.** Editora Unicamp, 2004.

REIS, C. M. B.; SANTOS, W. S. Inglês sem Fronteiras como locus privilegiado de formação inicial de professores de línguas estrangeiras. SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; FILHO, Waldenor Barros Moraes (Org.). **Do**

Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 173-192, 2016.

RESCHKE, M. J. D.; BIDO, M, C. **Potencializando a experiência de internacionalização: reflexões sobre o Programa Ciência sem Fronteiras.** Revista Espaço Pedagógico, v. 24, n. 1, 2017.

SAARINEN, T.; NIKULA, T. Implicit policy, invisible language: policies and practices of international degree programmes in Finnish higher education. In: DOIZ, Aintzane; LASAGABASTER, David; SIERRA, Juan Manuel (Ed.). **English-medium instruction at universities: Global challenges.** Multilingual matters, 2012.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Revista crítica de ciências sociais, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, F. S.; DE ALMEIDA FILHO, N. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento.** Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2012.

SARMENTO, S. ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. (Organizadores). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SARMENTO, S. **O inglês sem fronteiras e seus efeitos retroativos para as línguas.** Jornal da universidade (2014):2.

SILVA, J. S. **Internacionalização da educação superior: um estudo da mobilidade em cursos de graduação da UFRN no âmbito do programa Ciência sem Fronteiras.** 2016. 173f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

STRECK, D.; ABBA, J. Internacionalização da educação superior e herança colonial na América Latina. In: L. Korsunsky; D. Del Valle; E. Miranda [et al.] (Comp.). **Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas** (pp. 113-131). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

TAQUINI, R.; FINARDI, K. R.; AMORIM, G. **English as a medium of instruction at Turkish State Universities.** Education and Linguistics Research, v. 3, n. 2, p. 35-53, 2017.

TERRA, V. H. **O processo de internacionalização das universidades públicas brasileiras e o caso da UFJF.** Mestrado em Educação. 2017. 106f. Universidade Federal de Juiz de Fora.

VAVRUS, F.; PEKOL, A. Critical Internationalization: Moving from theory to practice. In: **FIRE: Forum for International Research in Education.** Lehigh University Library and Technology Services. 8A East Packer Avenue, Fairchild Martindale Library Room 514, Bethlehem, PA 18015, 2015. p. 5-21.

VIAL, A. P. S. **“Um Everest que eu vou ter que atravessar”**: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no programa idiomas sem fronteiras. 2017.

VIEIRA, G. V.; FINARDI, K. R.; PICCIN, G. F. O. **Internacionalizando-se: Os Desafios para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 13, n. esp1, p. 394-410, 2018.

WALSH, C. **Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial**. Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de residir,(re) existir y (re) vivir, p. 17-48, 2017.

WASSEM, J.; FERREIRA, E. B. **Política de internacionalização da UFES: A busca pela excelência acadêmica**. ETD: Educação Temática Digital, v. 22, n. 3, p. 612-631, 2020.

APÊNDICE 1

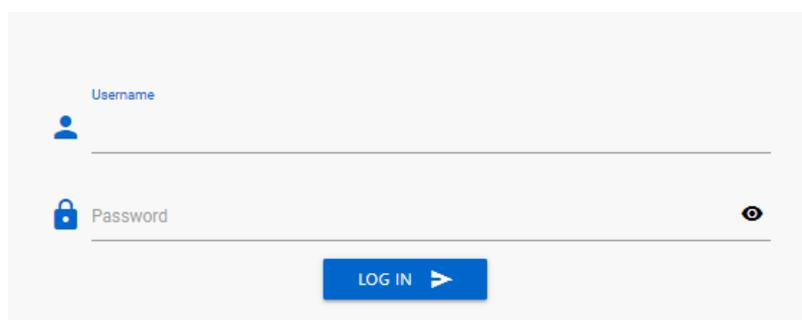
PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA AUTODECLARADA PELOS PROFESSORES NO CURRÍCULO LATTES

Os dados coletados neste trabalho encontram-se disponíveis em <http://taquini.herokuapp.com/admin/login/?next=/admin/> acessível por meio do usuário **professor** e senha **mVHY2Vm2**. Ainda, ais dados em sua forma bruta estão disponíveis em:

<https://drive.google.com/file/d/1-Z9Zwl4LNctlPJ1bCYDLsjgz217IzblT/view?usp=drivesdk>

De modo a auxiliar no acesso da página criada, na primeira figura temos a página de autenticação, em que precisa informar o usuário e senha para acesso.

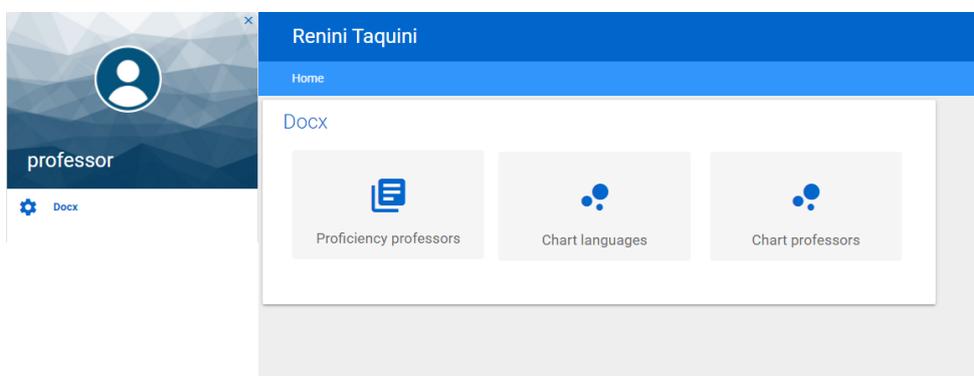
Figura 2: Autenticação



Fonte: Dados de pesquisa

Após autenticação, na Figura 2, temos acesso a três menus. Nestes, respectivamente, temos acesso às informações de proficiência dos professores, em seguida, temos o quantitativo de professores por idioma e por fim, temos o quantitativo de proficiência por habilidade.

Figura 3: Página Inicial Sistema



Fonte: Dados de pesquisa

ANEXO 1

CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO OFERTADOS PELA UFES

Pós-Graduação

A **Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG)** é a responsável na Ufes pelos cursos de Pós-Graduação *stricto* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especialização). Atualmente a Ufes conta com os seguintes programas de pós-graduação:

Centro de Artes - CAr

Arquitetura (Mestrado)
Artes (Mestrado)
Comunicação e Territorialidades (Mestrado)

Centro de Ciências Agrárias e Engenharias - CCAE

Ciência e Tecnol. de Alimentos (Mestrado)
Ciências Florestais (Mestrado e Doutorado)
Ciências Veterinárias (Mestrado)
Engenharia Química (Mestrado)
Genética e Melhoramentos (Mestrado e Doutorado)
Produção Vegetal (Mestrado e Doutorado)

Centro de Ciências Exatas - CCE

Astrofísica, Cosmologia e Gravitação (Doutorado)
Ensino de Física (Mestrado Profissional)
Física (Mestrado, Doutorado)
Matemática (Mestrado)
Matemática em Rede Nacional (Mestrado Profissional EAD)
Química (Mestrado e Doutorado)

Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde - CCENS

Agroquímica (Mestrado)
Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (Mestrado)

Centro de Ciências Humanas e Naturais - CCHN

Biologia Vegetal (Mestrado e Doutorado)
Ciências Biológicas - Biologia Animal (Mestrado e Doutorado)
Ciências Sociais (Mestrado)
Filosofia (Mestrado)
Geografia (Mestrado e Doutorado)
História (Mestrado e Doutorado)
Letras (Mestrado e Doutorado)
Linguística (Mestrado e Doutorado)
Oceanografia Ambiental (Mestrado e Doutorado)
Psicologia (Mestrado e Doutorado)
Psicologia Institucional (Mestrado)

Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas - CCJE

Administração (Mestrado e Doutorado)
Ciências Contábeis (Mestrado e Doutorado)
Ciência da Informação (Mestrado)
Direito Processual Civil (Mestrado)
Economia (Mestrado e Doutorado)
Gestão Pública (Mestrado Profissional)
Política Social (Mestrado e Doutorado)

Centro de Ciências da Saúde - CCS

Assistência Farmacêutica em Rede (Mestrado)
Bioquímica e Farmacologia (Mestrado)
Biotecnologia (Mestrado e Doutorado)
Ciências Farmacêuticas (Mestrado)
Ciências Fisiológicas (Mestrado e Doutorado)
Clínica Odontológica (Mestrado Profissional)
Doenças Infecciosas (Mestrado e Doutorado)
Enfermagem (Mestrado Profissional)
Medicina (Mestrado Profissional)
Nutrição e Saúde (Mestrado)
Saúde Coletiva (Mestrado e Doutorado)

Centro de Educação - CE

Educação (Mestrado e Doutorado)
Educação (Mestrado Profissional)

Centro de Educação Física e Desportos - CEFD

Educação Física (Mestrado e Doutorado)

Centro Tecnológico - CT

Engenharia Ambiental (Mestrado e Doutorado)
Engenharia Civil (Mestrado)
Engenharia de Desenvolvimento Sustentável (Mestrado Profissional)
Engenharia Elétrica (Mestrado e Doutorado)
Engenharia Mecânica (Mestrado e Doutorado)
Gestão e Regulação de Recursos Hídricos em Rede (Mestrado Profissional) - EAD
Informática (Mestrado e Doutorado)

Centro Universitário de Norte do ES - Ceunes

Agricultura Tropical (Mestrado)
Biodiversidade Tropical (Mestrado)
Energia (Mestrado)
Ensino de Biologia em Rede - ProfBio (Mestrado Profissional)
Ensino na Educação Básica (Mestrado Acadêmico)

ANEXO 2

EDITAL CAPES PRINT - PROFICIÊNCIAS LINGUÍSTICAS

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

EDITAL Nº EDITAL 41/2017 - ANEXO XII (ALTERAÇÃO)

PROCESSO Nº 23038.016333/2017-85

ANEXO XII

Requisitos de proficiência linguística para bolsistas

1. Os candidatos a bolsas no âmbito do Programa Capes-Print para as modalidades de doutorado sanduíche ou de capacitação em curta duração, além das exigências relativas a proficiência de língua da IES de destino, deverão apresentar comprovante válido de proficiência para o idioma do país de destino ou idioma de trabalho aceito pela IES de destino de forma a atender aos requisitos mínimos da Capes, conforme a seguir:

Inglês				Francês		Alemão			
TOEFL IBT	TOEFL ITP	IELTS	Cambridge Exam	DELF, TCF TP ou TCF CAPES	DALF	Cert. do Instituto Goethe	TestDaF	DSH	OnSET - Deutsch
71	527	6	B2	B2	C1	B1	TDN 3	DSH 1	B1

Espanhol		Italiano		
Cert. DELE	Cert. SIELE	Teste do IIC	CELI 3	CILS
B2	C1	B2	Celi 3	CILS DUE B2