

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras



Dissertação de Mestrado

**A percepção do processo de internacionalização por docentes e discentes de
pós-graduação**

Marília Lima Santos

Pelotas, 2023

Marília Lima Santos

**A percepção do processo de internacionalização por docentes e discentes de
pós-graduação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Rafael Vetromille-Castro

Coorientadora: Elisa Marchioro Stumpf

Pelotas, 2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S237p Santos, Marilia Lima

A percepção do processo de internacionalização por docentes e discentes de pós-graduação / Marilia Lima Santos ; Rafael Vetromille-Castro, orientador ; Elisa Marchioro Stumpf, coorientadora. — Pelotas, 2023.

101 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Internacionalização. 2. Mobilidade acadêmica. 3. Pós-Graduação. 4. Formação linguística. I. Vetromille-Castro, Rafael, orient. II. Stumpf, Elisa Marchioro, coorient. III. Título.

CDD : 469.5

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Agradecimentos

Gostaria, primeiramente, de agradecer ao apoio da minha família, principalmente da minha mãe, Eidna, minha irmã, Iara, e minha sobrinha, Natália. Vocês são meus exemplos, meus pilares, tudo que faço, faço por vocês.

Aos meus orientadores Rafael Vetromille-Castro e Elisa Marchioro Stumpf, toda gratidão do mundo! Ao Rafael, pela orientação e parceria desde o início da graduação, pelo Idiomas sem Fronteiras, por ter me apresentado esse mundo da internacionalização pelo qual sou completamente encantada, e à Elisa por ter embarcado nessas águas junto com a gente.

Aos professores da banca de qualificação, pela dedicação e pelos apontamentos que foram riquíssimos para a conclusão da presente pesquisa.

Aos meus caros colegas do PPGL, os “mestrândinhos 7 belo”, colegas desde à graduação, grupo de estudos para ingresso no programa, grupo de apoio durante o programa inteiro. Tenho muito orgulho de ter compartilhado essa etapa com vocês.

Aos professores de todo o PPGL. Como aluna especial, passei pelas três áreas do programa, até decidir pela minha. Porém, sigo com um carinho especial por todas as áreas e todos os professores que passaram pelo meu caminho.

Às minhas amigas Joice, Lilian, Tuize, Aline D. e Aline T., Mariana, Vitória, Tássia, Clarissa e Jéferson, pelo apoio desde o início, palavras de incentivo, ombro amigo para ouvir meus anseios, pelos pomodoros no sábado à tarde para conseguir focar e encarar as disciplinas e a escrita.

Ao meu noivo Rafael Martins, pelas palavras de encorajamento, por todo o apoio na minha caminhada, por tudo.

À Fulbright, pela oportunidade de ser uma *Foreign Language Teaching Assistant*, representando meu país, meu estado e minha cidade com muito orgulho. Agradeço principalmente à Camila Menezes, da Fulbright Brasil, e à Débora Ferreira, minha supervisora na instituição que me acolheu nos EUA.

À CAPES, pelo apoio financeiro dessa pesquisa.

Marília Lima Santos

A percepção do processo de internacionalização por docentes e discentes de pós-graduação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Data da defesa: 27 de março de 2023

Banca Examinadora:

Orientador: Rafael Vetromille-Castro

Doutor em Informática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coorientadora: Elisa Marchioro Stumpf

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Bernardo Kolling Limberger

Doutor em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Kyria Rebeca Finardi

Doutora em Letras Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Simone Sarmento

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

you are one person
but when you move
an entire community
walks through you
- *you go nowhere alone*

Rupi Kaur

Resumo

SANTOS, Marília Lima. **A percepção do processo de internacionalização por docentes e discentes de pós-graduação**. Orientador: Rafael Vetromille-Castro. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) — Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

A internacionalização das instituições de ensino superior, considerada como o processo de “integração das dimensões internacional, intercultural ou global no propósito, função ou oferta da educação superior” (KNIGHT, 2003, p. 02), vem ganhando força nos últimos trinta anos. A internacionalização ainda é confundida como sinônimo de mobilidade acadêmica que, apesar de importante, não é o único fator responsável pelo desenvolvimento da internacionalização das instituições de ensino superior. Nesse sentido, a internacionalização em casa (BEELEN; JONES, 2015) e internacionalização do currículo (LEASK, 2009) são relevantes para a democratização do processo, que deve envolver toda a comunidade acadêmica, não apenas os que têm possibilidade de mobilidade internacional. Nesta dissertação, analisaremos as percepções de docentes e discentes de programas de pós-graduação de notas 5, 6 e 7 na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em relação à internacionalização da instituição. Tal recorte foi feito pois os programas de notas 6 e 7 são considerados altamente internacionalizados, enquanto os de nota 5 podem estar buscando maior internacionalização a fim de preencherem um dos critérios para aumentarem sua nota na avaliação CAPES. A pesquisa é de caráter qualitativo, constituindo-se em estudo de caso com base documental para análise dos documentos pertinentes à internacionalização da instituição escolhida e empírica com base na coleta feita por meio de um questionário enviado aos participantes para análise da percepção sobre o processo de internacionalização na instituição. Na análise de dados, perceberemos que discentes têm uma visão mais positiva tanto do nível quanto dos esforços para internacionalização da instituição, mas, ao mesmo tempo, nem sempre estão envolvidos nesses esforços. Ambas as categorias, docentes e discentes, parecem associar internacionalização apenas à mobilidade, e podem não reconhecer ações de internacionalização em casa como parte das ações de internacionalização da instituição. O papel da formação linguística em língua estrangeira, fundamental para o desenvolvimento da internacionalização, parece não estar tão presente nos programas observados. Com isso, temos um retrato da internacionalização na instituição, a partir das percepções de acadêmicos ligados a ela, principalmente em relação às ações de internacionalização que vão além da mobilidade acadêmica.

Palavras-chave: Internacionalização. Mobilidade Acadêmica. Pós-graduação. Formação Linguística

Abstract

SANTOS, Marília Lima. **The perception of the process of internationalization by professors and students in graduate programs.** Orientador: Rafael Vetromille-Castro. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) — Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

The internationalization of higher education institutions, considered as the process of “integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education” (KNIGHT, 2003, p. 02), has been growing in the past thirty years. Internationalization is still being misinterpreted as just a synonym of academic mobility which, as important as it is, is not the only factor responsible for the development of internationalization in postsecondary education institutions. In this sense, internationalization at home (BEELEN; JONES, 2015) and internationalization of the curriculum (LEASK, 2009) are relevant for the democratization of the process, which must involve the entire academic community, not only those who have the access to academic mobility. In this dissertation, we will analyze the perceptions of professors and students in graduate programs graded 5, 6 and 7, at Universidade Federal de Pelotas (UFPel) regarding the internationalization in this institution. This cut was proposed because the programs graded 6 and 7 are considered highly internationalized, while the ones graded 5 may be seeking higher internationalization in order to fulfill one of the requirements to increase their grades in the evaluation from CAPES. The research has a qualitative character, a case study with a documental basis to analyze the documents related to the internationalization of the chosen institution and empiric based on the collection of data by a questionnaire sent to the participants to the analysis of their perception regarding the process of internationalization in the institution. In the analysis of the data, we noticed that the students have a more positive perspective both regarding the level and the efforts for internationalization by the institution, but, at the same time, they are not always involved in these efforts. Both professors and students seem to associate internationalization just to mobility, and may not recognize the internationalization at home actions as part of internationalization actions from the institution. The role of linguistic formation in foreign languages, fundamental to the development of internationalization, appears not to be present in the observed programs. With this research, we have a portrait of the internationalization of the institution from the perceptions of its academic community, mainly regarding the actions of internationalization that go beyond academic mobility.

Keywords: Internationalization. Academic Mobility. Graduate Programs. Linguistic Training

Lista de Abreviaturas

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES/PrInt	Programa Institucional de Internacionalização da CAPES
CLC	Centro de Letras e Comunicação
COCEPE	Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão
COE	Conselho da Europa
COIL	Aprendizagem internacional online colaborativa
CRInter	Coordenação de Relações Internacionais
CSF	Ciência sem Fronteiras
ETAs	English Teaching Assistants
FLTA	Foreign Language Teaching Assistant
iBT	Internet Based Test
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense
ISF	Idiomas sem Fronteiras
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NucLi	Núcleo de Línguas
PBT	Paper Based Test
PDSE	Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior
PLA	Português como Língua Adicional
PPGCTA	Programa de pós-graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos
PPGEpi	Programa de pós-graduação em Epidemiologia
PPGFito	Programa de pós-graduação em Fitossanidade
PPGL	Programa de pós-graduação em Letras
PPGO	Programa de pós-graduação em Odontologia
RI	Relações Internacionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas

UVU

Utah Valley University

CEDIN-MG

Estudos Diplomáticos pelo Centro de Direito Internacional

Lista de Gráficos

Gráfico 1: a percepção sobre nível de internacionalização da instituição por docentes	48
Gráfico 2: a percepção sobre nível de internacionalização da instituição por discentes	48
Gráfico 3: a percepção sobre o grau de importância da internacionalização por docentes.....	50
Gráfico 4: a percepção sobre o grau de importância da internacionalização por discentes	51
Gráfico 5: a percepção dos esforços da instituição para internacionalização por docentes.....	52
Gráfico 6: a percepção dos esforços da instituição para internacionalização por discentes	53
Gráfico 7: percepção sobre preparo institucional por docentes.....	55
Gráfico 8: percepção sobre dever de preparo institucional por docentes.....	55
Gráfico 9: percepção do desenvolvimento de conscientização de ações internacionais pela instituição por discentes	56
Gráfico 10: percepção sobre o dever de desenvolver ações de conscientização das questões internacionais.....	57
Gráfico 11: discussão de eventos do mundo nas aulas por docentes.....	64

Lista de Tabelas

Tabela 1: População PPGs	44
Tabela 2: Total de disciplinas e disciplinas em Língua estrangeira nos PPGs 5, 6 e 7 da UFPel	61

Lista de Quadros

Quadro 1: Temas e projetos do CAPES/PrInt na UFPel	27
--	----

Sumário

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Motivações pessoais.....	11
1.2 Internacionalização e políticas.....	12
1.3 Quadro teórico.....	13
1.4 Objetivos	15
1.4.1 Objetivo Geral	15
1.4.2 Objetivos Específicos	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 Internacionalização e pós-graduação.....	16
2.2 Línguas para internacionalização	30
3 METODOLOGIA	41
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	46
4.1 Percepções gerais sobre a internacionalização na instituição	47
4.2 Percepções sobre a internacionalização nos programas.....	59
4.3 Percepções sobre participação na internacionalização do programa e/ou da instituição	63
4.4 Percepções sobre internacionalização e participação em ações de internacionalização	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICE A	83

1 INTRODUÇÃO

1.1 Motivações pessoais

A internacionalização é um processo que tem ganhado força no cenário global, e não é diferente no Brasil. Tendo um encanto por questões de ordem internacional desde cedo, bem antes de escolher um curso superior, minha justificativa pela escolha deste tema é bem pessoal; minha primeira graduação foi em Relações Internacionais (RI) pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), onde aprendi muito sobre o impacto do global no local e como ações de outros países afetavam o nosso cotidiano. Meu trabalho de conclusão de curso (TCC), intitulado “Feminismo e Relações Internacionais: agenda global dos Movimentos Transnacionais Feministas”, versou sobre movimentos feministas transnacionais, seus diferentes objetivos e prioridades, bem como temas de consenso e divergência em movimentos locais e internacionais. Em seguida, especializei-me em Estudos Diplomáticos pelo Centro de Direito Internacional (CEDIN-MG), momento em que pude focar ainda mais em questões de política internacional e diplomacia. Decidi aprofundar-me no tema do meu TCC durante a especialização, ali com um viés para a proteção dos direitos humanos das mulheres, em um trabalho de conclusão intitulado “Panorama da Proteção Internacional aos Direitos das Mulheres”.

Em 2016 decidi por uma segunda graduação, desta vez em Letras, e segui de volta à UFPel. Já no primeiro semestre fui estagiária no Instituto Federal Riograndense (IFSUL-RS), onde trabalhei por um ano ligada à Diretoria de Assuntos Internacionais e ao núcleo de idiomas da instituição. Desde meu reingresso sabia o meu próximo passo, almejava fazer parte do programa Idiomas sem Fronteiras, e, em 2017, passei a compor o quadro de professores do programa na área da língua inglesa, tempo em que pude atuar diretamente como parte desse processo de internacionalização da universidade. Entre 2017 e 2018 fiz parte do projeto de pesquisa “Compreensão de expressões idiomáticas em língua adicional”, tive contato inicial com o português como língua adicional (PLA) e percebi como o ensino de línguas deve estar enraizado em questões culturais, como é o caso das expressões idiomáticas.

Em RI aprendi sobre o impacto do global no local, cursando disciplinas como Política Internacional e Geopolítica, História da América Latina, Organizações Internacionais, entre tantas outras disciplinas. De forma semelhante, nas Letras aprendi sobre o impacto do local no global, pelas disciplinas de Linguística Aplicada

ao Ensino da Língua Inglesa e da Língua Portuguesa e outras. Com os estágios de intervenção e regência, particularmente, pude refletir sobre o “trabalho de formiguinha” para agir e fazer a diferença no mundo, a partir de uma sala de aula – algo que, no meu caso, não foi só na sala de aula tradicional, incluindo também estágio em um lar de idosos dando aulas de língua estrangeira. Com esta dissertação busco unir minhas duas graduações para contribuir com os estudos de internacionalização da minha universidade. Considero, principalmente, que não são apenas ações de mobilidade que desenvolvem a competência intercultural e a cidadania global, além de outros conceitos que serão tratados ao longo do presente trabalho. Justifico a relevância deste trabalho para termos um retrato mais completo do processo de internacionalização na instituição, para conscientização dos esforços que estão sendo feitos e pelo que ainda pode ser melhorado.

1.2 Internacionalização e políticas

O processo de internacionalização, influenciado e influenciando a globalização, tem como definição geral “a integração das dimensões internacional, intercultural ou global no propósito, função ou oferta da educação superior”¹ (KNIGHT, 2003, p. 02). Essa definição foi atualizada, em um estudo de 2015, para “o processo **intencional** da integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, função e oferta da educação superior, **a fim de melhorar a qualidade da educação e pesquisa para todos os alunos e funcionários, e para fazer uma contribuição significativa para a sociedade**”² (DE WIT et al., 2015, p. 29). Nas universidades brasileiras vemos muitos movimentos em direção à internacionalização, induzidos por programas como o Ciência sem Fronteiras (CsF – Decreto nº 7.642/2011, BRASIL, 2011), o Idiomas sem Fronteiras (IsF – Portaria 973/2014) e, mais recentemente, o Programa Institucional de Internacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), CAPES/PrInt (Portaria CAPES nº 220/2017). O programa Ciência sem Fronteiras teve grande impacto na internacionalização das instituições brasileiras (ARCHANJO, 2016) tendo inclusive inspirado/motivado a

¹ “Integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education” (KNIGHT, 2003).

*Todas as traduções na presente dissertação são de responsabilidade da autora.

² “the **intentional** process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, **in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society**” (DE WIT et. al., 2015, p. 29).

criação de outros como o Idiomas sem Fronteiras e depois o Cape Print (Finardi e Archanjo, 2018) tendo sido criticado e depois descontinuado em 2015 e voltado, com outro orçamento e foco, apenas na pós-graduação, como Capes Print em 2017.

Apesar da relevância de programas de mobilidade como o CsF, importa notar que ações de “internacionalização em casa”, definida como “a integração proposital das dimensões internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os estudantes dentro dos ambientes de aprendizagem domésticos”³ (BEELEN; JONES, 2015, p. 69) são importantes por incluir um número maior de alunos. Essas ações visam tornar o ambiente acadêmico um local mais internacionalizado para que a experiência e formação internacional não estejam limitadas aos alunos que terão acesso à mobilidade acadêmica física, mas disponíveis a todos que fazem parte da comunidade acadêmica, com o objetivo de formar cidadãos globais, capazes de lidar com problemas cada vez mais locais.

1.3 Quadro teórico

Exemplos de ações de internacionalização são a mobilidade acadêmica, responsável pelo envio de discentes e servidores, assim como pelo recebimento de estrangeiros, e a oferta de disciplinas em língua(s) estrangeira(s), a produção científica em língua(s) estrangeira(s), programas com temas internacionais, integração de estudos de casos internacionais, interculturais entre outros (KNIGHT, 2020). Durante a pandemia vimos a possibilidade de oferta de disciplinas com a participação de acadêmicos, docentes e discentes de outros países, na modalidade online, o que segundo Finardi e Guimarães (2020), pode significar uma expansão das ações de internacionalização para um público mais amplo, incluindo e aumentando a representatividade do Sul Global nos diálogos internacionais.

Uma das consequências do programa CsF foi evidenciar a falta de proficiência linguística dos acadêmicos brasileiros, que frequentemente escolhiam países de língua portuguesa ou espanhola por não dominarem outro idioma (ARCHANJO, 2016) — nomeadamente o inglês, a “língua franca da universidade internacional” (FAUBAI, 2017, p. 7). Tal lacuna levou à criação do programa Inglês sem Fronteiras (Portaria Normativa nº 1.466/2012) que posteriormente, pela adição de outras línguas como o francês e o alemão, de acordo com a instituição, se transformou no Idiomas sem

³ “the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments” (BEELEN; JONES, 2015, p. 69).

Fronteiras (Portaria Normativa nº 973/2014). A criação desses programas levou muitas universidades a “localizarem” (no sentido de tornar local) a discussão e desenvolvimento de seus documentos de políticas linguísticas – como pela criação da política linguística da UFPel, em 2020, fruto da exigência para credenciamento das instituições em 2017, e o desenvolvimento do plano estratégico de internacionalização da mesma instituição. Em ambos os documentos é previsto o desenvolvimento do ensino de português como língua adicional para seus alunos, movimento recente e crescente nas instituições brasileiras. Porém, vale lembrar que políticas linguísticas vão além de documentos, relacionando-se com intervenções humanas nas línguas e sua escolha de uso (CALVET, 2007).

As políticas linguísticas institucionais não somente refletem as necessidades de cada instituição de ensino superior e seu contexto local, mas também buscam permitir que a universidade responda às demandas e/ou políticas externas, governamentais. No caso da UFPel, temos um quadro com diversas ações de internacionalização articuladas (UFPEL, 2018) principalmente com os países do Mercosul, devido à sua localização estratégica, bem como um movimento de internacionalização em casa, pelo apoio, por exemplo, à inserção de atividades acadêmicas em outros idiomas, tais como programas de acolhimento de alunos estrangeiros. Para tratar dessa necessidade de internacionalizar o currículo, a política linguística da instituição tem, entre seus objetivos, a democratização do acesso à aprendizagem de línguas (UFPEL, 2020).

Logo, percebemos o papel central das línguas no processo de internacionalização, como já abordado por Finardi, Santos e Guimarães (2016), a partir de programas como o CsF, ações locais de recebimento de alunos e ações que foram/estão sendo realizadas em relação à preparação linguística da comunidade acadêmica. Consideramos relevante ressaltar que a internacionalização como processo vai além de questões de mobilidade acadêmica – ou seja, a internacionalização não pode ser entendida simplesmente como um sinônimo de mobilidade. Tendo em vista essa constatação inicial, a presente dissertação busca analisar a percepção de docentes e discentes acerca de ações de internacionalização, além da mobilidade e quais ações estão sendo devidamente implementadas pelos programas de pós-graduação da UFPel em cursos com notas 5, 6 e 7 pela avaliação da CAPES. Tal avaliação, multidimensional, tem a internacionalização como uma de suas dimensões para avaliar os cursos. Selecionamos programas de pós-graduação

por eles terem maior contato direto com ações de internacionalização, principalmente com o fim do CsF para graduação. A escolha pelo recorte das notas se dá por estes serem programas de excelência na universidade, necessitando ações fortes para internacionalização e manutenção do quadro de excelência. Esperamos contribuir com esses programas para a sua conscientização sobre a relevância das ações de internacionalização para o seu próprio desenvolvimento, bem como a importância da participação ativa, tanto de docentes quanto de discentes, nos esforços para internacionalização da instituição.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Como objetivo geral buscamos analisar as percepções de docentes e discentes de cursos de pós-graduação sobre ações de internacionalização na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e suas relações com eventuais demandas por formação em línguas estrangeiras.

1.4.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, nossa proposta é:

- identificar as ações de internacionalização da instituição em questão através de documentos institucionais que mencionem a temática, verificando o conhecimento de docentes e discentes sobre tal planejamento;
- verificar se/como docentes e discentes participam dos esforços para internacionalização da instituição, por meio do questionário;
- discutir o papel do conhecimento de línguas estrangeiras no desenvolvimento e participação de ações de internacionalização.

Para isso, a presente dissertação está dividida em cinco capítulos: introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussão e considerações finais. No referencial teórico, dividido em duas subseções, falamos primeiramente sobre os grandes temas de internacionalização e pós-graduação, lidando com questões de mobilidade e internacionalização em casa, bem como os principais programas relacionados à internacionalização e à pós-graduação; na segunda subseção tratamos sobre as línguas para internacionalização, o papel das línguas e quais línguas estamos falando quando tratamos da internacionalização do ensino superior. Na metodologia são apresentadas as escolhas acerca do tipo de pesquisa e suas

motivações, bem como os instrumentos utilizados para atingir os objetivos geral e específicos. Nos resultados e discussão, apresentamos os dados obtidos ao longo desta pesquisa pelo questionário e pela análise de documentos, refletindo sobre sua relação com a participação nas ações de internacionalização, com as percepções de docentes e discentes sobre o processo, bem como o papel da proficiência em línguas estrangeiras no engajamento ou não em tais ações. Nas considerações finais apresentamos as conclusões das nossas análises, relacionando os dados com nossos objetivos, bem como abordamos possíveis questões que ficaram em aberto na presente pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, identificamos e discutimos os temas pertinentes para o presente trabalho, como a relação da internacionalização com a pós-graduação e o papel das línguas no processo de internacionalização.

2.1 Internacionalização e pós-graduação

A internacionalização vem ganhando força nos últimos 30 anos no mundo, e, mais recentemente, no Brasil. Nesta seção, abordamos o conceito de internacionalização, discutimos sobre os principais programas no Brasil, além do conceito de internacionalização em casa e as ações referentes a esse processo na UFPel. Posteriormente, trazemos sua importância para os programas de pós-graduação, considerando o peso do processo de internacionalização para a avaliação da CAPES. A internacionalização é um fator importante para aumento de nota na avaliação desse órgão.

Antes de abordar o conceito de internacionalização tratamos brevemente da globalização, posto que essas são ideias frequentemente confundidas quando falamos em internacionalização. A globalização é um processo de integração econômica, cultural, que é caracterizado pelo encurtamento do espaço e da distância, porém, de difícil definição. Steger (2003) propõe a globalização como

[u]m conjunto multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alongam e intensificam interdependências e mudanças sociais ao redor do mundo, enquanto, ao mesmo tempo, promovem nas pessoas uma conscientização crescente de conexões profundas entre o local e o distante.⁴ (STEGER, 2003, p. 13).

Esse processo é desigual, “significando que pessoas que moram em várias partes do mundo são afetadas muito diferentemente por essa transformação gigante das estruturas sociais e zonas culturais”⁵ (STEGER, 2003, p. 13). Kumaravadivelu (2006) destaca que “o traço mais distintivo da fase atual da globalização é a comunicação eletrônica, a internet. Ela se tornou o motor principal, que está dirigindo

⁴ “Globalization refers to a multidimensional set of social processes that create, multiply, stretch, and intensify worldwide social interdependencies and exchanges while at the same time fostering in people a growing awareness of deepening connections between the local and the distant” (STEGER, 2003, p. 13).

⁵ “Globalization is an uneven process, meaning that people living in various parts of the world are affected very differently by this gigantic transformation of social structures and cultural zones” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131)

os imperativos da economia, assim como as identidades culturais/lingüísticas (*sic*).” (p. 131)

A definição de globalização para Altbach (2004) se relaciona com “tendências econômicas, tecnológicas e científicas amplas que afetam diretamente a educação superior e são amplamente inevitáveis” (p. 5)⁶. Ao falar sobre o impacto da globalização na educação superior, Altbach destaca que as universidades “sempre figuraram no ambiente global e sempre foram afetadas por circunstâncias além do campus e além das fronteiras nacionais” (p. 4)⁷, alegando ainda que “desde o início, as universidades representaram instituições globais – elas funcionavam em língua comum, latim, e serviam uma clientela internacional de estudantes”⁸ (p. 4).

Outra questão desse aspecto globalizado das universidades é que, ao redor do mundo, a maioria delas seguia modelos impostos pelas potências colonizadoras ocidentais. Segue Altbach (2004), “[a] academia é afetada, por exemplo, por padrões na propriedade de companhias de internet e publicações multinacionais, despesas de fundos de pesquisa e desenvolvimento ao redor do mundo e padrões internacionais de difusão cultural”⁹ (p. 5).

Por fim, a globalização tem facilitado a difusão de conhecimento, segundo Altbach (2004), “abrindo acesso e facilitando para professores e alunos trabalharem e estudarem de qualquer lugar”, que também tem “reforçado desigualdades existentes e levantado novas barreiras”¹⁰ (p. 7). Essa é uma crítica referente principalmente aos efeitos da globalização nas instituições de países em desenvolvimento, posto que “as universidades poderosas sempre dominaram a produção e distribuição de conhecimento, enquanto instituições e sistemas mais fracos com menos recursos e padrões acadêmicos mais baixos tenderam a seguir seus rastros”¹¹ (p. 7).

⁶ “Globalisation is defined as the broad economic, technological, and scientific trends that directly affect higher education and are largely inevitable” (ALTBACH, 2004, p. 5).

⁷ “Universities have always figured in the global environment and thus been affected by circumstances beyond the campus and across national borders” (ALTBACH, 2004, p. 4).

⁸ “From the beginning, universities represented global institutions – in that they functioned in a common language, Latin, and served an international clientele of students”. (ALTBACH, 2004, p. 4).

⁹ “Academe is affected by, for example, patterns in the ownership of multinational publishing and internet companies, the expenditure of R&D funds worldwide, and international patterns of cultural diffusion” (ALTBACH, 2004, p. 5).

¹⁰ “Globalization opens access and makes it easier for students and scholars to study and work anywhere. But in many respects, existing inequalities are only reinforced and new barriers erected” (ALTBACH, 2004, p. 7).

¹¹ “The powerful universities have always dominated the production and distribution of knowledge, while weaker institutions and systems with fewer resources and lower academic standards have tended to follow in their wake” (ALTBACH, 2004, p. 7).

Agora que já estabelecemos a base do conceito de globalização, passemos ao conceito de internacionalização, lembrando que ambos são confundidos apesar de serem fenômenos distintos. Este é um conceito relativamente novo, visto que, antes dos anos 90, o termo mais usado era “educação internacional” (DE WIT, 2013). Para de Wit (2013), fatores como a queda da cortina de ferro/do muro de Berlim foram responsáveis por essa mudança de pensamento sob o processo de internacionalização.

Knight (2003) define internacionalização como o “processo de integração das dimensões internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e execução da educação superior”¹² (p. 2). Essa definição foi atualizada em 2015 como sendo

o processo **intencional** da integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, função e oferta da educação superior, **a fim de melhorar a qualidade da educação e pesquisa para todos os alunos e funcionários, e para fazer uma contribuição significativa para a sociedade**¹³ (DE WIT et al., 2015, p. 29, grifos no original).

Essa atualização se dá pela necessidade de ressaltar que a internacionalização não é um fim em si mesma e deve ser um processo democrático, acessível a toda a comunidade acadêmica, não só a quem tem condições de participar de mobilidade. De Wit e Altbach (2021) reforçam a necessidade para uma dimensão mais qualitativa da internacionalização, incluindo “desenvolvimento de cidadania global, empregabilidade, melhora na qualidade da pesquisa, educação, e serviço à sociedade; e, ao avaliar resultados, um movimento de produto para resultado e impacto” (p. 35)¹⁴.

A internacionalização é um sistema em que a estrutura da instituição de ensino superior não aliena o diferente, pois entende-se a importância das pessoas e do conhecimento de fora. Por isso se faz necessária a preparação linguística e cultural tanto de alunos quanto de servidores.

Vale reforçar que a internacionalização e globalização, por vezes confundidas, são processos diferentes. Knight (2003) define globalização como “o fluxo de

¹² “the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education” (KNIGHT, 2003, p. 2).

¹³ “the **intentional** process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, **in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society**” (DE WIT et. al., 2015, p. 29, grifos no original).

¹⁴ “Global citizenship development; employability; improvement of the quality of research, education, and service to society; and, when assessing results, a move from output to outcome and impact” (DE WIT; ALTBACH, 2021, p. 35).

tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores e ideias ... através das fronteiras”¹⁵ (p. 3). Para a autora, os processos se influenciam, mas a “internacionalização está mudando o mundo da educação e a globalização está mudando o mundo da internacionalização”¹⁶ (p. 3). Ambos os processos lidam com mudanças cada vez mais rápidas e perceptíveis nas nossas vidas, lidando com a ideia de superação de barreiras, fronteiras, divisões.

Knight (2011), considerando a maturidade da internacionalização e a popularidade do uso do termo, discute alguns mitos sobre o processo, como o de que a quantidade de estudantes estrangeiros “produzirá cultura institucional e currículo mais internacionalizados”¹⁷ (p. 2). A presença de alunos estrangeiros realmente é um fator bem vantajoso para o desenvolvimento de uma cultura mais internacionalizada, mas o que frequentemente acontece com os alunos estrangeiros, na realidade, é se sentirem marginalizados e se fecharem em grupos entre si, não interagindo com a cultura do país de acolhimento e com seus alunos (KNIGHT, 2011).

Outro mito discutido pela autora é que “quanto maior o número de acordos internacionais ou rede de contatos uma universidade tem, mais prestigiada e atraente ela é para outras instituições e estudantes”¹⁸ (p. 3). A autora critica o fato de que instituições se preocupam mais com o número de acordos do que com a qualidade e efetivação desses acordos, ponderando que um número menor de acordos bem desenvolvidos e implementados vale mais do que uma grande quantia de acordos mal aproveitados.

Em 2011 de Wit já apontava algumas concepções equivocadas sobre internacionalização a partir da popularização do conceito desde os anos 90. Uma concepção equivocada é sobre o ensino na língua inglesa, uma tendência crescente ao longo dos anos. Segundo o autor, há um problema em equivaler as aulas em língua inglesa à internacionalização, com pouco foco na qualidade do inglês falado por alunos e professores, o que, ao invés de melhorar a educação, pode acabar a prejudicando.

¹⁵ “The flow of technology, economy, knowledge, people, values, and ideas... across borders” (KNIGHT, 2003, p. 3).

¹⁶ “Internationalization is changing the world of education and globalization is changing the world of internationalization” (KNIGHT, 2003, p. 3).

¹⁷ “will produce a more internationalized institutional culture and curriculum” (KNIGHT, 2003, p. 2).

¹⁸ “The greater number of international agreements or network memberships a university has the more prestigious and attractive it is to other institutions and students” (KNIGHT, 2003, p. 3).

O ensino de língua inglesa para internacionalização aparece pela necessidade de leitura e escrita em língua estrangeira, bem como a língua inglesa para fins acadêmicos, ou inglês como meio de instrução. Mais adiante, trataremos mais especificamente a questão das línguas no processo de internacionalização.

Outra concepção equivocada, de acordo com de Wit, é a ideia de que “um estudo ou estágio no exterior como parte dos estudos domésticos frequentemente tido como equivalente a internacionalização” (2011, p. 2). Ainda que a mobilidade seja um fator importante no avanço do processo de internacionalização, não é possível admitir mobilidade e internacionalização como sinônimos. Há outras formas igualmente importantes que devem constar como parte do processo, como será discutido mais adiante, quando falamos sobre o conceito de internacionalização em casa. Ademais, um indivíduo em mobilidade tem pouco impacto no processo como um todo, principalmente se não são programadas atividades específicas na instituição relacionadas ao seu retorno à instituição de origem.

Apesar dos alertas de Knight (2011) e de Wit (2011) de que a visão de mobilidade acadêmica como sinônimo de internacionalização é um mito e um equívoco, no imaginário coletivo essa equação ainda persiste. O que é mais grave, na nossa opinião, é não só que o mito persiste, mas a direção e orientação da mobilidade também (direcionada para a competitividade ao invés de cooperação) conforme apontam Finardi, Mendes e Silva (2022) no caso do Brasil. Portanto, reforçamos que a desconstrução desse mito é uma das contribuições desta pesquisa, abordando e esclarecendo outras ações da instituição em relação ao desenvolvimento da internacionalização.

Knight (2012) também aborda algumas verdades acerca da internacionalização, em uma sequência ao seu artigo de 2011 sobre os mitos. Uma das verdades é sobre a importância de não deixar o processo de internacionalização diminuir a importância e a relevância do contexto local. De acordo com a autora, “a internacionalização pretende complementar, harmonizar e estender a dimensão local – não a dominar”¹⁹ (p. 1). Essa verdade aponta para algumas das críticas ao processo de internacionalização, visto por alguns como um projeto de homogeneização, ou até mesmo ocidentalização do ensino superior – como a crítica feita por Altbach (2004) em relação à globalização citada anteriormente.

¹⁹ “Thus, internationalization is intended to complement, harmonize, and extend the local dimension – not to dominate it”. (KNIGHT, 2012, p. 1)

Outra verdade proposta por Knight (2012) é que não existe uma fórmula sobre internacionalização que funcione globalmente, posto que a internacionalização deve ser um processo “personalizado para atender às necessidades e interesses individuais de cada entidade de educação superior”²⁰ (KNIGHT, 2012, p. 2). Ou seja, cada instituição de ensino superior deve considerar o seu próprio contexto para traçar políticas apropriadas de internacionalização – não há uma receita de sucesso que funcione para toda e qualquer instituição de ensino superior.

Considerando o processo, a autora também destaca o fato de que internacionalização não é um fim em si mesmo, que o objetivo não deveria ser a internacionalização do currículo ou a mobilidade acadêmica, mas “garantir que os estudantes estejam mais bem preparados para viver e trabalhar em um mundo interconectado”²¹ (KNIGHT, 2012, p. 3). Ela é, portanto, um processo que visa inserir os indivíduos de sua comunidade acadêmica em um mundo cada vez mais globalizado, por isso também a questão intercultural é um dos pilares do conceito apresentado por Knight.

A internacionalização não é um processo sem críticas, pois, assim como a globalização mencionada acima, é um processo que revela desigualdades nas instituições de países desenvolvidos e em desenvolvimento, bem como a ideia da ocidentalização das instituições a nível mundial. Como ilustração, uma das desigualdades é revelada pela pressão de publicação em periódicos em língua inglesa, enquanto periódicos em outras línguas são menos lidos e menos citados (SPERDUTI, 2017). Beck (2012) salienta a necessidade de uma “análise das complexas conexões entre globalização e internacionalização para tanto criticar as influências prejudiciais e, também, realinhar a internacionalização com práticas éticas e baseadas em princípios”²² (p. 134). Outra preocupação é com a comercialização do ensino superior, apontada como uma das principais áreas de risco por Knight (2007), “confirmando a tendência global em direção ao modelo de mercado da internacionalização”²³ (BECK, 2012, p. 138). Stein (2019) também reforça as críticas

²⁰ “tailored to meet the individual needs and interests of each higher education entity” (KNIGHT, 2012, p. 2).

²¹ “to ensure that students are better prepared to live and work in a more interconnected world” (KNIGHT, 2012, p. 3).

²² “An analysis of the complex connections between globalization and internationalization to both critique harmful influences and to also re-align internationalization towards ethical and principled practices” (BECK, 2012, p. 134).

²³ “Confirming the global trend towards the market model of internationalization” (BECK, 2012, p. 138).

de Knight (2014) sobre a mudança de internacionalização como um processo baseado em “valores de cooperação, parceria, intercâmbio, benefícios mútuos e capacidade de construção para um crescentemente caracterizado pela competição, comercialização, interesse próprio e construção de status”²⁴ (KNIGHT, 2014, p. 76). Conforme Stein,

se indivíduos e instituições tornam-se crescentemente interconectados, mas poder e recursos não são redistribuídos e padrões herdados de relações não são reimaginados, então isso pode intensificar padrões existentes de desigualdade dentro de uma paisagem de educação superior global já desigual²⁵ (STEIN, 2019, p. 3).

Essa crítica de Stein ecoa a preocupação já mencionada em relativamente ao impacto da globalização na educação superior com relação ao aprofundamento das desigualdades já enfrentadas, principalmente em instituições de países em desenvolvimento. Stein propõe então uma abordagem crítica à internacionalização, que vá além de soluções rápidas e encare as suposições que temos sobre nós mesmos e nossas instituições (STEIN, 2019). Essa abordagem pode incluir “mudar nossos investimentos e desejos para além da continuidade de um sistema inerentemente violento e insustentável”²⁶ (p. 3).

Por fim, Beck (2012) propõe a internacionalização como uma “*eduscape*”²⁷ ou “paisagem educacional”, de forma a

Expandi-la de forma que deixe de ser apenas uma infusão de conteúdos interculturais e internacionais nas áreas de aprendizagem, ensino, pesquisa e serviço de uma universidade, para ser uma compreensão das conexões e fluxos diversos fora das áreas assim chamadas de ‘aprendizagem, ensino, pesquisa e serviço’ da universidade. A internacionalização como uma “*eduscape*” situa a universidade em um fluxo mais amplo de forças e

²⁴ “values of cooperation, partnership, exchange, mutual benefits and capacity building to one that is increasingly characterised by competition, commercialisation, self-interest and status building” (KNIGHT, 2014, p. 76).

²⁵ “if individuals and institutions become increasingly interconnected, but power and resources are not redistributed and inherited patterns of relationship are not reimagined then this may intensify existing patterns of inequality within an already uneven global higher education landscape” (STEIN, 2019, p. 3).

²⁶ “including shifting our investments and desires away from the continuity of an inherently violent and unsustainable system” (STEIN, 2019, p. 3).

²⁷ A autora propõe o conceito de “*eduscape*” com base nas “paisagens” de Appadurai (1990, 1996), com foco na dimensão cultural da globalização em um quadro de cinco paisagens: *ethnoscapes* (distribuição de indivíduos como migrantes), *technoscapes* (distribuição de tecnologia), *finanscapes* (distribuição de capital), *mediascapes* (distribuição de informação), *ideoscapes* (distribuição de ideias e valores políticos). Os fluxos da globalização ocorreriam entre essas paisagens, de forma diversa e imprevisível (STEIN, 2019, p. 3).

elementos internacionalizantes ao invés de apenas vê-la como um ponto no qual a atividade começa e termina²⁸ (BECK, 2012, p. 142).

Essa visão de Beck parece ser mais otimista em relação à internacionalização da educação superior e às possibilidades que ela traz às nossas instituições. Assim, deixamos de ver a internacionalização como um processo isolado na instituição, mas como algo que integra a internacionalização em todos os níveis da instituição e para além dela.

Knight (2018) também discorre sobre a relação entre internacionalização, relações internacionais e diplomacia do conhecimento. A diplomacia, interpretada como a construção e administração das relações internacionais, contemporaneamente é caracterizada por novos atores, problemas, funções, e crescente preocupação com *soft power*, ou seja, o poder de influência que vai além de coerção e poderio militar de uma nação (p. 5). A autora conceitua a diplomacia do conhecimento como “o foco no papel da educação e pesquisa acadêmica internacional na construção e no fortalecimento das relações entre países”²⁹ (KNIGHT, 2018, p. 8). A diplomacia do conhecimento, segue a autora, não é sobre produção de conhecimento e tem como um dos resultados esperados a “habilidade de ajudar a tratar problemas globais urgentes que não podem ser tratados pelo uso de recursos de educação superior, conhecimento e inovação de apenas uma nação”³⁰ (p. 8).

Hudzik (2011) aborda o conceito de “internacionalização abrangente” como um

“compromisso, confirmado através de ação, para provocar perspectivas internacionais e comparativas através do ensino, pesquisa e missões de serviço da educação superior. Ela molda o caráter e valores institucionais e alcança toda a organização de educação superior”³¹

[...]

Se efetivamente implementada, impacta a totalidade da vida no campus e a aprendizagem e fundamentalmente modela os quadros de referência externos da instituição, parcerias e relações. Buscará instilar dimensões

²⁸ “Looking at internationalization as an ‘eduscape’ expands it from being simply an infusion of intercultural and international content into the learning, teaching, research, and service areas of an university, to being an understanding of the diverse connections and flows outside the so-called ‘learning, teaching, research, and service’ areas of the university. Internationalization as ‘eduscape’ situates the university in a larger flow of internationalizing forces and elements rather than seeing it as a point where activity begins and ends” (BECK, 2012, p. 142).

²⁹ “Knowledge diplomacy focuses on ‘the role of international higher education and research in building and strengthening relations between and among countries” (KNIGHT, 2018, p. 8).

³⁰ “the ability to help address the pressing global issues facing our planet cannot be addressed by using the higher education, knowledge, and innovation resources of one nation alone” (KNIGHT, 2018, p. 8).

³¹ “Comprehensive internationalization is a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education. It shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise” (HUDZIK, 2011, p. 10).

internacionais, globais e comparativas não apenas na sala de aula, mas também na aprendizagem em campo e experimental³² (HUDZIK, 2011, p. 10).

Ou seja, a internacionalização abrangente reafirma e aprofunda o que vem sendo dito sobre internacionalização, sobre a necessidade de reconhecer o fenômeno como além da mobilidade, sobre visualizar a internacionalização como algo que afeta toda a comunidade acadêmica. Por fim, o autor manifesta que a internacionalização abrangente muda o caráter local, regional ou nacional da instituição de ensino superior para um caráter global, considerando que seria

uma dicotomia falsa que as instituições de educação superior devem pensar ou localmente ou globalmente; ambas as formas de pensar são realidades para a vasta maioria das instituições hoje em dia, embora elas possam ter diferentes posições em um contínuo de orientação local-global³³ (HUDZIK, 2011, p. 10).

Em outras palavras, as universidades não estão em um polo ou outro, mas em pontos distintos do contínuo, em diferentes níveis de internacionalização. Além disso, cada universidade ainda apresenta programas que se situam em diferentes pontos nesse mesmo contínuo, sendo uns mais internacionalizados que os outros.

Um marco na história da internacionalização da educação superior brasileira, principalmente considerando ações de mobilidade, é o programa Ciência sem Fronteira (CsF). Instituído pelo Decreto nº 7.642/Dezembro de 2011 (BRASIL, 2011), teve como objetivo:

propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias (BRASIL, 2011, n. p.).

No mesmo decreto, no artigo oitavo são definidas as concessões pela CAPES e pelo CNPq de bolsas no exterior, nas modalidades de “graduação-sanduíche; educação profissional e tecnológica; doutorado-sanduíche; doutorado pleno e pós-doutorado” (BRASIL, 2011, n. p.), tendo também como objetivo trazer pesquisadores visitantes e jovens talentos para o Brasil.

³² “CI, effectively implemented, impacts the entirety of campus life and learning and fundamentally shapes the institution’s external frames of reference, partnerships, and relations. It will seek to instill international, global, and comparative dimensions not only in the classroom but also in field and experiential learning” (HUDZIK, 2011, p. 10).

³³ “It is a false dichotomy that higher education institutions must either think locally or globally; both are realities for the vast majority of today’s institution although they may have different positions on a continuum of local-global orientation” (HUDZIK, 2011, p. 10).

De acordo com portaria interministerial nº 1 de 9 de janeiro de 2013 (BRASIL, 2013), as áreas e temas prioritários para o CsF eram as seguintes: engenharias e demais áreas tecnológicas; ciências exatas e da terra; biologia, ciências biomédicas e da saúde; computação e tecnologias da informação; tecnologia aeroespacial; fármacos; produção agrícola sustentável; petróleo, gás e carvão mineral; energias renováveis; tecnologia mineral; biotecnologia; nanotecnologia e novos materiais; tecnologias de prevenção e mitigação de desastres naturais; biodiversidade e bioprospecção; ciências do mar; indústria criativa; novas tecnologias de engenharia construtiva; e formação de tecnólogos (BRASIL, 2013).

As metas, estabelecidas em 2011 e revisadas em 2013, indicavam um total de 101.000 bolsas oferecidas, sendo “75.000 bolsas financiadas com recursos do Governo Federal e 26.000 bolsas concedidas com recursos da iniciativa privada” (BRASIL, 2011, n. p.). Até 2013, o programa contou com a implementação de 22.646 bolsas, sendo 15.141 delas para graduação-sanduíche. Inicialmente, os países mais procurados foram Estados Unidos (5.027), Portugal (2.935) e França (2.692) (BRASIL, 2013). Percebemos, logo, uma diferença impactante nas bolsas distribuídas para graduação e pós-graduação – essa diferença pode ser relacionada ao fato de que a pós-graduação já apresentava editais específicos, enquanto a mobilidade na graduação apresentava-se como uma novidade maior, além de termos muito mais alunos na graduação do que na pós-graduação.

De acordo com Aveiro (2014), ainda que apresentasse desafios no orçamento e na implementação do cronograma, o maior obstáculo encontrado para alcançar as metas foi a proficiência em língua estrangeira:

Como país majoritariamente monolíngue e de dimensões continentais, o ensino e o aprendizado de uma língua estrangeira têm tido difícil êxito nas escolas e universidades brasileiras, grande equívoco que precisa ser revisto, visto que, para o intercâmbio e publicação em revistas internacionais, é preciso o conhecimento de pelo menos o idioma inglês (AVEIRO, 2014, p. 8).

Como exemplo dessa lacuna na formação linguística temos alguns editais do programa de mobilidade para os Estados Unidos. Em 2012, nos requisitos do candidato consta que “os candidatos para o programa com início em setembro de 2013 que não obtiverem o nível mínimo de proficiência (...) poderão ser beneficiados, a critério da CAPES e do CNPq, com curso de língua inglesa de até oito semanas nos EUA” (BRASIL, 2012, p. 3). Já o edital de 2013 apresenta a possibilidade de “curso

de língua inglesa de seis meses nos EUA” (BRASIL, 2013, p. 4). Por fim, o edital de 2014 volta para a possibilidade de apenas oito semanas de curso nos EUA.

Identificada a lacuna na formação linguística em língua estrangeira de uma parcela considerável dos candidatos para as bolsas do programa CsF, foi criado, em 2012, o programa Inglês sem Fronteiras (IsF), pela Portaria Normativa nº 1.466/2012 (BRASIL, 2012), com o objetivo de “propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas” (BRASIL, 2012, n. p.). Mais informações sobre o papel das línguas na internacionalização e sobre o programa Idiomas Sem Fronteiras serão discutidas na próxima seção.

Os últimos editais do programa CsF de graduação-sanduíche foram lançados em 2014 (BRASIL, 2014). Embora entendamos que a mobilidade é apenas umas das ações do processo de internacionalização, reconhecemos o impacto do fim deste programa como uma grande perda na internacionalização das instituições de ensino superior brasileiras. Agora voltamos a contar basicamente com os programas de doutorado-sanduíche (PDSE) da CAPES, mais uma vez deixando a mobilidade restrita à pós-graduação.

Outra forma de mobilidade ofertada pela CAPES foi o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), em parceria com instituições de ensino superior portuguesas. O programa ofertava licenciaturas em biologia, física, matemática, química e português para graduação sanduíche de 12 a 22 meses. O último edital foi o nº 74 de 2014, para participar de intercâmbio em 2015 (CAPES, 2014).

A fim de fortalecer a internacionalização nos programas de pós-graduação, através da portaria nº 220 de 2017 da CAPES (BRASIL, 2017), foi instituído o Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior (IES) e de Institutos de Pesquisa do Brasil, o Programa Capes-PrInt. O programa tem entre seus objetivos (BRASIL, 2017):

I - Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por ela priorizadas;

II - Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação;

III - Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas;

IV - Promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* com cooperação internacional;

V - Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional;

VI - Integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização.

No Anexo I do Edital nº41/2017 é apresentada uma relação de países para os quais ao menos 70% dos recursos devem ser alocados, sendo estes países com os quais “a cooperação científica e acadêmica com o Brasil tem se mostrado mais efetiva” (CAPES, 2018, p. 1). Chama atenção que a grande maioria dos países mencionados nesse anexo se localizam no norte global (ex.: Alemanha, Áustria, Canadá, Estados Unidos da América, Reino Unido, Suíça e outros). Essa é uma mudança na escolha de parceiros, com retirada de parceiros estratégicos do sul global, na qual não estamos necessariamente na mesma posição de protagonismo.

Na UFPel há projetos de diversas áreas dentro de dois grandes temas, envolvendo diversos programas de pós-graduação: “Saúde Sociedade: um olhar sobre a equidade ao longo do ciclo vital” e “Alimentos saudáveis em territórios sustentáveis”. No primeiro tema há seis projetos e no segundo há quatro, listados no quadro a seguir:

Quadro 1: Temas e projetos do CAPES/PrInt na UFPel

Saúde Sociedade: um olhar sobre a equidade ao longo do ciclo vital³⁴	Alimentos saudáveis em territórios sustentáveis³⁵
Moléculas bioativas contendo selênio – síntese, caracterização e aplicações	Alimentação, cultura e saúde
Núcleo de estudos sobre cidades saudáveis, envelhecimento e cidadania	Comida, ética e reciprocidade
Criação do núcleo de inovação em ciência e tecnologia aplicadas à produção de imunobiológicos	Cultivo de alimentos em substratos edificados

³⁴ Mais detalhes sobre os projetos desse tema podem ser encontrados no seguinte link: <https://wp.ufpel.edu.br/print/projeto-institucional-de-internacionalizacao/saude-sociedade-um-olhar-sobre-a-equidade-ao-longo-do-ciclo-vital/> Acesso em: 13 dez. 2022

³⁵ Mais detalhes sobre os projetos desse tema podem ser encontrados no seguinte link: <https://wp.ufpel.edu.br/print/projeto-institucional-de-internacionalizacao/alimentos-saudaveis-em-territorios-sustentaveis/> Acesso em: 13 dez. 2022

Criação do núcleo temático de inovação em Nanomedicina (NanoMed)	Utilização de coprodutos da agropecuária na alimentação de ruminantes
Observatório global de atividade física	
Observatório global de patologias sociais	

Fonte: elaborado pela autora.

No quadro acima vemos os projetos da UFPel englobados em dois grandes temas, envolvendo os programas de Arquitetura e Urbanismo, Biotecnologia, Química, Odontologia, Educação, Epidemiologia, Ciência e Engenharia de Materiais, Educação Física e outros.

Há outras formas de potencializar o processo de internacionalização, como através da internacionalização do currículo e da internacionalização em casa (BEELEN; JONES, 2015). A internacionalização do currículo, conforme definida por Leask (2009) é “a incorporação das dimensões internacional e intercultural no conteúdo do currículo, bem como nos processos de ensino e aprendizagem e serviços de suporte de um programa de estudo”³⁶ (p. 209). De acordo com Leask,

O conteúdo do currículo dentro do currículo formal será composto por pesquisa que cruze as fronteiras nacionais e culturais, e que tanto ensino quanto serviços de suporte acadêmicos e estudantis sejam fornecidos como parte do currículo informal abordarão quaisquer problemas que professores e aprendizes encontrem devido aos seus históricos e identidades nacionais e culturais³⁷ (LEASK, 2009, p. 209).

Em outras palavras, a internacionalização do currículo (IdC) prevê que, além da mobilidade, o currículo doméstico deve abordar questões internacionais e interculturais, de forma a preparar *todos* os alunos para uma realidade cada vez mais globalizada, de forma a serem mais tolerantes com uma realidade multicultural.

De acordo com Beelen e Jones (2015), a definição de internacionalização em casa (IeC) é a seguinte: “a integração proposital das dimensões internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os estudantes dentro dos ambientes de aprendizagem domésticos”³⁸ (p. 69). Apesar de a mobilidade ser um fator importante no processo de internacionalização, ela ainda está restrita a uma

³⁶ “the incorporation of an international and intercultural dimension into the content of the curriculum as well as the teaching and learning processes and support services of a program of study.” (LEASK, 2009, p. 209).

³⁷ “curriculum content within the formal curriculum will be informed by research that crosses national as well as cultural boundaries and that teaching as well as student and academic support services provided as part of the informal curriculum will address any issues that teachers and learners face due to their national and cultural backgrounds and identities.” (LEASK, 2009, p. 209).

³⁸ “the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments.” (BEELEN; JONES, 2015, p. 69).

pequena parcela da comunidade acadêmica, como os números relacionados ao programa CsF supracitados mostraram. O processo de internacionalização deve ser mais democrático e acessível a *toda* a comunidade acadêmica.

O conceito de internacionalização em casa também prevê que o processo vá além do currículo, considerando ainda outros elementos da experiência estudantil. Knight (2020) lista algumas estratégias de internacionalização em casa, sendo elas:

Internacionalização de currículo e programas ou cursos, através de programas novos com temas internacionais, estudos de áreas ou regionais, titulações conjuntas ou em duplas; atividade de pesquisa, centros de áreas e temas, projetos de pesquisa e inovação baseados em redes, conferências e seminários internacionais (KNIGHT, 2020, p. 33).

De acordo com a autora, as estratégias em casa também podem incluir as dimensões intercultural e internacional no ambiente acadêmico, no ensino, na aprendizagem e na pesquisa, assim como relações culturais locais da própria comunidade e a integração de estudantes e docentes estrangeiros na vida e nas atividades do campus. Reforçamos, portanto, a ideia de que a internacionalização é um processo que não é um fim em si mesmo, mas que tem como objetivo a preparação de indivíduos e da comunidade para um mundo cada vez mais globalizado e sem fronteiras.

Na UFPel as ações de internacionalização passam pela Coordenação de Relações Internacionais (CRInter), antigo Departamento de Intercâmbio e Programas Internacionais (DIPI), desde parcerias e acordos de mobilidade à revalidação de diplomas. Mais informações sobre as ações da CRInter serão apresentadas na seção de metodologia.

Amorim e Finardi (2017) apresentam um estudo de caso com reflexão sobre o processo de internacionalização das universidades brasileiras, em estudo de caso sobre a UFES. Os autores, ao fazerem uma retomada de estudos anteriores da mesma instituição, refletiram sobre a sua internacionalização e o papel das línguas estrangeiras no processo a partir da pergunta “como a internacionalização é interpretada em três níveis (micro, meso, macro) em uma instituição de ensino superior e qual o papel das línguas estrangeiras em geral e do inglês em particular nesse processo” (AMORIM; FINARDI, 2017, p. 621). Os estudos anteriores retomados nesse artigo foram, por exemplo, de comparação de mesmo curso em universidades pública e privada, e de revisão do papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização, entre outros. Enquanto os autores apresentaram um estudo em

três níveis de determinada instituição, ou seja, micro, meso e macro, nós nos propomos a analisar o nível micro da Universidade Federal de Pelotas; enquanto eles observaram a universidade como um todo, nós estamos focando na internacionalização de programas de pós-graduação de notas 5, 6, 7 de acordo com a avaliação da CAPES. Esperamos ainda, mais adiante, conseguir comparar os nossos resultados alcançados com esses.

Por fim, os cursos analisados neste projeto são os de notas 5, 6 e 7, de acordo com a avaliação da CAPES até 2017. A partir de 2021 a CAPES passa a realizar uma avaliação multidimensional considerando cinco dimensões (BÁO, 2020): *formação de pessoal*, como qualificação de docentes permanentes, capacidade de atração e formação de mestres e doutores; *pesquisa*, como pela articulação com a graduação, participação em redes de pesquisa e cooperação interinstitucional; *inovação e transferência de conhecimento*, como através de projetos que contribuam para a integridade ambiental da comunidade; *impacto na sociedade*, como através de geração de emprego e renda; e *internacionalização*. Na dimensão de internacionalização constam “projetos com financiamento internacional; artigos em coautoria com estrangeiros; relações instituições com programas estrangeiros; mobilidade docente e discente; projetos de pesquisa conjuntos; dupla titulação; oferta de disciplinas em idioma estrangeiros” (BÁO, 2020, p. 20).

Estudamos portanto, neste trabalho, os programas de notas 6 e 7 considerados de excelência na área pelas questões de internacionalização e liderança, bem como os programas de nota 5, que almejam notas mais altas e por isso devem buscar desenvolver o processo de internacionalização em seus programas.

Passamos, então, ao próximo ponto, para a consideração do papel das línguas no processo de internacionalização.

2.2 Línguas para internacionalização

Um dos principais pontos em todos os conceitos abordados sobre internacionalização é a questão da *interculturalidade* – ou seja, quando falamos em internacionalização, estamos também falando do contato entre diferentes culturas. Com isso, o estudo de línguas toma um papel central no processo. Como vimos na seção anterior, o processo de internacionalização pode ser desenvolvido de diversas formas, inclusive em casa/no campus.

A questão da mobilidade, apesar de não ser o único aspecto, é importante em relação à internacionalização, tanto pelas pessoas que saem da instituição para conhecer outros povos e culturas quanto pelas que chegam nas nossas instituições para conhecerem o nosso povo e a nossa cultura. Nesse caso da recepção de outros, devemos entender que a escolha da(s) língua(s) utilizada(s) é uma questão polêmica, e “a preferência por uma língua ou línguas pode incluir ou excluir” (ARCHANJO, 2016, p. 43). A exclusão pode ser observada quando editais para internacionalização de órgãos de fomento privilegiam países falantes de determinadas línguas, podendo excluir outros mais próximos de dada instituição. De forma semelhante, a inclusão pode ser estimulada se a instituição privilegiar a formação em línguas estrangeiras além das já bem estabelecidas no cenário acadêmico. Sobre a escolha de línguas e política linguística, Finardi, Moore e Guimarães (2021) afirmam que “apesar de intervenções na forma de política linguística, os conflitos estão destinados a acontecer, já que a política linguística é sobre escolha, seja escolha de um sotaque ou expressão ou de uma língua específica”³⁹ (p. 56).

Baumvol e Sarmiento (2016), ao discorrerem sobre o processo de internacionalização em casa, chamam atenção para o papel das línguas:

as línguas adicionais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do processo de leC, pois é o meio pelo qual pode dar-se acesso a alunos e professores a práticas internacionais “em casa”. Em um mundo globalizado e interconectado, a linguagem é um fenômeno multifuncional e complexo, permitindo que os indivíduos atuem no mundo e conectem-se entre si, com as comunidades e com diferentes culturas” (BAUMVOL; SARMENTO, 2016, p. 70).

A Política Linguística da UFPel⁴⁰ ainda é recente — de 2020 — e menciona o respeito à diversidade linguística, citando dialetos do português, LIBRAS, espanhol e outras línguas indígenas, de imigração e matriz africana, sem fazer menção a línguas estrangeiras específicas. A escolha da língua também se faz presente especificamente nos programas de pós-graduação, com a necessidade de apresentação de proficiência em ao menos uma língua estrangeira em programas de mestrado e duas línguas estrangeiras em programas de doutorado, sendo a língua

³⁹ “Despite interventions in the form of language policy, conflicts are bound to exist, since language policy is about choice, be it the choice of an accent or expression or of a specific language” (FINARDI; MOORE; GUIMARÃES, 2021, p. 56).

⁴⁰ Política aprovada pelo Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (COCEPE) da UFPel em fevereiro de 2020. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2020/03/Res.-01.2020-Pol%C3%ADtica-Lingu%C3%ADstica-Institucional-da-UFPel.pdf> Acesso em: 13 dez. 2022

inglesa a mais comumente exigida, como nos programas de Biotecnologia e Epidemiologia, ambos nota 7.

Outra forma de inclusão no ambiente acadêmico é pela adequação ao estrangeiro, com sinalização bilíngue e aulas em língua estrangeira. Também pode-se ofertar o ensino da língua e da cultura local visando a uma melhor integração do estrangeiro.

Para que a comunicação e o intercâmbio de conhecimentos aconteçam de forma frutífera, precisamos repensar o ensino de línguas e a questão cultural – afinal, de acordo com o conceito de Knight (2003) e o atualizado de de Wit (2015) para internacionalização, a dimensão intercultural é um dos pilares do processo. Para Kramsch (2011), a cultura é vista como um “conjunto de ferramentas mentais de metáforas subjetivas, afetividades, memórias históricas, entextualizações⁴¹ e contextualizações de experiência, com os quais significamos o mundo a nossa volta e compartilhamos significados com os outros”⁴² (p. 355). Segundo a autora, “a competência intercultural pressupõe uma falta de compreensão devido a subjetividades divergentes e historicidades”⁴³ (p. 356).

Uma das formas mais diretas de lidar com questões interculturais é trabalhar com as questões linguísticas, considerando que há uma ligação indissociável entre língua e cultura. Entendemos por cultura o apresentado por Kramsch (2011) e, adicionalmente, o conceito de Moran

A maneira evolutiva de vida de um grupo de pessoas, consistindo em um conjunto compartilhado de práticas associado a um conjunto compartilhado de produtos, baseado em um conjunto compartilhado de perspectivas sobre o mundo e colocadas dentro de contextos sociais específicos (MORAN, 2001, p. 24).

Kramsch (2013) diferencia Cultura e cultura, sendo a Cultura um conhecimento mais geral de literatura e artes, enquanto a cultura estaria mais relacionada à vida cotidiana, ao comportamento, à alimentação, às crenças e aos valores. Ao mesmo

⁴¹ Por entendermos que o termo entextualizações não é tão comum, apresentamos aqui o conceito apresentado por Guimarães e Lopes (2017): “Nas palavras de Bauman e Briggs (1990, p. 73) a entextualização é “[...] o processo de tornar um discurso extraível, de fazer um trecho de produção linguística uma unidade – um texto – que pode ser levada para fora de seu cenário interacional”. (GUIMARÃES; LOPES, 2017, p. 13)

⁴² “as a mental toolkit of subjective metaphors, affectivities, historical memories, entextualizations and transcontextualizations of experience, with which we make meaning of the world around us and share that meaning with others” (KRAMSCH, p. 235, 2011).

⁴³ “Intercultural competence presupposes a lack of understanding due to divergent subjectivities and historicities” (KRAMSCH, 2011, p. 236).

tempo, Kramsch fala em uma perspectiva pós-moderna de cultura, em que esta não estaria mais ligada a uma nação e sua história, mas seria um “processo discursivo dinâmico, construído e reconstruído em várias maneiras por indivíduos engajados em esforços por significado simbólico e pelo controle de subjetividades e interpretações de história”⁴⁴ (p. 68). Essa definição busca desmistificar a ideia já ultrapassada de que uma língua corresponde a uma única cultura, nação ou a um povo.

Byram e Zarate (1994) declaram aprendizes de línguas como “falantes interculturais”, como “pessoas que cruzam barreiras, carregando suas identidades locais consigo”⁴⁵ (p. 240). As habilidades de um falante intercultural incluem, por exemplo,

A habilidade de identificar as áreas de contraste e contradição na relação entre as duas comunidades dadas; a habilidade de explicar comportamentos e crenças contrastantes e conflitantes; a habilidade de resolver um conflito ou negociar a aceitação de conflitos de crença não negociáveis; a habilidade de avaliar o sucesso de um modo de explicação, e a habilidade de desenvolver um modo de explicação com respeito a um interlocutor particular ou seu contexto cultural⁴⁶ (BYRAM; ZARATE, 1994, p. 241).

Ou seja, tornar-se um falante intercultural, com tais habilidades, agindo de forma diplomática, dialogando com diversas culturas, deve ser um dos objetivos da internacionalização, enquanto formamos cidadãos globais nas universidades. A internacionalização, como já afirmamos anteriormente, é um processo afetado pela globalização, e ao abordar a globalização falamos de um processo que “resultou em maiores contatos entre as pessoas de culturas diferentes, levando a uma melhor consciência dos valores e visões de cada um” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135). Já Sarmento *et al.* (2016) declaram que “a globalização é um processo que está aumentando o fluxo de pessoas, culturas, ideias, valores, conhecimentos, tecnologias e economias através das fronteiras de muitos países, resultando em um mundo mais interconectado e mais independente” (p. 79). Ao abordar a competência intercultural e o ensino superior, Orsini-Jones e Lee (2018) discorrem sobre “graduado global”

⁴⁴ “as a dynamic discursive process, constructed and reconstructed in various ways by individuals engaged in struggles for symbolic meaning and for the control of subjectivities and interpretations of history”. (KRAMSCH, 2013, p. 68).

⁴⁵ “people who cross frontiers, carrying their local identity with them” (BYRAM; ZARATE, 1994, p. 240).

⁴⁶ “the ability to identify the areas of contrast and contradiction in the relationship between two given communities; the ability to explain contrasting and conflicting behaviours and beliefs; the ability to resolve a conflict or to negotiate the acceptance of a non-negotiable conflict of belief; the ability to evaluate the success of a mode of explanation with respect to a particular interlocutor and their cultural context” (BYRAM; ZARATE, 1994, p. 241).

como alguém que deveria “estar apto a tanto reconhecer quanto valorizar diferenças culturais e comunicar efetivamente em uma variedade de contextos e através de uma variedade de meios”⁴⁷ (p. 7).

Como foi abordado na primeira parte quanto ao Ciência sem Fronteiras, programa com grande impacto no processo de internacionalização brasileiro, foi identificada uma grande lacuna na formação linguística dos brasileiros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 1996, estabelece uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para referência dos cursos de formação de docentes. Na LDB, consta o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e obrigatoriedade do estudo da língua inglesa e possibilidade de outras línguas estrangeiras no ensino médio. Por outro lado, a BNCC afirma “fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo” (BRASIL, 2018, p. 494) em suas habilidades para o Ensino Médio e afirma priorizar “o foco **da função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca**” (p. 494, grifos no original), o que vemos na prática é bem longe desse ideal.

Leffa (2007) reforça o papel da escola enquanto reprodutora da (desigualdade da) sociedade, a qual “transmite com muito sucesso a idéia (*sic*) de que é difícil aprender uma língua estrangeira, que só uns poucos conseguirão, viajando para o exterior ou freqüentando (*sic*) um curso caro numa escola de idiomas” (p. 8). Ferreira e Mozzillo (2020), por sua vez, apresentam algumas críticas ao ensino de línguas, especificamente da língua inglesa, nas escolas públicas, questão persistente ao longo das décadas:

Quanto ao ensino de línguas estrangeiras na escola pública, é possível dizer que a situação não mudou muito nos últimos 200 anos: ainda há uma defasagem de profissionais qualificados, a carga horária ainda é baixíssima e a aprendizagem real de inglês ainda é associada à elite. Nas escolas públicas brasileiras, apenas 39% dos professores de inglês têm formação específica para ensinar essa língua (INEP, 2018). (FERREIRA; MOZZILLO, 2020, p. 144).

Tais críticas levantadas pelos autores são facilmente constatadas quando vemos, por exemplo, que poucas pessoas chegam no nível superior com um bom nível de proficiência em língua estrangeira. Em relação ao programa CsF, primeiramente, o bolsista contava com um tempo – de oito semanas a seis meses –

⁴⁷ “A ‘global graduate’ should be able to both recognise and value cultural difference and communicate effectively in a variety of contexts and through a variety of media” (ORSINI-JONES; LEE, 2018, p. 6)

no país destino para aprender o idioma local antes de começar as atividades acadêmicas. Tal medida mostrou-se pouco econômica e eficaz, levando à gestão do programa Inglês sem Fronteiras (IsF-Inglês), pela Portaria Normativa nº 1466/2012. Posteriormente, considerando a necessidade de aprendizagem de outros idiomas, o programa foi expandido e transformado no Idiomas sem Fronteiras pela Portaria Normativa nº 973/2014.

A primeira oferta de cursos presenciais do programa IsF-Inglês foi em 2013, com cursos de até quatro aulas de 60 minutos, que começaram em janeiro de 2014, tendo entre os requisitos inscrição ativa no curso *My English Online* (MEO), plataforma online de apoio ao programa. Tiveram prioridade nas inscrições alunos de cursos pertencentes às áreas prioritárias do Programa CsF (BRASIL, 2013). Foram ofertadas 14.760 vagas nesse primeiro edital. Os primeiros cursos presenciais do programa IsF-Inglês na UFPel abordaram tanto questões de uso cotidiano da língua em ambiente universitário internacional, com foco nas áreas do programa CsF, quanto cursos preparatórios para os testes de proficiência, o que se enquadrava dentro da demanda e do objetivo geral do programa.

Frequentemente o nível exigido para participar dos programas sanduíche era o B2 (527 pontos no TOEFL *Paper Based Test* (PBT) ou 71 no TOEFL *Internet Based Test* (iBT)) (CAPES, 2022), equivalente a um usuário independente da língua. No nível B2, é esperado que o aluno seja

capaz de compreender o conteúdo essencial de assuntos concretos ou abstractos num texto complexo, incluindo uma discussão técnica na sua especialidade. É capaz de comunicar com uma grande espontaneidade que permita uma conversa com um falante nativo, não se detectando tensão em nenhum dos falantes. É capaz de exprimir-se de forma clara e pormenorizada sobre uma vasta gama de assuntos, emitir uma opinião sobre uma questão actual e discutir sobre as vantagens e as desvantagens de diferentes argumentos (COE, 2021, n. p.).

Para isso, o programa conta com cursos nos níveis intermediário e avançado, para auxiliar os alunos a chegarem e se manterem nos níveis exigidos para comunicação em ambiente acadêmico, bem como aplicação de testes de proficiência. Para os níveis iniciais, o programa contava com a plataforma MEO, parceria com a National Geographic Learning/CENGAGE Learning, que foi descontinuada.

O programa IsF-Inglês, além de promover a capacitação em língua inglesa, tinha como objetivo “ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o

desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior” (BRASIL, MEC, 2012, p. 01). Na prática, isso foi implementado pela oferta nacional de cursos focados em mobilidade acadêmica, como os cursos de “Inglês para Fins Acadêmicos”, “Mobilidade Acadêmica Internacional: primeiros passos”, ou cursos focados em habilidades específicas com foco acadêmico, como os cursos de “Produção Escrita: Abstracts”, “Compreensão Oral: Palestras e Aulas”.

Na UFPel, além dos cursos presenciais o programa contou com diversos ciclos de palestras, ministrados por *English Teaching Assistants* (ETAs). Os ETAs são graduados em diversas áreas que vêm para a universidade em parceria com a Fulbright para um período de um ano, trabalhando como embaixadores culturais, com divulgação cultural, com contato com o público brasileiro, mas não ministrando aulas no programa IsF. Os temas das palestras variaram desde o estado da política norte-americana e a história dos partidos políticos nos Estados Unidos à cultura acadêmica e vida no campus em universidades estadunidenses, até mesmo questões contemporâneas como contexto social e político nos Estados Unidos através de clipe musical *Formation*, da Beyoncé. Dentro do programa houve também o clube de leitores em língua francesa, patrocinado pela Aliança Francesa. Os professores de francês, ao contrário dos ETAs, estavam aptos a dar aulas de francês, além das oficinas de cultura e clube de leitura. Tais ações reforçaram o desenvolvimento do pilar intercultural pela apresentação de outras culturas além de questões linguísticas.

Apesar de inicialmente os cursos presenciais tivessem áreas prioritárias do CsF, com a expansão do programa, eles voltaram o foco para toda a comunidade acadêmica. Dessa forma, um dos pilares da ideia de internacionalização em casa, qual seja, mesmo alunos que não participam de mobilidade são atores do processo de internacionalização, foi abordado. Idealmente, todos os alunos devem estar aptos para ler e escrever em língua estrangeira, por exemplo.

Outra característica importante do programa é a capacitação de professores com foco na internacionalização, sendo os professores “necessariamente alunos de graduação e pós-graduação com licenciatura em língua inglesa, em andamento ou concluída” (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016, p. 38). O programa foi um grande passo para a internacionalização da educação superior, como seguem Abreu-e-Lima *et al.* (2016):

O processo de internacionalização da educação superior, no entanto, é complexo e envolve questões nacionais e transnacionais, com impacto no

ensino e na aprendizagem de línguas adicionais. Essa complexidade demanda a formulação de políticas de estado articuladas de curto, médio e longo prazos, que deem sustentação aos mecanismos de internacionalização da educação e da ciência pretendidos pelo país (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016, p. 41).

A proposta dos Núcleos de Línguas (NucLi) era justamente de “promover esta implementação e este acesso da comunidade a cursos com formação específica para a internacionalização e para o gênero acadêmico” (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016, p. 73). Mesmo após a descontinuação do programa Ciência sem Fronteiras, houve a continuidade do programa IsF, posto que, como já comentado, a necessidade do uso de idiomas para a internacionalização vai além da mobilidade, devendo ser acessível a todos os alunos da instituição. Atualmente, o programa IsF não está mais ligado ao MEC, e sim à Rede da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), e é chamado Rede Andifes-IsF, tendo como finalidade

Propiciar a formação inicial e continuada e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das IFES vinculadas à Andifes que aderirem à Rede, por meio de chamada específica ou carta convite enviada pela Andifes, de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, bem como a capacitação linguística de estrangeiros em português, contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país (ANDIFES, 2019, p. 3).

O programa Rede Andifes-IsF segue atuando, de forma online a distância durante a pandemia, mas atualmente contando com aulas presenciais, sendo que o último curso – em modalidade presencial – ofertado na UFPel foi em outubro de 2022, chamado “Literatura e cultura dos países falantes de língua alemã”, em nível A1 (dados de março de 2023).

Na UFPel, um dos impactos locais do programa Idiomas sem Fronteiras foi o edital para credenciamento das universidades federais para atuação como núcleo de línguas, edital nº 29 de 2017. Esse edital exigia como atribuição das universidades federais “demonstrar, por meio de documentos oficiais, a existência de política de ensino de idiomas (política linguística) no âmbito da universidade, indicando como as ações do Programa IsF [...]” (BRASIL, 2017, p. 30).

A Política Linguística Institucional da UFPel, instituída pela resolução nº 1/2020 do COCEPE (Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão), considera que a atenção às políticas de internacionalização da instituição tem entre seus objetivos “facilitar a mobilidade internacional de discentes de graduação e de pós-graduação e de servidores da UFPel” (p. 2), bem como “orientar as práticas linguísticas na internacionalização dos currículos de cursos de graduação e pós-

graduação” (p. 2) e “apoiar produções intelectuais em diferentes línguas em âmbito nacional e internacional” (p. 3). Nos objetivos da política linguística da UFPel também encontramos a valorização do ensino de português como língua adicional, bem com o “acompanhamento em língua portuguesa para falantes de outras línguas” (p. 2).

Outra questão relevante acerca da temática de línguas para internacionalização é: quais línguas? Falamos aqui em capacitação linguística em língua estrangeira ou na capacitação de estrangeiros em língua portuguesa. Como previamente mencionado, o programa Inglês sem Fronteiras eventualmente foi expandido para o programa Idiomas sem Fronteiras, conforme a necessidade de proficiência em outros idiomas para mobilidade acadêmica. Ainda assim, o inglês segue como uma das principais línguas no processo de internacionalização no ensino superior (FINARDI; FRANÇA, 2016).

Porém, o inglês da internacionalização não é necessariamente o inglês como conhecemos — “americano” ou “britânico” —, mas sim o “inglês como língua franca”. Uma língua franca é o que chamamos do meio de comunicação usado entre pessoas que não compartilham a mesma língua materna (JENKINS, 2012). É uma prática amplamente compartilhada por pessoas que usam a língua inglesa sem tê-la como língua materna, frequentemente aprendida como língua adicional. Atualmente, temos quase o triplo de falantes de inglês como segunda língua do que inglês como língua materna (EBERHARD; GARY; CHARLES, 2021).

O inglês como língua franca na comunidade acadêmica pode aparecer como a principal língua para publicação de artigos científicos, ou como o inglês como meio de instrução, quando uma ou mais disciplinas são apresentadas na língua inglesa. Segundo Jenkins:

(além disso está o fato de que) a maioria das conferências, seminários, workshops acadêmicos internacionais independentemente de sua localização geográfica, são conduzidas usando a língua inglesa como a principal, às vezes única, língua franca, embora haja poucos ou nenhum falante nativo de inglês presente⁴⁸ (JENKINS, 2011, p. 927).

Esse predomínio do inglês na academia é alvo de críticas, pois de certa forma torna o inglês como sinônimo de internacionalização, firmando a anglofonia como centro do sistema (JESUS, 2018), sendo problematizada a tendência a tornar a

⁴⁸ “Added to this is the fact that most international academic conferences, seminars, workshops, and the like, regardless of their geographical setting, are conducted using English as their main, and usually only, lingua franca, even though there are often few or no native English speakers present” (JENKINS, 2011, p. 927).

ciência monolíngue. Ao mesmo tempo, percebe-se um movimento de resistência a esse monolinguismo pela promoção do multilinguismo através de políticas e planejamentos linguísticos para dar “visibilidade ao conhecimento produzido fora da língua inglesa, ampliando as possibilidades de parceria e até fortalecendo novos mercados linguísticos, e científicos também, que não necessariamente terão que se submeter à anglofonia” (JESUS, 2018, p. 19).

Pereira, Silva e Guimarães (2020) propõem uma pedagogia crítica em relação ao ensino de línguas e à formação de professores de línguas para a internacionalização como prática translíngue. A translanguagem é descrita como uma

abordagem ao uso da língua, ao bilinguismo e à educação de bilíngues que considera as práticas linguísticas de bilíngues não como dois sistemas autônomos de linguagem, com tem sido tradicionalmente o caso, mas como um único repertório linguístico com características que foram construídas na sociedade como pertencentes a duas línguas separadas⁴⁹ (GARCIA; LI, 2014, p. 02).

Essa perspectiva, portanto, valoriza o uso de todos os recursos linguísticos dos sujeitos, independente das línguas nomeadas. Apesar de essa abordagem ter mais força em contextos não acadêmicos, ela pode ser vantajosa em ações de internacionalização, já que valoriza o uso e o encontro de diversas línguas.

Ainda de acordo com Pereira, Silva e Guimarães (2020), a pedagogia crítica busca a inclusão de professores de línguas no processo de internacionalização “sem privilegiar uma língua em detrimento de outra, mas sim congregando-as em um constante movimento de embates significativos de construção de sentidos e reconhecimento das diferentes identidades sociais e culturais” (p. 206). Os autores também partem de uma perspectiva holística do processo de internacionalização e defendem que “é necessário também desenvolver no estudante a consciência de que ele é uma parte ativa do processo, bem com lhe oferecer oportunidade de tornar-se capaz de construir e desconstruir padrões e hábitos sociais e comportamentais” (p. 217).

Ou seja, uma abordagem translíngue colabora com a perspectiva holística da internacionalização, que conscientiza o aluno como parte ativa do processo. Isso é feito a partir do reconhecimento das línguas a partir de um único repertório linguístico,

⁴⁹ “Translanguaging is an approach to the use of language, bilingualism and the education of bilinguals that considers the language practices of bilinguals not as two autonomous language systems as has been traditionally the case, but as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed as belonging to two separate languages” (GARCIA; LI, 2014, p. 2).

e não como entidades separadas. Também é importante a valorização da diversidade linguística conforme exposto na política linguística da Universidade. Isso é de extrema importância para as ações de internacionalização que vão além da mobilidade, posto que, conforme abordado na primeira seção, elas visam uma democratização do processo de internacionalização para que ele abranja toda a comunidade acadêmica, independente da possibilidade de mobilidade de cada um.

Por outro lado, Guimarães et al. (2019) abordam a internacionalização em casa e o ensino de línguas a partir de abordagens como COIL (aprendizagem internacional online colaborativa) e de intercompreensão como atividades mais inclusivas. Ambas as abordagens parecem ser alternativas viáveis principalmente ao considerarmos ações de internacionalização em casa, especialmente considerando o caráter multilíngue do contexto brasileiro e a falta de oportunidades de mobilidade para a maioria dos alunos.

Além da questão da língua inglesa, há um movimento crescente de ensino de português como língua adicional (PLA), principalmente para estudantes estrangeiros da pós-graduação – mas também para alunos brasileiros falantes de outras línguas. No Guia para Plano Estratégico de Internacionalização Institucional com foco na Pós-graduação *Stricto sensu* (2021), consta que “a capacidade de **ensino da língua Portuguesa para estrangeiros** é uma disponibilidade obrigatória no processo de internacionalização” (HOLLNAGEL; MACCARI; RODRIGUES, 2021, p. 14, grifos no original).

No plano estratégico de internacionalização da UFPel, um dos objetivos específicos da meta de promoção e fomento de ambiência acadêmica internacional na UFPel é justamente expandir e promover o estudo de português para estrangeiros na instituição. Stumpf (2021) contribui para o assunto através da perspectiva de um curso de escrita e leitura acadêmica de português como língua adicional, considerando a especificidade do público de pós-graduandos e a dificuldade de entender e produzir a linguagem acadêmica, ainda mais de acordo com a área do discente.

Neste referencial teórico, na primeira seção vimos os principais conceitos de internacionalização, principalmente os referentes à internacionalização em casa, e as principais ações de internacionalização nas instituições brasileiras, principalmente na UFPel, instituição a ser investigada no presente projeto. Na segunda seção, vimos a importância das línguas para a internacionalização, desde a língua inglesa como a

língua franca da ciência, até a crescente valorização do português como língua adicional na nossa comunidade acadêmica.

Temos, portanto, movimentos nacionais e movimentos locais em direção à internacionalização das universidades, tentando levar as instituições e seus programas em direção a ponta mais internacionalizada do contínuo local-global. Porém, nos perguntamos: até que ponto a comunidade acadêmica está ciente desses movimentos? Qual a percepção hoje da comunidade acadêmica sobre a internacionalização da instituição? Mais especificamente, qual a percepção do público que está mais próximo das ações, nomeadamente alunos e professores dos cursos de pós-graduação? Para isso, passamos agora para a seção de metodologia para discutir a realização desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Nesta seção apresentamos a metodologia para a presente pesquisa. Primeiramente, consideramos que as escolhas aqui apresentadas são histórica e socialmente condicionadas, concordando com Minayo (2016), quando constata que

o pesquisador opera escolhas (mesmo sem ter a consciência disto), tendo como horizontes de influência os valores e conhecimentos produzidos e adquiridos a partir de sua própria posição social e da mentalidade de um momento histórico concreto (MINAYO, 2016, p. 31).

Propomos para este trabalho uma abordagem qualitativa, considerando como objetivo da pesquisa qualitativa “compreender e interpretar os significados de um determinado grupo social. Ela está apoiada em uma perspectiva interpretativa, em que se acredita que as realidades são múltiplas e socialmente construídas, gerando significados distintos para diferentes indivíduos” (MOURA, 2021, p. 8). Ao mesmo tempo, Demo (2015) alerta que

não se trata, no entanto, de estabelecer entre qualidade e quantidade uma polarização radical e estanque, como se uma fosse a perversão da outra. Cada termo tem sua razão própria de ser e age na realidade como uma unidade de contrários. Ainda que possam se repelir, também se necessitam (DEMO, 2015, p. 2).

Flick (2018) discorre sobre algumas características da pesquisa qualitativa, como “pesquisadores qualitativos estão interessados em acessar experiências, interações e documentos em seu contexto natural e de forma a dar espaço às suas particularidades e aos materiais nos quais eles são estudados”⁵⁰ (p. 5). Ou seja, buscamos entender as percepções acerca do processo de internacionalização de uma forma contextualizada, respeitando o espaço em que estão inseridos os sujeitos, bem como o espaço em que estou inserida enquanto pesquisadora.

Trata-se também de uma pesquisa exploratória, “que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de idéias (*sic*), com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado” (GONSALVES, 2001, p. 65). Buscamos, portanto, explorar o processo de internacionalização em uma instituição de ensino superior, a fim de esclarecer algumas percepções acerca do processo, conforme serão destacados os objetivos a seguir.

⁵⁰ “Qualitative researchers are interested in accessing experiences, interactions and documents in their natural context and in a way that gives room to the particularities of them and the materials in which they are studied” (FLICK, 2018, p 65).

Consideramos também um estudo de caso, posto que estudos de caso “visam explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre o caso específico” (CHIZZOTTI, 2006, p. 136). O caso específico é sobre a UFPel, com base em programas de pós-graduação com notas específicas, conforme será destacado mais adiante.

Relembramos, para isso, que temos como objetivo geral:

- analisar as percepções de docentes e discentes de cursos de pós-graduação sobre ações de internacionalização na UFPel e suas relações com eventuais demandas por formação em línguas estrangeiras.

Por isso a escolha da pesquisa qualitativa que tem, de acordo com Yin (2016), sua “prioridade devotada à representação de visões e perspectivas dos participantes do estudo. Capturar suas perspectivas pode ser um grande propósito da pesquisa qualitativa”⁵¹ (YIN, 2016, p. 9).

Como objetivos específicos, nos propomos a:

- identificar ações de internacionalização da instituição em questão, através de documentos institucionais que mencionem a temática, verificando o conhecimento de docentes e discentes sobre tal planejamento;
- verificar se/como docentes e discentes participam dos esforços para internacionalização da instituição por meio de questionário;
- discutir o papel do conhecimento de línguas estrangeiras no desenvolvimento e participação de ações de internacionalização.

Sabemos, como já foi explicitado na introdução e no referencial teórico, que muitos ainda associam internacionalização apenas à mobilidade acadêmica – principalmente a *mob-out*, ou seja, o envio de alunos e professores. Entendemos, porém, como ações de internacionalização que podem ter impacto ainda maior do que a mobilidade, as ações de internacionalização em casa, as quais podem compreender: a promoção de ambiência acadêmica internacional, conforme exposto no planejamento estratégico da Coordenação de Relações Internacionais (CRInter)

⁵¹ “Its priority devoted to representing the views and perspectives of a study’s participants. Capturing their perspectives may be a major purpose of a qualitative study” (YIN, 2016, p. 9).

da UFPel, melhor acolhimento e engajamento de alunos estrangeiros na universidade; promoção do ensino de línguas estrangeiras para a comunidade acadêmica local, bem como oferta de português como língua adicional; oferta de disciplinas lecionadas em língua estrangeira, como o EMI – inglês como meio de instrução; publicação em periódicos internacionais em língua estrangeira; e outros.

Para alcançar os objetivos acima citados, primeiramente foi feita uma pesquisa documental das ações de internacionalização da universidade. Analisamos, para este fim, o documento de planejamento estratégico de internacionalização, o documento de políticas linguísticas e o documento do plano de desenvolvimento institucional, materiais pertinentes referentes ao processo, para conferir as ações propostas para desenvolvimento da internacionalização da instituição. A análise documental, seguem Lüdke e André (1986), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38).

Em um segundo momento foi enviado um questionário a professores e alunos de pós-graduação, de forma *online*, com questões relacionadas à percepção das ações de internacionalização realizadas pela instituição e à proficiência autodeclarada e testes de proficiência em língua estrangeira. Sobre os questionários, Marconi e Lakatos (2021) apresentam algumas vantagens e desvantagens. Como vantagens são citadas: economia de tempo e pessoal, maior alcance de pessoas, maior obtenção de respostas, maior segurança, entre outros. Como desvantagens: risco de pouca devolução de questionários respondidos, possibilidade de perguntas sem respostas, dificuldades na compreensão das questões não podem ser resolvidas, e outras (p. 219). As autoras também alertam para os limites em extensão e finalidade dos questionários (p. 220).

Para a avaliação das percepções escolhemos a escala Likert para os questionários, com afirmações relacionadas ao assunto, nas quais os participantes responderam se “concordam” ou “discordam” das afirmações, indo de “discordo fortemente (1)” a “concordo fortemente (5)” (DÖRNYEI; TAGUCHI, 2010). Uma das questões que abordada na análise de dados é que a escala de 1-5, que apresenta a opção “3” como uma alternativa de neutralidade e/ou desconhecimento sobre o assunto, e que foi muitas vezes a alternativa mais escolhida pelos participantes. Talvez, em futuras versões, para evitar esse problema, o ideal seria fazer uma escala de 1-4 ou 1-6, para que os participantes se posicionem mais claramente.

O questionário, disponível no Apêndice A, está dividido em sete seções. A primeira seção é para verificar informações gerais sobre os participantes, como programa, categoria docente ou discente, e outras informações que possam ser relevantes, para termos um perfil mais detalhado dos participantes; a segunda seção é condicionada com perguntas específicas para docentes ou discentes, contendo afirmações em escala Likert referentes a cada uma das classes, para a reflexão das percepções acerca do processo na instituição; já a terceira seção contém considerações sobre percepções de apoio administrativo à internacionalização, com afirmações em comum para ambas categorias; a quarta seção é sobre conhecimento e/ou participação em ações de internacionalização; a quinta seção é sobre proficiência autodeclarada; a sexta seção é sobre proficiência em língua estrangeira; e a sétima seção é sobre formação linguística. Com todas essas seções têm-se uma visão geral bem ampla do conhecimento e da participação de docentes e discentes sobre o processo de internacionalização na instituição, bem como do papel das línguas estrangeiras e o nível de proficiência linguística dos participantes.

Selecionamos para a presente pesquisa os programas de notas 5, 6 e 7, de acordo com a avaliação quadrienal vigente da CAPES correspondente ao período de 2013 a 2016. Conforme já explicitado no referencial teórico, os cursos de notas 6 e 7 são aqueles considerados em um nível mais alto de internacionalização, uma vez que o aspecto internacionalização é obrigatório para que um curso seja considerado em nível de excelência, segundo os parâmetros da CAPES, enquanto os de nota 5 podem estar em busca de maior internacionalização a fim de aumentar a nota dos programas. De acordo com consulta à plataforma Sucupira, realizada em maio de 2021, contamos com a seguinte população:

Tabela 1: População PPGs

PROGRAMA	NOTA	DOCENTES	MESTRANDOS	DOUTORANDOS
Biotecnologia	7	21	26	59
Epidemiologia	7	21	25	50
Fitossanidade	6	19	30	41
Odontologia	6	20	68	69
Ciência e Tecnologia de Alimentos	5	13	47	61
Educação	5	28	48	144
Letras	5	23	92	73

Memória Social e Patrimônio Cultural	5	16	43	49
Enfermagem	5	27	64	78
Sistemas de Produção Agrícola Familiar	5	20	25	43
Veterinária	5	22	41	52
Total (total): 1.458		Total: 230	Total: 509	Total: 719

Fonte: elaborado pela autora

Em março de 2022 o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da UFPel e, assim que aprovado, foi pilotado em uma turma do programa de pós-graduação em Nutrição e Alimentos, com 13 pessoas, sendo 11 estudantes e 2 professoras. A partir do feedback desse piloto, que nos ajudou a melhorar a escrita do questionário para deixar as questões mais claras, partimos para a versão oficial do questionário.

Contamos com uma população bem significativa, de 1.458 pessoas, entre docentes e discentes de 11 programas. Com base em Baumvol (2018), Leedy e Ormrod (2013), que abordam a expectativa de retorno de questionários, principalmente online, esperávamos um retorno de ao menos 10% das respostas dos questionários.

O questionário foi enviado primeiramente no final de maio de 2022, e reforçamos a importância da participação enviando-o novamente na metade de junho de 2022. Como em julho estávamos com apenas 144 respostas, sem atingir os 10% da população total, decidimos fazer um novo recorte para a análise das respostas, selecionando apenas os programas que passaram de 10% de respostas em ambas as categorias, docentes e discentes. Por isso, com base nesse recorte, os programas que foram analisados são: Ciência e Tecnologia de Alimentos (PPGCTA, nota 5), Epidemiologia (PPGEpi, nota 7), Fitossanidade (PPGFito, nota 6), Letras (PPGL, nota 5) e Odontologia (PPGO, nota 6). Esses programas juntos somaram 100 das 144 respostas obtidas, sendo 79 de discentes e 21 de docentes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as percepções de docentes e discentes sobre o processo de internacionalização na UFPel. Temos como direção que o processo de internacionalização é fundamental para a universidade e que, frequentemente, é associado apenas às ações de mobilidade. A mobilidade, ainda que muito importante para a internacionalização, não é a única forma de internacionalizar uma instituição – tão importante quanto a mobilidade são as ações de internacionalização em casa (BEELEN; JONES, 2015) e de internacionalização do currículo (LEASK, 2009), que visam democratizar o processo para que ele seja acessível à toda a comunidade acadêmica, não apenas a quem tem condições e oportunidades de mobilidade.

Independente se considerarmos ações de mobilidade ou ações de internacionalização em casa, reforçamos a importância do papel central das línguas para o desenvolvimento da internacionalização na instituição (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016). As línguas funcionam como base para aulas em língua(s) estrangeira(s), leitura e publicação de artigos em língua(s) estrangeira(s), contato com pessoas falantes de outras línguas para mobilidade ou recepção na instituição, dentre outras ações.

Vale reforçar, no entanto, que aprender uma língua vai além da aprendizagem de sua estrutura. Também é importante a discussão de questões como valores, política, eventos históricos e contemporâneos relevantes para outras culturas. Tal discussão é importante tanto para quem se prepara para mobilidade, quanto para a recepção de estrangeiros na instituição.

Em um primeiro momento analisamos alguns documentos importantes para a internacionalização da instituição, como o plano de desenvolvimento institucional, o plano de planejamento estratégico de internacionalização e o documento de instituição de políticas linguísticas. No plano de desenvolvimento institucional de 2022-2026 (UFPEL, 2021), a promoção da internacionalização do ensino de graduação e pós-graduação aparece como um dos objetivos estratégicos da instituição. Em seus objetivos específicos, temos a cooperação em rede com outras instituições nacionais e internacionais e a articulação do ensino de graduação e pós-graduação com os processos de internacionalização. Já o planejamento estratégico para

internacionalização da instituição aborda, em uma análise SWOT⁵², as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças dos ambientes interno e externo da instituição, das quais destacamos a sua localização geográfica e proximidade das fronteiras como força e oportunidade, a dificuldade de atrair a atenção de docentes, servidores e discentes como fraqueza, e o foco de programas no hemisfério norte como ameaça (UFPEL, 2018). O documento de políticas linguísticas, por fim, apresenta como um de seus princípios a “promoção do acesso plurilíngue ao conhecimento e a difusão das produções acadêmicas e institucionais da UFPel em diferentes línguas” (UFPEL, 2020, p. 2).

Desde o início desta pesquisa, nosso recorte foram os programas de pós-graduação de notas 5, 6 e 7 pela avaliação da CAPES, posto que um dos critérios para notas mais altas é exatamente a questão da internacionalização do programa. A internacionalização é fundamental para os programas de excelência atingirem seu status (notas 6 e 7) e, para que os de nota 5 possam aumentar seu nível de excelência, faz-se necessário engajar-se em ações de internacionalização. Para tal fim, decidimos pela criação de um questionário com afirmações em escala Likert em algumas sessões, e perguntas de múltipla escolha sobre ações de internacionalização.

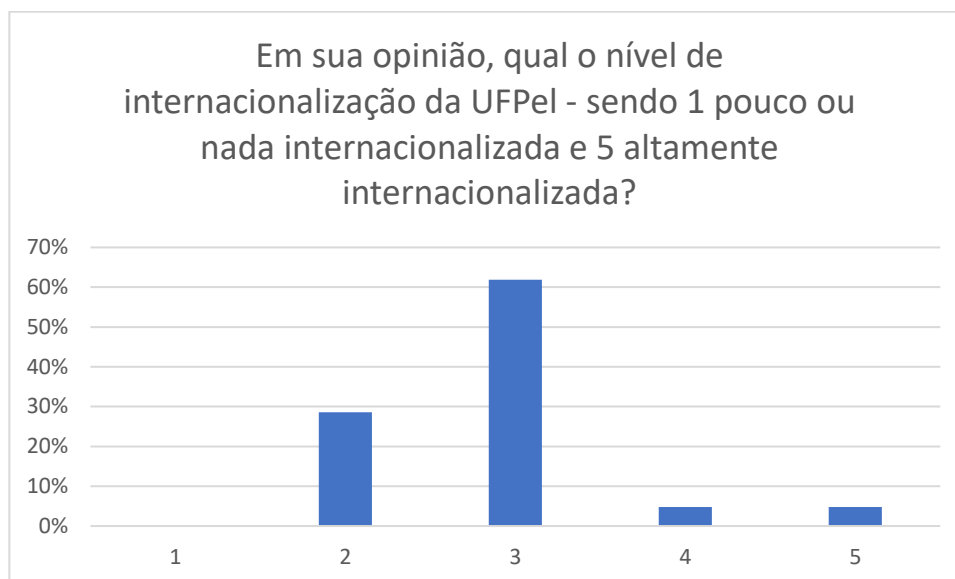
4.1 Percepções gerais sobre a internacionalização na instituição

Na primeira seção do questionário, além dos dados sociodemográficos, contamos com três perguntas gerais sobre o processo de internacionalização, sendo elas:

- Em sua opinião, qual o nível de internacionalização da UFPel – sendo 1 pouco ou nada internacionalizada e 5 altamente internacionalizada?
- Em sua opinião, qual o grau de importância que deve ser dado à internacionalização da instituição – sendo 1 pouco ou nada importante e 5 muito importante?
- Como você classificaria os esforços de internacionalização da UFPel – sendo 1 pequenos esforços e 5 grandes esforços?

⁵² A análise SWOT é uma ferramenta para análise de cenários a fim de auxiliar na tomada de decisões, observado quatro fatores: Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças).

Gráfico 1: a percepção sobre nível de internacionalização da instituição por docentes



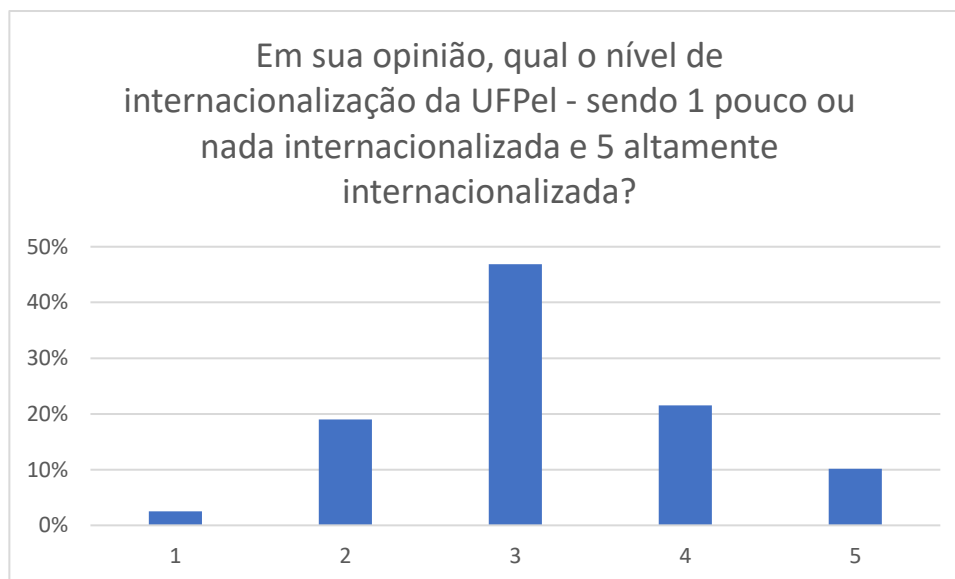
Fonte: elaborado pela autora

Em relação à primeira questão, como podemos ver no Gráfico 1 acima, a maior parte dos docentes (62%) escolheu “3”, sendo que nenhum escolheu a opção “pouco ou nada internacionalizada” e em torno de 10% escolheram altamente internacionalizada. A predominância de uma avaliação mediana pode se dever ao fato de a comunidade reconhecer seus próprios esforços. Como veremos mais adiante, temos um número significativo de publicações em periódicos internacionais em língua estrangeira por docentes e há significativos fatores como convênios com instituições de outros países e participação em programas como PDSE. Entretanto, há também o reconhecimento de que o nível de internacionalização ainda precisa melhorar significativamente, como, por exemplo, com mais aulas oferecidas nos programas em língua estrangeira, para atrair um maior número de estudantes internacionais.

Abaixo temos o gráfico 2, onde podemos ver as respostas da percepção sobre nível de internacionalização da instituição por discentes. No gráfico, o número 1

representa os que consideram a instituição pouco ou nada internacionalizada e o número 5 os que consideram a instituição altamente internacionalizada.

Gráfico 2: a percepção sobre nível de internacionalização da instituição por discentes



Fonte: elaborado pela autora

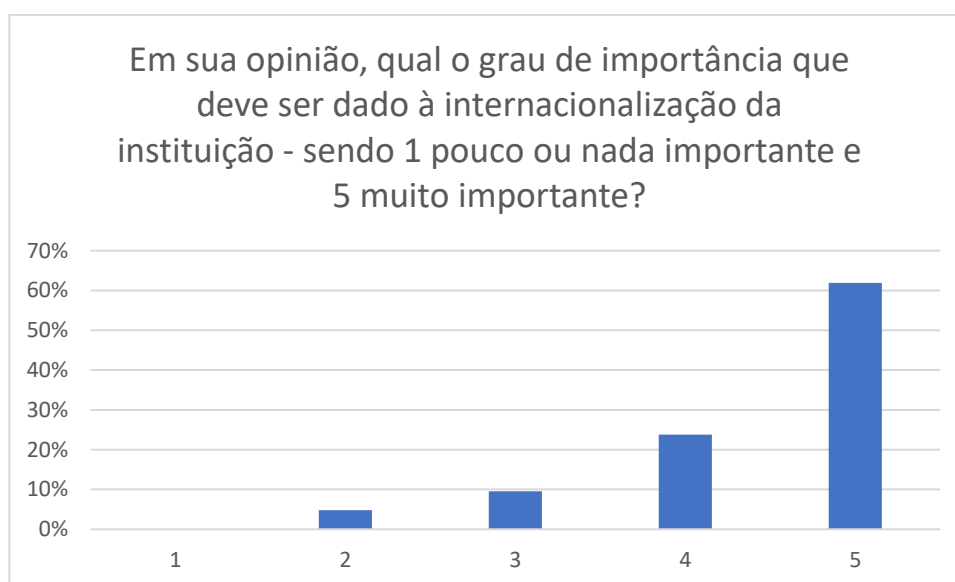
Em seguida temos o Gráfico 2, em que vemos a resposta dos discentes em relação à mesma questão, sendo que 47% escolheram a opção “3” como internacionalizada, 3% marcaram como pouco ou nada internacionalizada, enquanto 10% consideraram altamente internacionalizada. Considerando que todos são programas com doutorado e boa parte são participantes do programa CAPES/PrInt, essa é uma parcela de estudantes que deveria estar ciente das ações de internacionalização da universidade. Além disso, parte da comunidade percebe a internacionalização como sinônimo de mobilidade, como veremos adiante, e muitos ainda não tiveram acesso à mobilidade, talvez esse seja um dos fatores para não considerarem a instituição mais internacionalizada.

Com base nas duas categorias, pode-se considerar que a internacionalização é um traço reconhecido da universidade, ainda que possa melhorar. Também é interessante observar que enquanto 10% dos docentes marcaram entre 4-5 para o nível de internacionalização da instituição, esse número cresce para 32% entre os discentes, demonstrando que os estudantes consideram a instituição mais internacionalizada do que os professores acreditam ser. Talvez os discentes estejam mais em contato com as iniciativas da instituição, como aulas de língua estrangeira ou maior contato com alunos estrangeiros. Ao mesmo tempo, podem perceber também esforços individuais (como pela publicação e participações em eventos

internacionais de docentes) e/ou coletivos (como com o engajamento com parceiros internacionais ou participação no CAPES/Print) dos pesquisadores de seu PPG. A diferença também pode revelar maior criticidade dos professores em relação a ações de internacionalização.

Abaixo, temos o gráfico 3, que mostra a percepção sobre o grau de importância da internacionalização por docentes. Os números vão de 1, sendo a internacionalização pouco ou nada importante para o docente, a 5, sendo a internacionalização muito importante.

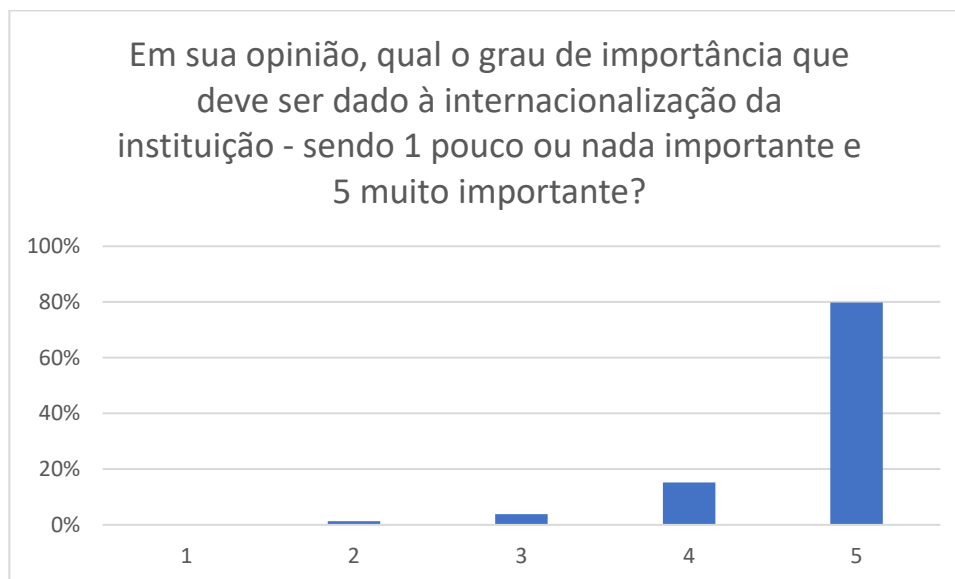
Gráfico 3: a percepção sobre o grau de importância da internacionalização por docentes



Fonte: elaborado pela autora

Já em relação à segunda questão, a grande maioria dos docentes (62%) considera que o grau de importância a ser dado para a internacionalização da instituição é muito importante. Apenas 5% consideram pouco importante esse fator, sendo todos do PPGO. Isso demonstra um reconhecimento da necessidade de internacionalizar a instituição, já que, conforme visto, a internacionalização é um dos fatores diferenciais na questão da nota do programa na CAPES. Abaixo, temos o gráfico 4, da mesma pergunta, agora para discentes.

Gráfico 4: a percepção sobre o grau de importância da internacionalização por discentes



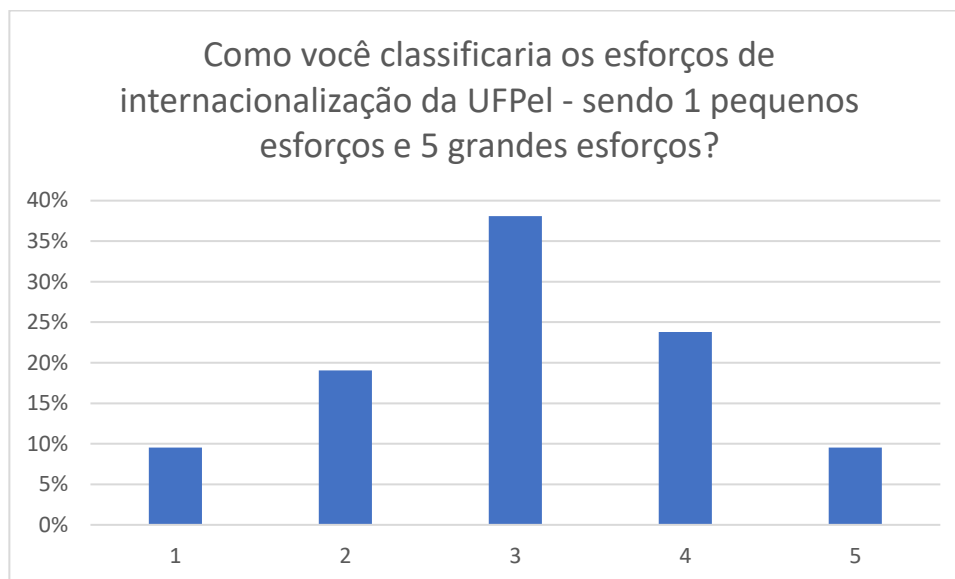
Fonte: elaborado pela autora

A resposta dos discentes mostra uma porcentagem ainda maior (80%) reconhecendo a importância a ser dada para a internacionalização da instituição. Nessa categoria, apenas 1% dos participantes – todos do PPGFito – considera a internacionalização pouco importante para a instituição. Novamente, talvez os discentes, com exceção dos participantes do PPGFito, tenham maior contato com as ações da instituição e seus impactos em suas carreiras acadêmicas.

Esses 80% mostram que a internacionalização é um fator importante para essa população. Tanto docentes quanto discentes, por essa resposta e por outras que serão analisadas nas seções seguintes, reconhecem a importância da internacionalização para seus programas, para o pós-graduando, para a inserção no mercado de trabalho, para o avanço na carreira e outros fatores.

No próximo gráfico, podemos observar a percepção de docentes dos esforços da instituição para internacionalização, que vão de 1, pequenos esforços, a 5, grandes

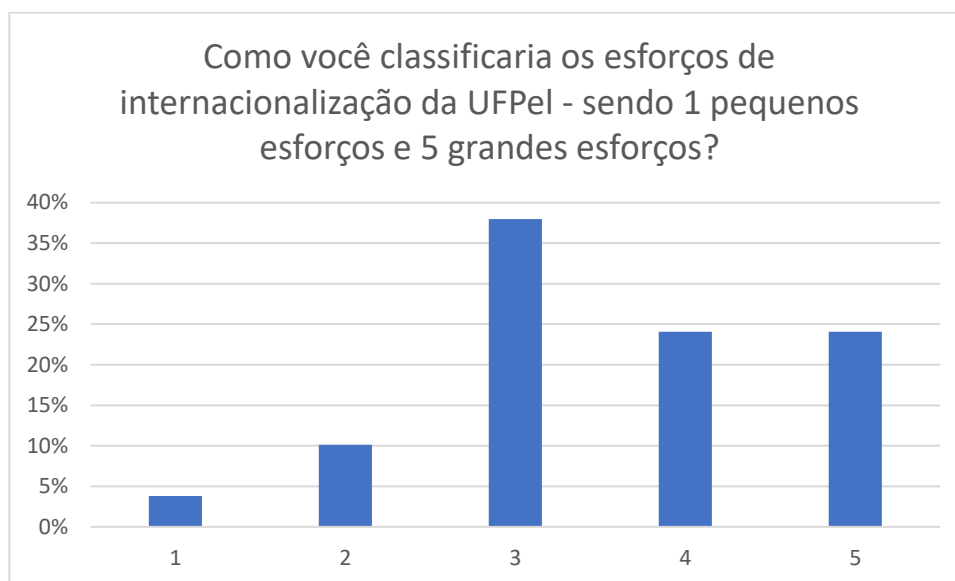
esforços. Gráfico 5: a percepção dos esforços da instituição para internacionalização por docentes



Fonte: elaborado pela autora

Na terceira questão, a resposta dos docentes está mais dividida, com a maioria (38%) colocando os esforços da UFPel como medianos, e 10% com pequenos esforços e 10% com grandes esforços. Apesar da expectativa de termos uma visão mais padronizada entre os programas com notas semelhantes, o que verificamos nessa análise é que não há padrão perceptível. Olhando os programas isoladamente, podemos observar que as respostas estão equilibradas no programa de nota 7, PPGEpi, com 33% entre as opções 2, 3 e 4. Os programas de nota 6, PPGFito e PPGO apresentam quadros bem distintos, com o PPGFito sendo mais crítico, 50% dos docentes caracterizando os esforços com opção 1 e 50% com opção 3, enquanto no PPGO 50% dos docentes deram opção 4 e 25% estavam divididos entre as opções 2 e 3. Essa diferença pode estar relacionada com a maior participação do PPGO em ações de internacionalização, como aulas em línguas estrangeiras. Já os programas de nota 5, PPGL e PPGCTA também apresentam imagens diferentes, com o PPGCTA apresentando uma visão positiva, com 50% de valor 3 e 25% entre valores 4 e 5, e o PPGL mais equilibrado, com 50% marcando 3, 25% marcando 2 e 12,5% entre 1 e 4. Tal como os programas de nota 6, essa diferença pode estar relacionada com a maior participação do PPGCTA em ações de internacionalização, e a falta de quantidade de editais para a área das ciências humanas. Abaixo, temos o gráfico 6, com as respostas dos discentes para a mesma pergunta.

Gráfico 6: a percepção dos esforços da instituição para internacionalização por discentes



Fonte: elaborado pela autora

Enquanto isso, a maioria dos discentes também marcou “3”, reconhecendo os esforços pela internacionalização da instituição, mas 48% marcaram entre 4 e 5, considerando os esforços institucionais maiores. Entre os discentes, pelo olhar dos programas isoladamente, também não encontramos padrão entre notas. Porém, os discentes do programa de PPGEpi parecem reconhecer mais os esforços para internacionalização, com 27% dando nota 5 para os esforços institucionais. Os discentes do programa PPGFito também apresentam um número maior do que docentes no reconhecimento dos esforços, com 36% dando notas 4 e 5 para os esforços institucionais. Já os programas PPGO, PPGL e PPGCTA seguem os padrões dos docentes nas notas para os esforços da instituição.

Essa questão apresenta um padrão semelhante ao da primeira questão, em relação ao nível de internacionalização, e as respostas seguem um padrão entre avaliação de discentes e docentes, com estudantes tendo uma visão mais positiva tanto dos esforços quanto do nível de internacionalização da instituição. Talvez essa visão mais crítica dos docentes possa se dar por ações que sejam mais voltadas aos discentes. Outra possibilidade é que docentes sintam maior dificuldade em participar das ações, posto que a maioria exige um nível de proficiência em língua estrangeira que os docentes possam não ter.

Em relação à proficiência autodeclarada em língua inglesa, temos 25% dos docentes proficientes em produção oral e 30% proficientes em compreensão oral, fator

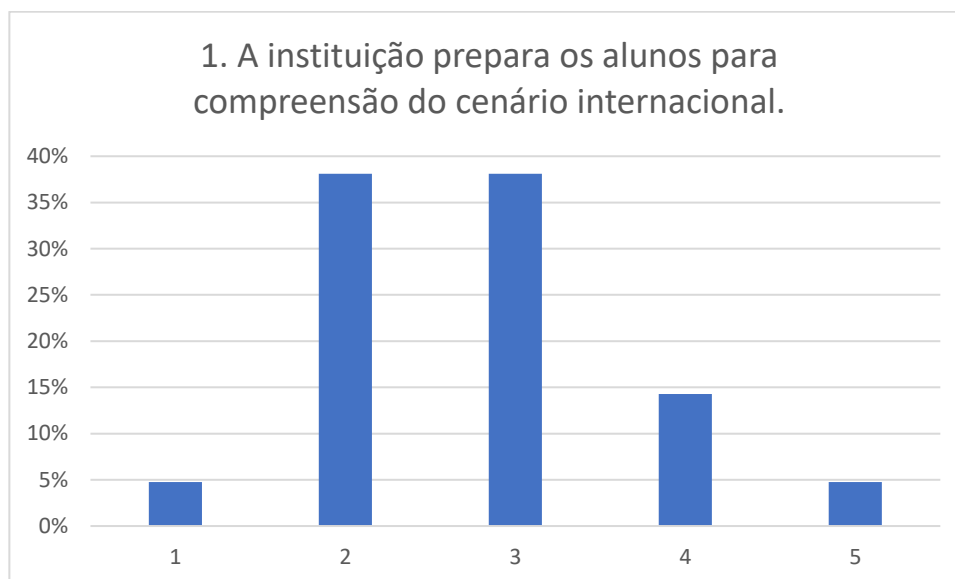
que pode dificultar a participação deles em ações de internacionalização que envolvam, por exemplo, diálogos e aulas em língua estrangeira. Em parte do questionário perguntamos da proficiência autodeclarada nas línguas inglesa, francesa, espanhola, alemã e portuguesa como língua estrangeira, mas tivemos poucas respostas das outras línguas para análise.

Em relação aos esforços, devemos buscar entender o que discentes e docentes entendem como esforços para internacionalização. A universidade conta, como já mencionamos, com plano estratégico para internacionalização, desconhecido por grande parte dos discentes, com política linguística própria, com cursos de línguas estrangeiras, seja pela Câmara de Extensão do Centro de Letras e Comunicação (CLC) quanto pelo programa ISF, contando, inclusive, com curso de português para estrangeiros. Talvez esses planos, projetos e programas não estejam sendo divulgados ou reconhecidos como esforços de internacionalização da instituição. Talvez apenas programas como o Capes PrInt e outras parcerias institucionais sejam vistas como esforços para internacionalizar a instituição.

Com base nessas primeiras perguntas mais amplas, comum para discentes e docentes, podemos constatar que a internacionalização é vista pela maior parte da população acadêmica como algo importante para a instituição, ainda que a instituição em si não seja considerada altamente internacionalizada e seus esforços para a internacionalização ainda possam melhorar. Em outras questões, obtivemos uma avaliação mais específica de acordo com as visões sobre a instituição, mas também sobre o papel específico dos programas e da participação de docentes e discentes no planejamento de ações de internacionalização da instituição.

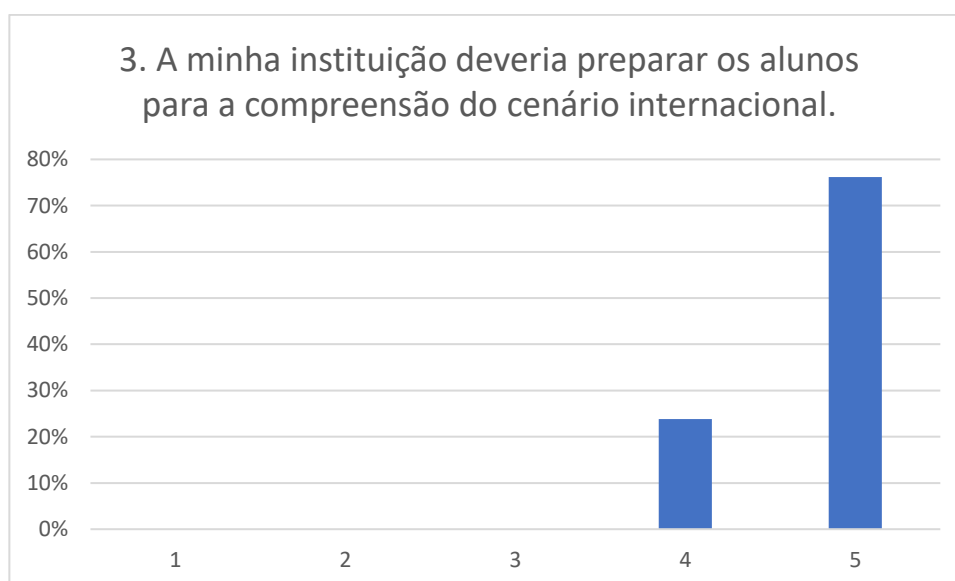
Abaixo temos o gráfico 7, que mostra a resposta dos docentes em relação à percepção sobre o preparo institucional para compreensão do cenário internacional, de 1 (discordo fortemente) a 5 (concordo fortemente). No gráfico 8, temos a questão do dever institucional de preparar para tal cenário.

Gráfico 7: percepção sobre preparo institucional por docentes



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 8: percepção sobre dever de preparo institucional por docentes



Fonte: elaborado pela autora

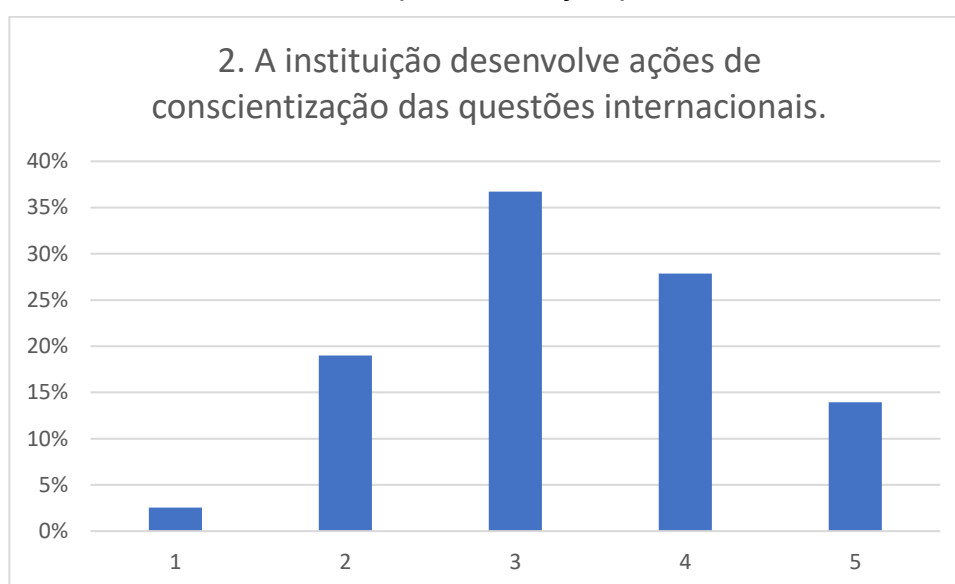
Ainda sobre percepções quanto ao processo na instituição, na segunda seção há afirmações distintas para docentes e discentes sobre a instituição. Conforme o gráfico 7, para os docentes, a primeira afirmação diz “a instituição prepara os alunos para a compreensão do cenário internacional”, e a maioria dos docentes discordou com a afirmação, com 43% marcando 1 (discordo fortemente) e 2 (discordo). Já na terceira afirmação, ilustrada pelo Gráfico 8, que diz “a minha instituição *deveria* preparar os alunos para a compreensão do cenário internacional”, 100% dos docentes marcaram entre 4-5, concordando amplamente com a afirmação. Ou seja, há

diferença entre o que está sendo realizado pelos programas e o que deveria estar sendo realizado.

Podemos aqui perguntar: o que é reconhecido como preparo para o cenário internacional? A instituição oferece cursos de línguas estrangeiras, que é uma forma de preparo para o cenário internacional. Também há oferta de cursos de EMI (inglês como meio de instrução) para o corpo docente para aulas em língua inglesa, os quais, apesar dos esforços institucionais de divulgação, contam com baixo engajamento docente.

Já o gráfico 9 apresenta a percepção de discentes em relação ao desenvolvimento de conscientização de ações internacionais pela instituição. Novamente, as respostas vão de 1 (discordo fortemente) a 5 (concordo fortemente).

Gráfico 9: percepção do desenvolvimento de conscientização de ações internacionais pela instituição por discentes



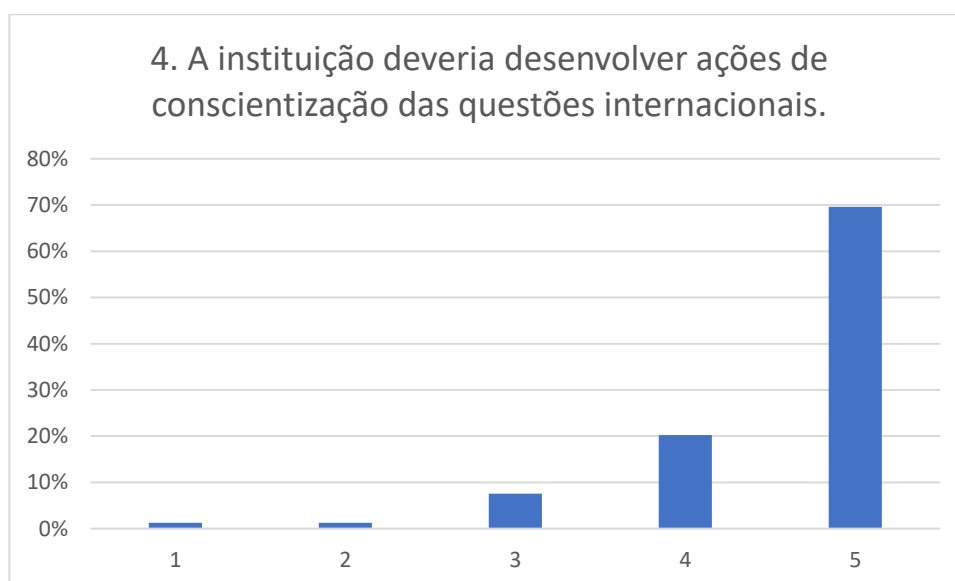
Fonte: elaborado pela autora

Para os discentes, a segunda afirmação, ilustrada no Gráfico 9, é a seguinte: “a instituição desenvolve ações de conscientização das questões internacionais”. Nesse caso, 42% dos discentes concordam, 21% discordam de tal afirmação e 37% marcaram a opção 3, que pode ser vista como a opção mais neutra, uma opção para evitar fazer uma escolha (DÖRNYEI; TAGUCHI, 2010) ou, possivelmente, uma concordância, ainda que parcial, com a maioria, que concorda. Ou seja, a maioria dos alunos, talvez pelo contato com aulas de língua estrangeira, com alunos

internacionais, ou pela divulgação de ações de mobilidade, concorda que a instituição desenvolve tais ações.

Abaixo temos o gráfico 10, da percepção de discentes sobre o dever institucional de desenvolver ações de conscientização das questões internacionais, com respostas de 1 (discordo fortemente) a 5 (concordo fortemente).

Gráfico 10: percepção sobre o dever de desenvolver ações de conscientização das questões internacionais por discentes



Fonte: elaborado pela autora

Já na quarta afirmação proposta aos discentes, mostrada no Gráfico 10, “a instituição *deveria* desenvolver ações de conscientização das questões internacionais”, a grande maioria, 90%, concorda que há esse dever institucional. Assim como nos docentes, vemos aqui uma responsabilização maior da instituição em relação ao preparo para o cenário internacional. Os participantes podem, portanto, estar colocando a internacionalização como tarefa exclusiva da instituição, desconsiderando outras formas de participar de ações de internacionalização, como editais específicos de órgãos de fomentos de determinados países.

A quinta afirmação na seção dos docentes aborda as “oportunidades oferecidas pela universidade, próprias ou de terceiros, para desenvolvimento profissional para a promoção da internacionalização do corpo docente”, e 48% dos docentes concorda com a afirmação, em uma visão geral de todos os docentes dos programas analisados. Aqui há um reconhecimento das ações institucionais em direção à internacionalização.

Ainda sobre a quinta afirmação, no PPGCTA, 100% dos docentes concordam com a afirmação. No programa de PPGEpi, 67% concordam, enquanto 33% marcaram a resposta 3. No PPGFito, 50% concordam e 50% discordam. No PPGL, 35% discordam, 50% marcaram a resposta 3, e 15% concordam. No PPGO, 50% concordam com a afirmação. Vemos, na observação por programas isoladamente, que há maior discordância no PPGL.

Além das oportunidades ofertadas pela universidade, o questionário apresenta três afirmações sobre apoio institucional, sendo duas referentes ao financiamento para estudo e à pesquisa no exterior, enquanto a terceira é referente ao apoio institucional, financeiro ou de outra ordem, para participação do corpo docente em atividades internacionais. Nas três afirmações, a maioria dos docentes discorda, principalmente em relação ao financiamento para pesquisa.

No PPGCTA 50% dos docentes discordam que haja financiamento adequado para estudo no exterior e quase 80% discordam que haja tal financiamento para pesquisa no exterior. Apesar disso, 50% concordam que há apoio institucional para participação em atividades internacionais. Ou seja, para esse programa talvez não haja muito apoio financeiro, mas de outra ordem, que seja reconhecido pelo corpo docente, como concessão de afastamento, mesmo que sem ônus e oferta de recursos internacionais, e organização de projetos institucionais, como o CAPES/PrInt. As respostas do PPGEpi, PPGFito e PPGO sobre financiamento são semelhantes ao PPGCTA.

Diferentemente, no PPGL 100% dos docentes discordam tanto que haja financiamento para estudo quanto para pesquisa no exterior, bem como 75% discordam também que haja apoio institucional, financeiro ou de outra ordem, para participação do corpo docente em atividades internacionais. Esse também é um programa que não participa do CAPES/PrInt.

Apesar da falta de apoio, financeiro ou de outra ordem, vemos na décima afirmação que a maioria dos docentes dos programas analisados, 48%, inclusive maioria dos docentes de letras, 51%, concorda que “comparada a outras prioridades institucionais, a internacionalização é muito importante para a instituição”. Ou seja, mesmo sem o financiamento que a categoria considera necessário para a internacionalização, esta ainda é vista como uma prioridade para a instituição.

Em suma, sobre a percepção da internacionalização na instituição, o que vemos é uma diferença entre as áreas, principalmente na área de Letras, em relação

ao investimento institucional para a internacionalização dos programas. Porém, ainda parece que apenas investimentos para mobilidade (como investimento para pesquisa e/ou estudo no exterior) são considerados como investimentos institucionais para a internacionalização, enquanto sabemos que há investimento no desenvolvimento profissional no próprio ambiente acadêmico da UFPel, como a oferta de cursos de EMI para docentes e investimento na tradução dos websites e artigos científicos, ações que talvez não sejam consideradas como esforços para internacionalização. A seguir, passamos à análise das percepções sobre a internacionalização nos programas.

4.2 Percepções sobre a internacionalização nos programas

Abordamos nesta seção, as percepções sobre algumas afirmações mais específicas por programa, como por exemplo a segunda afirmação da seção dos docentes, sobre a preparação do programa para a compreensão do cenário internacional.

No PPGCTA, nenhum docente discorda da segunda afirmação, enquanto 25% concordam fortemente, 50% apenas concordam e 25% marcaram a neutralidade. Sobre a quarta afirmação, se o programa *deveria* preparar, 100% dos docentes do programa concordam que esse é um dever do programa. Aqui vemos uma responsabilização dos docentes em relação ao próprio programa. Ao observar os dados de proficiência autodeclarada em língua inglesa dos docentes desse programa, vemos que eles se declaram mais proficientes nas habilidades de escrita (escrita e leitura) do que nas habilidades orais (compreensão oral e fala), o que pode interferir na preparação do programa para a compreensão do cenário internacional. Nos PPGEpi, PPGFito e PPGO vemos um retorno similar, com boa parte dos docentes concordando que prepara, e 100% concordando com o dever de preparar os discentes para a compreensão do cenário internacional. Nesses programas, a proficiência autodeclarada segue um padrão semelhante, mas com as habilidades orais (compreensão oral e fala) mais elevadas do que no PPGCTA.

Diferentemente dos outros programas, nenhum dos docentes do PPGL concorda que o programa atualmente prepara para a compreensão do cenário internacional. Desse programa, 38% marcaram a resposta 3, 38% discordam e 25% discordam fortemente. Ainda assim, como os docentes dos outros programas, 100% marcaram entre 4-5, concordando que o programa *deveria* preparar os alunos para a

compreensão do cenário internacional. Em relação à proficiência autodeclarada em língua inglesa desse programa, boa parte dos docentes declara apresentar boa proficiência oral e escrita, apesar de não haver disciplinas ministradas em tal língua no programa.

A partir desta diferença entre os programas, buscamos nos lattes dos docentes dos programas analisados mais dados sobre o uso de língua estrangeira na publicação de artigos, disciplinas ministradas, apresentação de trabalhos em congressos e conferências, e orientações de dissertações e teses. Enquanto no PPGCTA, PPGEpi, PPGFito e PPGO 100% dos docentes possuem publicações em língua estrangeira, esse número abaixa para 68,2% nas publicações em língua estrangeira no PPGL, o que demonstra um reflexo da área que, tradicionalmente, no Brasil, tende a publicar mais em português, com aumento comparativamente maior das publicações em português na área do que em inglês (SOLOVOVA; SANTOS; VERÍSSIMO, 2018). Além disso, nenhum dos docentes dos programas analisados apresenta disciplinas ministradas em língua estrangeira na sua atuação na UFPel. Os números de apresentações em língua estrangeira em congressos são similares em todos os programas, em torno de 50%, com destaque para o programa de PPGEpi com 90% dos professores tendo apresentado trabalhos em língua estrangeira. Por fim, os programas PPGEpi, PPGFito e PPGO apresentam dissertações e teses em língua estrangeira, sendo esses programas de notas 6 e 7 na avaliação da CAPES.

Enquanto isso, para os discentes, temos a afirmação “o meu programa tem um plano projetado para aumentar a compreensão internacional entre os alunos”. Essa afirmação segue o padrão dos docentes, com a maioria dos discentes do PPGCTA, PPGEpi, PPGFito e PPGO concordando com a afirmação, ou se mantendo neutros. No PPGL novamente vemos uma diferença, com apenas 17% dos discentes concordando com a afirmação.

Em relação às disciplinas disponíveis com foco em questões internacionais, temos um posicionamento semelhante em quase todos os programas analisados, PPGCTA, PPGEpi, PPGFito, PPGL – todos discordando que as disciplinas estão disponíveis e concordando que deveriam estar disponíveis. O único que demonstra um posicionamento diferente é o PPGO, em que a maioria dos discentes concorda que essas disciplinas já estão disponíveis.

É preciso destacar que, ao entrar em contato com os programas, verificamos a existência de pouquíssimas disciplinas em línguas estrangeiras. Abaixo segue tabela

com o total de disciplinas de cada programa, as disciplinas em língua estrangeira e a porcentagem de disciplinas em língua estrangeira:

Tabela 2: Total de disciplinas e disciplinas em Língua estrangeira nos PPGs 5, 6 e 7 da UFPel

PPG	Total de disciplinas	Disciplinas em língua estrangeira	% de disciplinas em língua estrangeira
PPGEpi	80	0	0%
PPGFito	36	0	0%
PPGO	74	18	24,3%
PPGCTA	41	5	12,19%
PPGL	42	0	0%

Fonte: VETROMILLE-CASTRO, PINTADO, SANTOS, 2021 (em submissão).

Como apresentado na Tabela 2, o programa em que professores e alunos mais concordam que as disciplinas com foco em questões internacionais estão disponíveis, PPGO, é o que tem o maior número de disciplinas em língua estrangeira.

Em relação tanto às disciplinas ministradas em língua estrangeira quanto às outras questões mencionadas sobre publicações e apresentações de trabalhos e orientações em língua estrangeira, também destacamos aqui a questão da proficiência autodeclarada em língua estrangeira. Nos programas de PPGCTA, PPGEpi, PPGFito e PPGO, observamos bons níveis de proficiência, entre alunos e professores, em língua inglesa, mas baixa proficiência nos outros idiomas; no PPGL, a proficiência em língua inglesa também é boa, mas vemos também melhores índices de proficiência em outras línguas, como o francês e o espanhol. Dito isso, fica evidente que a proficiência autodeclarada em relação à fala em língua inglesa parece ser um problema em quase todos os programas, exceto PPGO e PPGEpi, o que pode justificar as aulas em língua estrangeira e apresentações de trabalhos em língua estrangeira presentes em ambos os programas.

Além disso, para todos os programas de pós-graduação é necessário apresentar algum teste de proficiência em língua estrangeira, sendo uma língua para o mestrado e duas para o doutorado. Dos analisados, o PPGEpi e PPGO solicitam, especificamente, prova de proficiência em língua inglesa, sendo que o primeiro ainda requer uma prova própria em língua inglesa para ingresso no programa.

Outra questão importante na internacionalização do programa é o contato com pessoas de outras culturas ou países no programa. Nessa linha, os respondentes de todos os programas analisados concordam, em maiores ou menores proporções, que há oportunidades de socializar com pessoas de outras culturas ou países, tais como recepção de alunos estrangeiros, programas como o “Amigo Universitário” da CRInter, contato com professores e pesquisadores visitantes. O projeto “Amigo Universitário” é uma proposta que tem como objetivo a promoção do contato entre alunos estrangeiros em mobilidade e alunos voluntários da UFPel, proporcionando tanto uma troca cultural quanto melhor adaptação do estrangeiro à UFPel. Nesse projeto, o aluno voluntário da UFPel auxilia o estrangeiro desde sua chegada à Pelotas, orientando desde questões acadêmicas como localização do campus, até questões cotidianas, como informação sobre transporte e comunicação (como telefonia móvel). Uma das obrigações do voluntário é participar do curso “Espanhol para Acolhimento”, ofertado pelo ISF da UFPel, devido ao número de estrangeiros na UFPel serem, em grande maioria, falantes do espanhol. Ademais, também deve o voluntário incentivar o estrangeiro a aprender o português e a cultura local.

A questão do *website* em outras línguas é facilmente conferida – e todos os websites dos programas analisados na presente pesquisa estão disponíveis em ao menos uma língua estrangeira, apesar de alguns docentes e discentes não terem esse conhecimento. Porém, essa questão do website é uma questão importantíssima para a internacionalização da instituição e do programa, mesmo que talvez não seja assim reconhecida pela comunidade acadêmica. Essa parece ser uma das ações que não são vistas pela comunidade acadêmica como ações de internacionalização, ou pelo menos não estão sendo comunicadas como tal.

O website do programa é frequentemente o primeiro contato que estrangeiros têm com o programa em si, suas áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento. É através dele que alunos, professores e pesquisadores podem ter uma ideia melhor para visitarem a instituição e, assim, ofertarem parceria. Quando o website não está disponível em uma língua estrangeira, pode acabar afastando essas parcerias potenciais com outras instituições.

A seguir, passamos para a análise das percepções sobre participação na internacionalização do programa e/ou da instituição.

4.3 Percepções sobre participação na internacionalização do programa e/ou da instituição

Nesta seção, analisamos as percepções sobre participação na internacionalização do programa, em afirmações comuns a docentes e discentes. Para ambas as categorias, discentes e docentes, há, por exemplo, uma afirmação que diz “eu estou ou já estive envolvido nos processos de planejamento de internacionalização do meu programa e/ou da instituição”.

Enquanto 67% dos docentes concordam que participam ou já participaram dos esforços de internacionalização da instituição, 29% discordam da afirmação. Ou seja, a grande maioria está ou já esteve envolvida nos processos de planejamento de internacionalização do programa e/ou da instituição. Porém, 78% dos discentes discordam da afirmação, enquanto apenas 14% concordam com a afirmação. Apesar de na primeira seção os discentes considerarem a instituição mais internacionalizada e os esforços maiores para internacionalização, aqui vemos que eles não estão devidamente incluídos nos processos para internacionalização. Para a instituição, então, ter uma ainda maior visibilidade sobre suas ações de internacionalização, um passo importante seria incluir seus estudantes nos processos de planejamento dessas ações. Parece inviável ter um plano de internacionalização que não envolva ativamente os alunos da instituição.

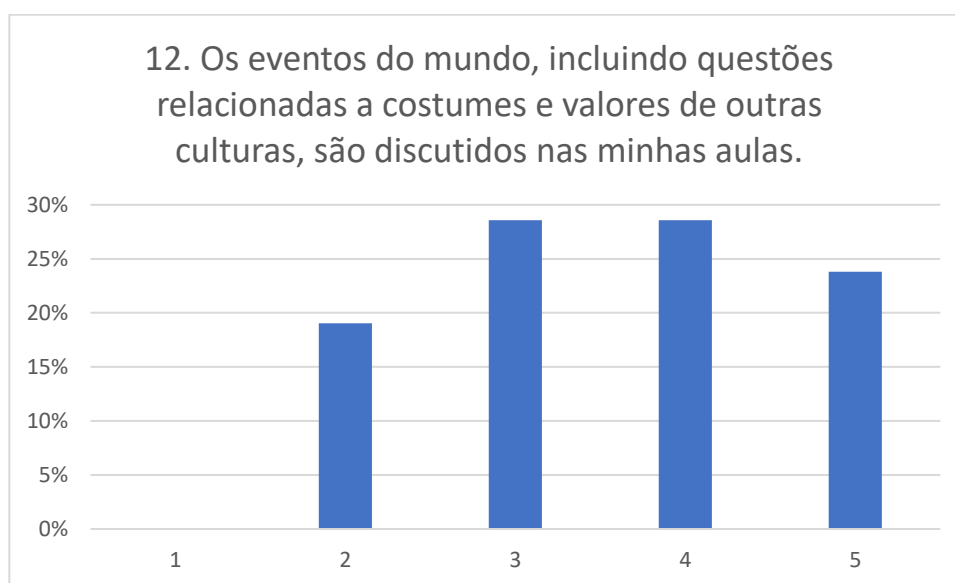
Ao mesmo tempo, pensamos que muito do que pode ser feito pela internacionalização da instituição parte da sala de aula, de forma democrática e acessível a toda a comunidade acadêmica. Mesmo que não haja preparo docente ou discente para aulas em línguas estrangeiras, desenvolver essa conscientização internacional nos alunos de pós-graduação é fundamental. Tal conscientização pode levar a mais ações de internacionalização da instituição, como parcerias com outras universidades, mais aulas em língua estrangeira, maior contato com alunos, professores e pesquisadores de outras instituições. Isso vale para preparar os alunos para o mercado de trabalho, para oportunidades de mobilidade, para o contato com alunos e pesquisadores de outros países, e outros. Por isso, talvez uma das principais informações desta seção seja a afirmação sobre discussão de eventos do mundo na sala de aula, disponível para ambas as categorias.

Aqui, vale lembrar, a relação entre língua e cultura é indissociável (KRAMSCH, 2004; 2011), entendendo que uma das formas mais diretas de lidar com questões interculturais é lidar com questões linguísticas, em particular que a aprendizagem de

línguas pode ser uma porta de acesso a outras culturas. Assim sendo, a formação linguística em línguas estrangeiras dá acesso a conhecimentos, informações e fontes que, frequentemente, não estão disponíveis na nossa própria língua materna.

Abaixo, o gráfico 11 apresenta os dados de docentes sobre a discussão de questões relacionadas a costumes e valores de outras culturas, com as respostas sendo de 1 (discordo fortemente) a 5 (concordo fortemente).

Gráfico 11: discussão de eventos do mundo nas aulas por docentes



Fonte: elaborado pela autora

Em uma visão geral dos docentes, como demonstra o Gráfico 11, somando as respostas 4-5, quase 50% da categoria concorda que as questões estão sendo discutidas nas suas aulas. Enquanto isso, os discentes estão mais divididos: cerca de 40% concordam e 30% discordam que haja essas discussões em suas aulas. Talvez algumas áreas, como as de saúde, tenham, de fato, uma maior necessidade de discutir questões internacionais, como notícias que impactam diretamente sua área, em sala de aula. Por outro lado, pode ser que alunos estejam considerando apenas as aulas em língua estrangeira como aulas que discutem questões internacionais, o que não é o caso.

Na análise isolada por programas, no PPGCTA, nenhum docente discorda da afirmação; porém, cerca de 30% dos discentes discordam, 30% concordam e 40% se mantiveram neutros. Aqui podemos considerar o fato de que nem todos os docentes responderam ao questionário, sendo que os respondentes podem ter maior interesse e contato com a discussão de questões internacionais e/ou relacionadas à

internacionalização em suas salas, enquanto discentes podem estar fazendo referência a outros professores que não tenham respondido.

No PPGEpi, 68% dos docentes responderam de forma neutra, enquanto 32% responderam que discordam, ou seja, não discutem questões de outras culturas em suas aulas. Enquanto isso, quase 50% dos discentes concordam que há discussão de eventos do mundo em suas aulas. Reforçamos, novamente, a indissociabilidade de língua e cultura (KRAMSCH, 2004; 2011) e como a aprendizagem de línguas é uma porta para acesso a outras culturas, pois falar uma língua estrangeira amplia nosso acesso a informações e fontes que não necessariamente chegam em português. Além disso, as línguas, de acordo com Kramsch (2011) não são “formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora da língua, no mundo real”⁵³ (p. 62).

No PPGFito, 50% dos docentes concordam e 50% se mantiveram mais neutros. Enquanto isso, mais da metade dos alunos discorda que haja tal discussão em suas aulas, com menos de 20% concordando com a afirmação. Esse é um programa em que 50% dos docentes se declaram proficientes em todas as habilidades da língua inglesa, enquanto os outros 50% só se declaram proficientes em leitura, o que pode afetar na presença de discussão de outras culturas nas aulas.

No PPGL, a maioria dos docentes (65%) concorda que há a discussão em sala de aula, ainda que 25% discordem dessa afirmativa. Enquanto isso, um percentual parecido dos discentes, 72%, também concorda com a afirmação. Por ser um programa da área de Letras, que estuda também aspectos culturais, essa relação com outras culturas pode permear as aulas de outras formas.

No PPGO, 50% dos docentes concordam com a presença dessas discussões em suas aulas, 25% estão neutros e 25% discordam. Enquanto isso, 50% dos discentes do programa mantiveram-se neutros em relação a afirmação, com 25% concordando e 25% discordando. Esse pode ser o reflexo desse ser o programa que apresenta o maior número de disciplinas em língua estrangeira e a mais elevada proficiência autodeclarada em língua inglesa pelos professores.

Sobre as discussões das questões em sala de aula, os programas PPGCTA e PPGL são os programas nos quais os docentes mais concordam com a presença dessas discussões em sala de aula, enquanto o PPGL é o programa o qual os

⁵³ “language is not a bunch of arbitrary linguistic forms applied to a cultural reality that can be found outside of language, in the real world” (KRAMSCH, 2011, p. 62).

discentes mais concordam com essa afirmação. Isso pode estar relacionado com a presença de línguas estrangeiras no PPGL, bem como aos esforços extensivos do PPGCTA para aumentar a internacionalização do programa.

Reforçamos que a discussão de eventos do mundo em sala também deve ser reconhecida como uma ação de internacionalização, mais precisamente de internacionalização em casa (BEELEN, JONES, 2015) e do currículo (LEASK, 2009), e que o conhecimento de línguas estrangeiras tem um papel fundamental nessa questão por poder dar acesso a outras perspectivas. Nesse sentido, a formação linguística em língua estrangeira é extremamente relevante para o desenvolvimento da conscientização intercultural dos alunos – e dos professores.

Em síntese, sobre a avaliação dos programas sobre a internacionalização do próprio programa, temos uma visão geral bem distinta entre eles. Sobre o PPGCTA, considerando que tem nota 5, parece haver preocupação com o desenvolvimento da internacionalização do programa, já que este é um dos critérios para aumento de nota. O corpo docente se apresenta engajado no planejamento institucional, bem como assume a responsabilidade de preparar os alunos para o cenário internacional, e parece discutir questões de ordem internacional em suas aulas, o que configura uma ação importante para o desenvolvimento da internacionalização em casa.

Já sobre o PPGEpi, um programa de nota 7, era esperado que houvesse tanto maior discussão de questões de ordem internacional nas aulas quanto maior envolvimento no planejamento de internacionalização da instituição ou ao menos do programa, posto que a internacionalização é um dos pilares para a nota atribuída aos programas.

No PPGFito, outro programa de nota em nível de excelência (6), o corpo docente parece estar ciente da responsabilidade do próprio programa em preparar os alunos para a compreensão do cenário internacional. Entre suas percepções de atividades, parece haver discussões de questões de ordem internacional nas aulas, bem como engajamento no planejamento de internacionalização da universidade, tudo isso condizente com a nota de excelência do programa.

O PPGO, também de nota 6, tem um corpo docente que se declara amplamente envolvido nos processos de planejamento da internacionalização do programa e/ou da instituição, ainda que o envolvimento do corpo discente seja insuficiente, considerando a nota alta do programa.

Por outro lado, dentre os programas analisados, o mais divergente é o PPGL, que, ao contrário dos outros, que são das ciências agrárias e da saúde, é um programa das ciências humanas. Dentro desse programa não parece haver muito envolvimento, tanto docente quanto discente, nos esforços para internacionalização da instituição e/ou do programa. Porém, lembramos o programa, que era nota 3 no edital da CAPES/PrInt, não pôde participar do edital.

Em geral, enquanto a maioria dos docentes dos programas parece estar envolvida em ações de internacionalização do programa e/ou da instituição, a maioria dos alunos diz não estar envolvida, mesmo considerando que são programas de excelência de acordo com suas notas. Novamente, é possível que principalmente os discentes considerem envolvimento com internacionalização apenas ações de mobilidade, e não preparo para proficiência e/ou aulas em língua estrangeira. Considerando isso, e que a maioria dos discentes não tiveram mestrado, doutorado ou pós-doutorado no exterior, como boa parte dos docentes já apresentam, podem, por isso, não se considerar ligados à internacionalização. Ao mesmo tempo, conforme veremos na próxima seção, docentes apontam a importância de redes internacionais de pesquisa como ação importante de internacionalização, mas discentes não—talvez, pela falta de proficiência linguística em língua estrangeira, não se sintam capacitados para participar em tais redes.

4.4 Percepções sobre internacionalização e participação em ações de internacionalização

Em outra seção, denominada “ações de internacionalização”, comum para docentes e discentes, os participantes responderam às seguintes perguntas de múltipla escolha:

- Quando você pensa em internacionalização, quais as três (3) primeiras ações que você associa a esse processo?
- Em quais modalidades de internacionalização você já participou no exterior?
- Para as atividades da questão anterior, você sentiu a necessidade de aprender uma língua estrangeira?
- Se você respondeu sim à questão anterior, você utilizava a mesma língua para as atividades na universidade e fora dela (ex.: uso do francês em tarefas do dia a dia e uso do inglês em laboratórios e aulas)?

- Com quais atividades de internacionalização você já se envolveu em sua atuação na UFPel?
- Na sua opinião, quais os três principais impactos da internacionalização na instituição?
- Qual(is) barreira(s) você percebe em relação à participação em eventos internacionais?

Em relação à primeira pergunta, sobre associação de ações à internacionalização, as três principais ações escolhidas pelos discentes foram, nesta ordem: mobilidade (intercâmbio) de longa duração (acima de 4 meses), formação em língua estrangeira e redes internacionais de pesquisa.

Enquanto isso, as ações escolhidas pelos docentes foram, nesta ordem: redes internacionais de pesquisa, mobilidade (intercâmbio) de longa duração (acima de 4 meses), recepção de conferencistas, palestrantes e pesquisadores internacionais.

Em relação a essa pergunta, é interessante observar que ambas as categorias consideram a mobilidade de longa duração uma das principais ações em relação ao processo de internacionalização, bem como redes internacionais de pesquisa. Porém, a formação em língua estrangeira, uma capacitação relevante para ambas as ações, é mais importante para uma das categorias: a dos discentes. A participação em redes internacionais de pesquisa, de mobilidade e até mesmo a recepção de conferencistas, palestrantes e pesquisadores internacionais, são ações que podem ficar bem limitadas se não for dada atenção à formação em língua estrangeira. Dessa forma, parece que docentes também tem a ideia de que ações de internacionalização são principalmente as que tem relação com mobilidade, seja pela mobilidade (intercâmbio) do próprio indivíduo, ou pela mobilidade (recepção) de estrangeiros, não dando importância para a formação em língua estrangeira para as ações de internacionalização.

Apesar do reconhecimento da importância da formação linguística, pela autodeclaração em proficiência em língua inglesa, temos baixos índices nas habilidades orais de discentes, com 30% se autodeclarando proficientes ou muito bons em compreensão auditiva e 17% se autodeclarando proficientes ou muito bons em produção oral, índices que podem afetar a participação em outras ações de internacionalização, seja de mobilidade ou não. Na proficiência autodeclarada de docentes, 25% se declaram proficientes na produção e 30% na compreensão oral em

língua inglesa, números que podem afetar a participação do corpo docente nessas ações de internacionalização. Lembramos que, apesar do questionário contar com perguntas de outras línguas, trazemos apenas os dados da língua inglesa, pois houve poucas respostas sobre as outras línguas.

Em relação à próxima pergunta, sobre participação em modalidades de internacionalização no exterior, boa parte dos discentes ainda não tiveram experiências no exterior – apenas 26,5% marcaram a alternativa de “participação em congressos, conferências, simpósios e workshops”. Apesar de não declarada na questão, essa participação pode ter sido feita de forma virtual, posto que durante a COVID-19 muitos eventos foram online, o que tornou a participação mais acessível, principalmente para estudantes.

Enquanto isso, docentes declararam principalmente a participação em congressos, conferências, simpósios e workshops, bem como participação em redes ou projetos de pesquisa internacional, além de 40% dos docentes já terem realizado estágio pós-doutoral (pós-doc).

Para participação de ações de internacionalização no exterior, havia ainda duas perguntas em relação à necessidade de aprendizagem e uso de língua estrangeira. Em relação a aprender uma língua, 90% dos docentes concordam que precisaram aprender uma língua estrangeira. Além disso, 56% usavam a mesma língua no cotidiano e nas atividades acadêmicas, mas 44% precisaram usar línguas diferentes em situações diferentes. Dos discentes, 79% alegaram a necessidade de aprender uma língua estrangeira, e 21% negaram tal necessidade, enquanto 54% usavam a mesma língua no cotidiano e nas atividades acadêmicas e 46% fizeram uso de línguas diferentes em diferentes situações. Esse conjunto de perguntas reforça a necessidade da aprendizagem de línguas estrangeiras para participação em ações de internacionalização.

Vale lembrar que reforçamos, ao longo desta dissertação, a importância das ações de internacionalização em casa para que o processo de internacionalização esteja acessível a toda a comunidade acadêmica. Porém, como já percebemos na seção anterior do questionário, boa parte dos discentes mencionaram/afirmaram não participar de ações de internacionalização na UFPel – 49,3%. A segunda alternativa mais marcada, com 33% dos discentes, foi a de participação em disciplinas em língua estrangeira. Sabemos que há poucas disciplinas ofertadas em língua estrangeira, talvez mais discentes participariam se houvesse mais disciplinas em língua

estrangeira, ou, ainda, mais discentes participariam se tivessem maior preparo linguístico para participar.

Enquanto isso, docentes se envolveram principalmente em recepção de professores visitantes estrangeiros, organização de eventos de escopo internacional e orientação ou supervisão de estudantes estrangeiros. Relacionando com a participação de discentes em disciplinas em língua estrangeira, apenas 35% dos docentes já ofertaram disciplinas em língua estrangeira.

Em relação às barreiras para participação em eventos internacionais, tanto para docentes e discentes, a falta de proficiência linguística não é a principal barreira, mas sim a falta de recursos/financiamento. Isso está de acordo com a percepção de falta de financiamento retratada na seção 2 do questionário. Novamente, a questão de recursos pode estar em primeiro lugar pois, frequentemente, a participação em eventos internacionais é vista como sinônimo apenas de situação de mobilidade, enquanto ações de internacionalização em casa também deveriam contar, sendo que apresentam um custo menor, tanto para a instituição quanto para o indivíduo, bem como um impacto maior na comunidade acadêmica como um todo.

Por fim, a maioria de docentes e discentes concordam com a melhoria da qualidade e impacto da pesquisa produzida e o aumento da cooperação internacional e da capacitação como os principais impactos da internacionalização da instituição. O terceiro impacto mais escolhido por docentes foi o aumento da capacidade de produção/geração de conhecimentos, enquanto para discentes foi o maior prestígio e elevação do conceito e perfil da instituição.

Nesta seção, pudemos observar melhor a participação individual em ações de internacionalização, tanto na instituição, com a internacionalização em casa, quanto fora, em ações de mobilidade. Condizente com as percepções apresentadas em outras seções, a questão de financiamento é um grande obstáculo para participação nessas ações. A formação linguística em línguas estrangeiras, apesar de lembrada pelos discentes enquanto importante ação de internacionalização, não parece ser o principal obstáculo para participação tanto de docentes quanto de discentes nessas ações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa, tivemos como objetivo geral a busca da análise das percepções de docentes e discentes de programas de pós-graduação sobre ações de internacionalização na UFPel e suas relações com eventuais demandas por formação em línguas estrangeiras. Para isso, nos propomos a identificar as ações de internacionalização da instituição, verificar o conhecimento de docentes e discentes sobre esse planejamento; verificar se docentes e discentes participam dos esforços para internacionalização da instituição; e, por fim, discutir o papel do conhecimento de línguas estrangeiras no desenvolvimento e participação nas ações de internacionalização.

Primeiramente, é importante que conste nesta dissertação que, ao longo da minha caminhada enquanto mestranda, fui aprovada para uma bolsa da Fulbright no programa de *Foreign Language Teaching Assistant* (FLTA), e passei os últimos meses de escrita como estudante internacional em uma instituição estrangeira, podendo ter essa experiência de internacionalização no exterior e, principalmente, podendo comparar, ainda que brevemente, as duas instituições.

A instituição que me acolheu, *Utah Valley University* (UVU), tem diversas iniciativas voltadas para nós, estudantes internacionais – e também para funcionários estrangeiros. Nós somos de fato amparados pela instituição, com eventos de boas-vindas, jantares mensais e passeios diversos para todos os gostos na cidade. Os escritórios do conselho multicultural para alunos internacionais e de engajamento global, por exemplo, estão em um dos principais prédios da instituição, por onde passam boa parte dos alunos, diariamente. A UFPel tem uma estrutura distinta, com vários prédios em diversas localidades da cidade, e a CRInter fica em um prédio em que, ousado dizer, boa parte dos alunos brasileiros desconhece a localização, ainda que seja central na cidade.

Outro ponto interessante é que todos os alunos da UVU, de todos os cursos, têm como requisito para graduação cursar ao menos uma aula de disciplinas “G”, que aumentem seu engajamento global e suas competências interculturais. Essas disciplinas podem ser aulas de língua estrangeira, como o português intermediário (PORT202G), do programa de português como língua estrangeira, ou disciplinas com foco em questões globais dentro de cada programa, como introdução à teoria política

(POLS 230G), do programa de Ciência Política, ou experiência multicultural doméstica (DENT 307G), do programa de Higiene Dental.

Ao mesmo tempo, não pude deixar de pensar nos mitos da Knight (2011), pois muitas iniciativas da UVU acabam isolando os alunos internacionais em grupos isolados, sem tanto contato com os alunos estadunidenses. A maioria das pessoas que conheci nessa trajetória, portanto, foram estrangeiros de diversos lugares – o que me proporcionou uma troca cultural riquíssima, mas em contrapartida limitou meu contato com a cultura local. Diferente, por exemplo, é a iniciativa Amigo Universitário, da UFPel, em que há uma maior troca intercultural e envolvimento local de alunos estrangeiros. Precisamos sim ser críticos, mas é importantíssimo saber reconhecer iniciativas brilhantes das nossas instituições de origem.

Por um lado, a localização geográfica da UFPel é inquestionavelmente estratégica por ser uma universidade próxima à fronteira, um dos pontos fortes apontados pelo documento de planejamento de internacionalização da instituição. Por outro, também confirmamos com o questionário uma das fraquezas apontadas por esse mesmo documento: a dificuldade de atrair a atenção de docentes e discentes. Contávamos com uma população total de 1.458 participantes, sendo que apenas 144 atenderam ao pedido de responder ao questionário. Dos 11 programas de notas 5, 6 e 7, sendo os 6 e 7 considerados de excelência e altamente internacionalizados, conseguimos analisar as respostas de apenas cinco. Sabemos que questionários, principalmente *online*, têm uma baixa taxa de retorno, mas, isso também parece demonstrar desinteresse ou até desconhecimento por uma grande parcela da comunidade acadêmica sobre o tema – ainda mais quando o questionário foi enviado para todos os PPGs por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da instituição.

Ao longo da pesquisa e da análise do questionário ficou clara a ideia de que a internacionalização é um traço importante da instituição, ainda que ela não seja considerada altamente internacionalizada, e seus esforços possam melhorar. Mesmo que pelo menos discentes considerem a formação linguística primordial para o desenvolvimento da internacionalização, muitos ainda parecem presos à ideia de que a internacionalização é sinônimo de mobilidade e que talvez não reconheçam alguns esforços institucionais para a internacionalização da universidade, como o plano estratégico para internacionalização e o documento de políticas linguísticas.

Um exemplo constatado nesta pesquisa foi o do website em língua estrangeira. Muitos participantes, de todos os programas e de ambas as categorias, não sabiam que o site do próprio programa estava disponível em ao menos uma língua estrangeira, e provavelmente um número ainda maior desconsidere essa uma ação importante de internacionalização. O website é a vitrine da instituição e de seus programas, o primeiro contato para que estrangeiros saibam o que temos para oferecer. Quanto mais as informações dos nossos programas estão disponíveis em maior número de línguas estrangeiras, mais visíveis eles serão para parcerias com instituições estrangeiras e mais atrativos para potenciais professores e alunos com desejo de participar das pesquisas da nossa instituição.

Apesar de nós, da área de Letras, termos a muito clara necessidade da capacitação em língua estrangeira para as questões de internacionalização, esse parece ainda ser um ponto que a comunidade acadêmica só considera quando está em mobilidade, não para questões, por exemplo, de internacionalização em casa. Seja como falamos pela questão do website em língua estrangeira ou como aulas em língua estrangeira que poderiam ser ministradas nos programas caso a proficiência tanto do corpo docente quanto do corpo discente fosse suficiente para tal. Isso se intensifica ao considerarmos que os alunos precisam apresentar prova de proficiência para o ingresso, permanência ou conclusão do programa, pois essa é uma exigência para participação em programas de pós-graduação.

Entre docentes dos programas analisados, é notável uma certa constância nas respostas, com uma clara distinção do PPGL dos outros programas, por exemplo, nas questões de apoio institucional financeiro ou de outra ordem. Isso pode se dar ao fato da não participação do programa em editais como do CAPES/PrInt, devido a nota insuficiente no primeiro edital. Porém, também percebemos que esse programa, dos analisados, é o único que não apresenta 100% de seus docentes com publicações em língua estrangeira.

Sobre as notas dos programas analisados, não podemos deixar de mencionar que, no início dessa pesquisa, contávamos com um programa de nota 7 (PPGEpi), dois programas de nota 6 (PPGFito e PPGO) e dois programas de nota 5 (PPGCTA e PPGL). No entanto, na última avaliação da CAPES, o programa PPGCTA passou de nota 5 para nota 6. Esse foi o segundo programa com maior participação, tanto docente quanto discente, na presente pesquisa, demonstrando interesse e participação ativa na questão da internacionalização da instituição.

Outro ponto a ser resgatado é o quanto a não participação dos discentes em ações de internacionalização pode afetar a sua percepção. Ainda que os discentes tenham uma percepção mais positiva do que dos docentes quanto ao nível quanto dos esforços institucionais para internacionalização, talvez, se estivessem mais envolvidos nos planejamentos institucionais, a visão, tanto deles quanto dos docentes, seria melhor. Entretanto, como já observamos, o nível de proficiência autodeclarada dos alunos, por não ser muito avançado, pode estar afetando a participação deles nos esforços para internacionalização da instituição.

Ficam em aberto algumas questões: se em programas de pós-graduação em nível de excelência, nos quais a internacionalização é um dos critérios para alcançar notas mais altas, os alunos não estão envolvidos nos esforços para internacionalização, como será a percepção no restante da universidade? Quão viável é um planejamento de internacionalização que não inclua a participação ativa de discentes em seus planos?

É preciso, portanto, trabalhar na conscientização de toda a comunidade acadêmica da UFPel sobre a importância de participar dos esforços para a internacionalização da instituição. Ao mesmo tempo, faz-se necessário reforçar a valorização dos esforços que já são realizados, especialmente aqueles voltados à formação linguística, que não somente propicia a construção de competência em língua estrangeira, como também permite a ampliação dos horizontes culturais dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B.; BARBOSA, W. J. C.; BLUM, A. S. O programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 19-46.
- ALTBACH, P. G. Globalisation and the university: myths and realities in an unequal world. **Tertiary Education and Management**. Boston, EUA, v.10, p. 3-25, 2004.
- 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**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 614-632, nov. 2017.
- ANDIFES. Resolução do Conselho Pleno da Andifes nº 01/2019. Brasília, DF: Portal ANDIFES. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Resolucao-Conselho-Pleno-01_2019.pdf> Acesso em: 6 jul. 2021.
- ARCHANJO, R. Languages and Power in Language Policies in the Brazilian Context. In: FINARDI, K. R. **English in Brazil: views, policies and programs**. Londrina: Eduep, 2016, p. 37-56.
- ARCHANJO, Renata. Saberes sem Fronteiras: Políticas para as migrações Pós-modernas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, n. 2, São Paulo, p. 515-541, maio/ago. 2016.
- AVEIRO, T. M. M. O Programa Ciência Sem Fronteiras Como Ferramenta de Acesso à Mobilidade Internacional. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 3, n. 2, 2014.
- BÁO, S. N. Sistema Nacional de Pós-Graduação: Atualidades e Perspectivas. Apresentação da Diretora de Avaliação da CAPES - 2020. 30 slides.
- BAUMVOL, L. K., SARMENTO, S.. A internacionalização em casa e o uso do inglês como meio de instrução. In: BECK, Magali Sperling; MARTINS, Maria Lúcia Milléo; HEBERLE, Viviane. (Org.) **ECHOES: Further Reflections on Language and Literature**. Florianópolis: EdUFSC, 2016, p. 65-82.
- BAUMVOL, L. K. Language Practices for Knowledge Production and Dissemination: the case of Brazil. Orientadora: Profa. Dra. Simone Sarmento, 2018. 270 f. Tese:

(Doutorado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018

BECK, K. Globalization/s: Reproduction and Resistance in the Internationalization of Higher Education. **Canadian Journal of Education**, v. 35, n. 3, p. 133-148, 2012.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at Home. In: CURAJ, A. et al. (Org.) **The European Higher Education Area: between critical reflections and future policies**. Cham: Springer, p. 59-72, 2015.

BRASIL, Decreto nº 7.642, de 13 de Dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm > Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 973/2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências. Disponível em: < http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf > Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria nº 220, de 3 de novembro de 2017. Institui o Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa e dispõe sobre as Diretrizes Gerais do Programa. Disponível em: < <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=156> > Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa Ciência Sem Fronteiras, Estatísticas e Indicadores. Bolsas Concedidas pela CAPES e pelo CNPq, por modalidade e por país, no Programa Ciência sem Fronteiras. Última atualização: 04/02/2013. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/estatisticas-e-indicadores>> Acesso em: 6 jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n. 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf> Acesso em: 6 jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital n. 29/2017**, de 13 de abril de 2017. Edital de Chamada Pública para Recredenciamento de Universidades Federais para a Atuação como Núcleo de Línguas (NUCLI – ISF) no Âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras (ISF). Disponível em: < http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf > Acesso em: 6 jul. 2021

BRASIL, Ministério da Educação. Chamada Pública Programa Ciência Sem Fronteiras n. 117/2012. Graduação-sanduíche nos Estados Unidos. Disponível em: < <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/f3019ef2-ea9b-478f-a28d-09f7720a9a1a>> Acesso em: 6 jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Chamada Pública Programa Ciência Sem Fronteiras n. 143/2013. Disponível em: < http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=aa04f001-cd44-447c-8c26-8dbdfc4b8e20&groupId=214072> Acesso em: 6 jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Chamada Pública Programa Ciência Sem Fronteiras, n. 196/2014. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=4c9c0bc2-2bd0-451b-b330-c2ae005e0b1e&groupId=214072> Acesso em: 6 jul. 2021.

BYRAM, M.; ZARATE, G. Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context. **Language teaching**. v. 29 n. 4, p. 239-243, 1994.

CALVET, L.-J. C.; prefácio Gilvan Müller de Oliveira, tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. – São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portugal receberá estudantes brasileiros para licenciaturas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/licenciaturas-internacionais>> Acesso em: 5 abr. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Anexo II – Requisitos de proficiência em língua estrangeira. Edital 1633531. Disponível em: <www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/16022022_Edital_1633531_Anexo_II_Proficiencia.pdf> Acesso em: 27 fev. 2023.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

COE, Conselho da Europa. Quadro Europeu Comum de Referência – tradução oficial portuguesa. Disponível em: <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bc74>> Acesso em: 5 jul. 2021.

DE WIT, H. Reconsidering the Concept of Internationalization. **International Higher Education**, Boston, n. 70, p. 6-7, 2013.

DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: nine misconceptions. **International Higher Education**, Boston, n. 64, p. 6-7, 2011.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. **Internationalisation of Higher Education**. Brussels, European Parliament Committee on Culture and Education, 2015. Disponível em: <[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)> Acesso em: 6 jul. 2021.

DE WIT, H.; ALTBACH, P. G. Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. **Policy Reviews in Higher Education**, v. 5, n. 1, p. 28-46, 2021. DOI: 10.1080/23322969.2020.1820898.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. – 11. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

DÖRNYEI, Z.; TAGUCHI, T. **Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing**. 2. Ed. – New York: Routledge, 2010.

EBERHARD, D. M.; GARY, F. Simons, CHARLES, D. Fennig (Org.). 2021. **Ethnologue: Languages of the World**. Twenty-fourth edition. Dallas, Texas: SIL International. Disponível em: <<http://www.ethnologue.com>> Acesso em: 6 jul. 2021.

FAUBAI, Política linguística para Internacionalização do ensino superior. **Documento do GT de Políticas Linguísticas para Internacionalização**. 2017. Disponível em: < <https://faubai.org.br/pt-br/wp-content/uploads/2019/01/Documento-do-GT-de-Pol%C3%ADticas-Lingu%C3%ADsticas-da-FAUBAI.pdf> > Acesso em: 7 jul. 2021.

FERREIRA, R. C.; MOZZILLO, I. A língua inglesa no Brasil como o mercado quer: necessária, mas inalcançável. **Travessias Interativas**. São Cristóvão (SE), v. 10, n. 22, p. 138-150, jul-dez/2020.

FINARDI, K.; MOORE, P.; GUIMARÃES, F. F. Globalization and Internationalization in University Language Policy Making In: Fernando D. Rubio-Alcalá; Do Coyle. (Org.) **Developing and Evaluating Quality Bilingual Practices in Higher Education**. 1 ed. Bristol: Multilingual Matters, 2021, v. 1, p. 54-72.

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

FINARDI, K.; FRANÇA, C. O inglês na internacionalização da produção científica brasileira: evidências da subárea de linguagem e linguística. *Intersecções*, edição 19, ano 9, número 2, maio/2016, p. 234.

FINARDI, K.; MENDES, A. R. M.; DA SILVA, K. A.. Tensões e direções das internacionalizações no Brasil: entre competição e solidariedade. *Education Policy Analysis Archives*, v. 30, p. (58)-(58), 2022.

FINARDI, K.; SANTOS, J.; 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*. Canoas, v. 16, n. 1, p. 233-255, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7514>> Acesso em: 13 dez. 2022.

FLICK, U. **The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection**. Uwe Flick. Londres – SAGE Publications. 2018.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education**. Londres: Palgrave Macmillan, 2014. DOI: 10.1057/9781137385765.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

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

GUIMARÃES, T. F.; LOPES, L. P. da M. Trajetória de um texto viral em diferentes eventos comunicativos: entextualização, indexicalidade, *performances* identitárias e etnografia. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 61, n. 1, p. 11-33, 2017. DOI: 10.1590/1981-5794-1704-1. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8033>>. Acesso em: 6 jul. 2021.

HOLLNAGEL, H. C.; MACCARI, E. A.; RODRIGUES, L. C. Guia para Plano Estratégico de Internacionalização Institucional: Pós-Graduação Stricto Sensu. 2021. Disponível em: <http://www.sr2.uerj.br/capesprint/downloads/GUIA_PLANO ESTRATEGICO_INTER NACIONALIZACAO_STRICTO.pdf> Acesso em: 13 dez. 2022.

HUDZIK, J. K. Comprehensive Internationalization: from concept to action. 1. ed. Washington, DC: NAFSA, 2011.

JENKINS, J. Accommodating (to) ELF in the international university. **Journal of Pragmatics**. v. 43, n. 4, p. 926-936, mar. 2011.

JENKINS, J. English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom. **ELT Journal**, OUP, v. 66, n. 4, p. 486-494 out. 2012.

JESUS, P. C. S. G. de. **Política e planejamento linguístico para ciência e educação superior: possibilidades do multilinguismo para a produção e difusão de conhecimento** / Paula Clarice Santos Grazziotin de Jesus; Orientador, Gilvan Muller de Oliveira, 2018. 218 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2018.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da Educação Superior: conceitos, tendências e desafios**. 2. ed; e-book / Jane Knight – São Leopoldo: Oikos, 2020

KNIGHT, Jane. Five Truths about Internationalization. **International Higher Education**, n. 69, p. 1-4, 2012.

KNIGHT, Jane. Five Myths about Internationalization. **International Higher Education**, n. 62, p. 14-15, 2011.

KNIGHT, J. Internationalization brings important benefits as well as risks. **International Higher Education**, n. 46, p. 8-10, 2007.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, v. 33, p. 2-3, 2003.

KNIGHT, J. Is Internationalisation of Higher Education Having an Identity Crisis? In: MALDONADO-MALDONADO, A.; BASSETT, R. M. (Org). **The Forefront of International Higher Education: a Festschrift in Honor of Philip G. Altbach**. The Netherlands: Springer Science & Business Media, 2014, p. 75-87.

KNIGHT, J. Knowledge Diplomacy – A bridge linking international higher education and research with international relations. (Discussion Paper). Londres, UK: British Council. 2018. DOI: 10.13140/RG.2.2.20219.64804.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**. v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013.

KRAMSCH, C. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**. v. 44, n. 3, p. 354-367, 2011.

KRAMSCH, C. Language, Thought, Culture. In: DAVIES, A.; ELDER, C. **The Handbook of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd. 2004. p. 235-261
DOI:10.1002/9780470757000.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148

LEASK, B. Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students. **Journal of Studies in International Education**. v. 13, n. 2, p. 205-221, 2009. DOI: 10.1177/1028315308329786.

LEEDY, P. D.; ORMROD, J. E. **Practical research: Planning and design**. Pearson Education Limited. 2013.

LEFFA, V. J. “Pra que estudar inglês, profe?”: Auto-exclusão em língua-estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André – São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**; atualização da edição João Bosco Medeiros – 9. Ed. – São Paulo: Atlas, 2021.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Maria Cecília de Souza Minayo (org.); Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016 (Série Manuais Acadêmicos).

MORAN, P. Defining culture. In **Teaching culture: perspectives in practice**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001, p. 23-33.

MOURA, D. L. **Pesquisa Qualitativa: um guia prático para pesquisadores iniciantes**. / Diego Luz Moura – Curitiba: CRV, 2021.

ORSINI-JONES, M.; LEE, F. Intercultural Communicative Competence (ICC) Revisited. In: ORSINI-JONES, M.; LEE, F. **Intercultural Communicative Competence for Global Citizenship: Identifying cyberpragmatic rules of engagement in telecollaboration**. 1. ed UK: Palgrave Macmillan Limited, 2018. p. 7-23.

PEREIRA, L. S. M., SILVA, K. A. da, GUIMARÃES, R. M. Internacionalização da Educação com Prática Translúgüe: parâmetros e proposições para a formação crítica de professores de línguas. **Revista X**, v. 15, n. 1, p. 202-226, 2020.

SOLOVOVA, O.; SANTOS, J. V.; VERÍSSIMO, J. Publish in English or Perish in Portuguese: Struggles and Constraints on the Semiperiphery. *Publications*, v. 6, n. 2, 2018 Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2304-6775/6/2/25/htm> > Acesso em 14 dez. 2022.

SPERDUTI, V. R. Internationalization as Westernization in Higher Education. **Journal of Comparative & International Higher Education**. v. 9, n. Spring, 2017.

STEGER, M. B. **Globalization: A Very Short Introduction**. Oxford University Press. Oxford, 2003.

STEIN, S. Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. **Studies in Higher Education**, v. 44, n. 1, p. 1-14, 2019.

STUMPF, E. M. Portuguese as an additional language for academic purposes: contributions from the academic literacies model to course design. **Revista Linguagem & Ensino** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras UFPel Pelotas, v. 24, n. 2, abr-jun 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Universitário da Universidade Federal de Pelotas. **Resolução nº 66/2021** Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/planejamentoufpel/pdi-vigente-2022-2026/>> Acesso em: 15 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução nº 01/2020**: Institui a Política Linguística da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). 2020, Disponível em: <<http://ccs2.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2020/03/Res.-01.2020-Politica-Linguistica-Institucional-da-UFPel.pdf>> Acesso em: 7 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Coordenação de Relações Internacionais. **Resolução nº 06/2018**: Aprova o Plano de Planejamento Estratégico de Internacionalização da Universidade Federal de Pelotas. 2018. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2018/06/SEI_Resolu%C3%A7%C3%A3o-062018.pdf> Acesso em: 7 jul. 2021.

VETROMILLE-CASTRO, R.; PINTADO, A.; SANTOS, M. L. Internacionalizar a pesquisa é preciso; proficiência em línguas adicionais não é preciso? Um estudo sobre a formação linguística em programas de pós-graduação. 2021. Em submissão.

YIN, R. K. **Qualitative research from start to finish** / Robert K. Yin – 2. Ed. – New York: The Guilford Press, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário

Pesquisa sobre a Internacionalização da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Seção 0: termo

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa de mestrado ligada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) sobre a internacionalização da instituição, com objetivo de analisar as percepções de docentes e discentes acerca do processo de internacionalização da instituição, bem como analisar a proficiência em língua estrangeira de docentes e discentes. Sua colaboração neste estudo é muito importante e nos ajudará a entender melhor o andamento do processo de internacionalização da instituição. Para isso, leia atentamente as informações abaixo.

O presente questionário está dividido em seis seções. A primeira contém dados gerais sobre os participantes, a segunda é dividida e distinta para docentes e discentes, a terceira é sobre o apoio administrativo, a quarta é sobre ações de internacionalização, a quinta é sobre a proficiência em língua estrangeira, e a sexta é sobre a formação linguística na instituição. Apesar de solicitarmos dados como nome e matrícula/siape, esses dados não serão divulgados na pesquisa, sendo apenas para controle interno.

Você pode se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou sanções ou constrangimentos. É possível entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa, em qualquer etapa, para tirar quaisquer dúvidas que surjam sobre o assunto.

A expectativa é de que o tempo gasto para o preenchimento do questionário seja entre 10 e 30 minutos.

Ândria Pintado dos Santos - mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras - e-mail: andriapintado@gmail.com

Marília Lima Santos - mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras - e-mail: limariliasantos@gmail.com

Rafael Vetromille-Castro - docente orientador - e-mail: vetromillecastro@gmail.com

Elisa Stumpf - docente coorientadora - elisa.stumpf@gmail.com

Concordo em participar da pesquisa, de acordo com as informações acima:

- Sim

Seção 1: dados sociodemográficos

- Nome e matrícula/siape
- Qual o estado do Brasil ou país estrangeiro de nascimento?
- Qual a sua idade?
 - 18-24 anos
 - 25-34 anos
 - 35-44 anos
 - 45-54 anos
 - 55-64 anos
 - Mais de 64 anos
- Qual é a sua cor ou raça?
 - Amarela
 - Branca
 - Indígena
 - Parda
 - Preta
 - Prefiro não responder
- Com qual gênero você se identifica?
 - Feminino
 - Masculino
 - Não-binária
 - Prefiro não responder
- Você apresenta algum tipo de deficiência?
 - Sim, visual
 - Sim, auditiva

- Sim, física/motora
 - Prefiro não dizer
 - Não, nenhuma
- Você é docente ou discente?
 - Docente
 - Discente – Doutorado
 - Discente – Mestrado
- Aos discentes, você é bolsista?
 - Sim, de mestrado
 - Sim, de doutorado
 - Não
- Você está vinculado a qual dos seguintes PPG?
 - Biotecnologia
 - Ciência e Tecnologia de Alimentos
 - Educação
 - Enfermagem
 - Epidemiologia
 - Fitossanidade
 - Letras
 - Memória
 - Odontologia
 - Sistemas de Produção Agrícola Familiar
 - Veterinária
- Já estudou e/ou trabalhou em outras instituições fora do Brasil?
 - Sim
 - Não
- Você é aluno estrangeiro?
 - Sim
 - Não

- Se sim, já fez CELPE-BRAS? Qual seu nível de proficiência?
 - Sim, sem certificação
 - Sim, mas não lembro o nível
 - Sim, intermediário
 - Sim, intermediário-superior
 - Sim, avançado
 - Sim, avançado-superior
 - Não

- Que língua(s) você fala?
 - Português
 - Inglês
 - Francês
 - Espanhol
 - Outra

- A UFPel tem um plano de internacionalização?
 - Sim
 - Não
 - Desconheço

- Em sua opinião, qual o nível de internacionalização da UFPel – sendo 1 pouco ou nada internacionalizada e 5 altamente internacionalizada? 1-5
- Em sua opinião, qual o grau de importância que deve ser dado à internacionalização da instituição – sendo 1 pouco ou nada importante e 5 muito importante? 1-5
- Como você classificaria os esforços de internacionalização da UFPel – sendo 1 pequenos esforços e 5 grandes esforços? 1-5

Seção 2 – Docentes

Nesta seção, reservada para o corpo docente apenas, você lerá 14 afirmações sobre o cenário da instituição/do seu programa. Classifique as afirmações de 1

(discordo fortemente) a 5 (concordo fortemente). Todas as questões nesta seção são obrigatórias. Qualquer dúvida, entre em contato conosco.

1. A instituição prepara os alunos para compreensão do cenário internacional.
2. O meu programa prepara alunos para compreensão do cenário internacional.
3. A minha instituição deveria preparar os alunos para compreensão do cenário internacional.
4. O meu programa deveria preparar os alunos para compreensão do cenário internacional.
5. A universidade oferece oportunidades, próprias ou de terceiros, de desenvolvimento profissional para promoção da internacionalização do corpo docente.
6. Há financiamento institucional adequado para estudo no exterior para docentes.
7. Há financiamento institucional adequado para pesquisa no exterior para docentes.
8. Há apoio institucional, seja financeiro ou de outra ordem, para participação do corpo docente em atividades internacionais.
9. O engajamento do professor em ações de internacionalização aumenta as oportunidades de promoção da carreira dentro e fora da universidade.
10. Comparada a outras prioridades institucionais, a internacionalização é muito importante para a instituição.
11. A instituição se beneficia de relações de parceria com instituições de outros países.
12. Os eventos do mundo, incluindo questões relacionadas a costumes e valores de outras culturas, são discutidos nas minhas aulas.
13. Eu estou ou já estive envolvido nos processos de planejamento de internacionalização do meu programa e/ou da instituição.
14. O website do meu programa está disponível em línguas além do português.
 - a. Sim, em uma língua estrangeira
 - b. Sim, em duas ou mais línguas estrangeiras
 - c. Não

Seção 2 – Discentes

Nesta seção, reservada para o corpo discente apenas, você lerá 18 afirmações sobre o cenário da instituição/do seu programa. Classifique as afirmações de 1 (discordo fortemente) a 5 (concordo fortemente). Todas as questões nesta seção são obrigatórias. Qualquer dúvida, entre em contato conosco.

1. O pós-graduando da minha área precisa de uma compreensão de temas internacionais.
2. A instituição desenvolve ações de conscientização das questões internacionais.
3. O currículo do meu programa reflete um conhecimento da comunidade global.
4. A instituição deveria desenvolver ações de conscientização das questões internacionais.
5. O currículo do meu programa deveria refletir um conhecimento da comunidade global.
6. Na minha área, não há a necessidade de o pós-graduando buscar a internacionalização do currículo.
7. O meu programa deveria divulgar ou oferecer mais experiências internacionais para seus alunos.
8. A compreensão de problemas internacionais auxilia o pós-graduando a se inserir no mercado de trabalho.
9. O meu programa tem um plano projetado para aumentar a compreensão internacional entre os alunos.
10. Disciplinas com foco em questões internacionais estão disponíveis para todos os alunos do meu programa.
11. Disciplinas com foco em questões internacionais deveriam estar disponíveis para todos os alunos do meu programa.
12. A instituição se beneficiaria de relações de parceria com instituições de outros países.
13. Os eventos do mundo, incluindo questões relacionadas a costumes e valores de outras culturas, são discutidos nas minhas aulas.
14. Nós ganhamos conhecimento do clima social, econômico e político de outros países nas aulas.
15. Em meu programa de pós-graduação, temos oportunidades de socializar com pessoas de outras culturas e/ou países presencialmente ou por vídeo.

16. Eu estou ou já estive envolvido nos processos de planejamento de internacionalização do meu programa e/ou da minha instituição.
17. O website do meu programa está disponível em línguas além do português.
- a. Sim, em uma língua estrangeira
 - b. Sim, em duas ou mais línguas estrangeiras
 - c. Não
18. O programa tem política clara para aproveitamento de créditos para cursos feitos no exterior.
- a. Sim
 - b. Não
 - c. Desconheço

Seção 3 – apoio administrativo

Nesta seção, você lerá 8 afirmações sobre o apoio administrativo da instituição à internacionalização. Classifique as afirmações de 1 (discordo fortemente) a 5 (concordo fortemente). Todas as questões nessa seção são obrigatórias. Qualquer dúvida, entre em contato conosco.

1. A instituição apoia a internacionalização do currículo do meu programa.
2. A instituição deveria apoiar a internacionalização do currículo do meu programa.
3. Há instalações adequadas para hospedar escritórios que trabalhem com internacionalização na instituição.
4. Há técnicos administrativos disponíveis e preparados para atender às necessidades de alunos e professores internacionais, bem como alunos e professores em mobilidade no exterior.
5. Há oportunidades e apoio para envolvimento na internacionalização para os trabalhadores do campus.
6. O financiamento próprio ou de agências de fomento é adequado para atingir as necessidades internacionais da instituição.
7. A internacionalização é ação evidente da universidade.
8. A internacionalização é ação evidente de gestão.

Seção 4: Ações de Internacionalização

Nesta seção, você terá questões sobre ações de internacionalização específicas, nas quais você pode ter participado enquanto discente, docente, em instituição no exterior, ou na própria instituição, podendo marcar mais de uma alternativa. Qualquer dúvida, entre em contato conosco.

Quando você pensa em internacionalização, quais as três (3) primeiras ações que você associa a esse processo?

- Mobilidade (intercâmbio) de longa duração
- Mobilidade (intercâmbio) de curta duração
- Currículo com conteúdo internacional
- Formação em língua estrangeira
- Recepção de conferencistas, palestrantes, pesquisadores internacionais
- Mobilidade virtual (curso com interação com parceiros internacionais via internet)
- Redes internacionais de pesquisa
- Captação de recursos em projetos internacionais
- Outro

Em quais modalidades de internacionalização você já participou no exterior?

- Obtenção de título de doutorado
- Obtenção de título de mestrado
- Obtenção de título de graduação
- Realização de estágio pós-doutoral (pós-doc)
- Realização de “bolsa sanduíche”
- Intercâmbio discente de longa duração
- Intercâmbio discente de curta duração
- Participação em congressos, conferências, simpósios, workshops
- Participação em redes ou projetos de pesquisa internacional
- Estágio sabático
- Nenhuma das anteriores

Se você já participou em alguma atividade no exterior, responda, brevemente, por quanto tempo, em que país, houve necessidade de aprender uma língua estrangeira?

Com quais atividades de internacionalização você já se envolveu em sua atuação na UFPel?

- Organização de workshops, congressos, conferências, palestras, cursos de escopo internacional
- Recepção de professores visitantes estrangeiros
- Oferecimento de disciplinas em língua estrangeira
- Orientação ou supervisão de estudantes estrangeiros
- Oferecimento de cursos on-line (virtual) para o exterior
- Nenhuma das anteriores

Na sua opinião, quais os três principais impactos da internacionalização da instituição?

- Melhoria da qualidade e impacto da pesquisa produzida
- Melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem
- Internacionalização do currículo
- Aumento da cooperação internacional e capacitação
- Aumento da taxa de empregabilidade pós-mobilidade
- Participação em redes internacionais
- Maior prestígio e elevação do conceito e perfil da instituição
- Maior envolvimento (protagonismo) em questões globais
- Oportunidade de comparar o desempenho institucional no contexto das boas práticas internacionais
- Aumento da capacidade de produção/geração de conhecimentos
- Oportunidades de capacitação profissional
- Outro(s)

Qual(is) barreira(s) você percebe em relação à participação em eventos internacionais?

- Falta de recursos/financiamento
- Falta de proficiência linguística em língua estrangeira
- Falta de interesse no programa
- Falta de interesse pessoal
- Outra(s) questão(ões) pessoal(is)

Seção 5: Proficiência autodeclarada

Nesta seção, há questões mistas de múltipla escolha ou resposta curta, sobre como você percebe a sua competência/proficiência na(s) língua(s) estrangeira(s) a seguir. Qualquer dúvida, entre em contato conosco.

Marque a língua estrangeira de acordo com a escala a seguir: L1 – Inglês / L2 – Francês / L3 – Espanhol / L4 – Português para Estrangeiros

Se você não tem comprovação de testes de proficiência, como você vê seu nível de proficiência em língua estrangeira?

- ☐ Básico
- ☐ Intermediário
- ☐ Avançado

Nas habilidades a seguir, como você percebe a sua competência nas línguas estrangeiras abaixo?

	L1 – Inglês	L2 – Francês	L3 – Espanhol	L4 – Português para Estrangeiros	Outra(s)
Não compreende					
Não fala					
Compreende					
Fala razoavelmente					
Compreende bem					
Fala bem					

Marque em uma escala de 1 a 6 seu nível de proficiência em L1 – Inglês. Sendo 1 = muito baixo / 2 = baixo / 3 = razoável / 4 = bom / 5 = muito bom / 6 = proficiente.

	1	2	3	4	5	6
--	---	---	---	---	---	---

Leitura						
Escrita						
Compreensão auditiva						
Fala						

Marque em uma escala de 1 a 6 seu nível de proficiência em L2 – Francês. Sendo 1 = muito baixo / 2 = baixo / 3 = razoável / 4 – bom / 5 = muito bom / 6 = proficiente.

	1	2	3	4	5	6
Leitura						
Escrita						
Compreensão auditiva						
Fala						

Marque em uma escala de 1 a 6 seu nível de proficiência em L3 - Espanhol. Sendo 1 = muito baixo / 2 = baixo / 3 = razoável / 4 – bom / 5 = muito bom / 6 = proficiente.

	1	2	3	4	5	6
Leitura						
Escrita						
Compreensão auditiva						
Fala						

Marque em uma escala de 1 a 6 seu nível de proficiência em L4 – Português para Estrangeiros. Sendo 1 = muito baixo / 2 = baixo / 3 = razoável / 4 – bom / 5 = muito bom / 6 = proficiente.

	1	2	3	4	5	6
Leitura						
Escrita						

Compreensão auditiva						
Fala						

Indique onde você aprendeu a(s) língua(s) que você conhece. Marque todas que você sabe.

	L1 – Inglês	L2 – Francês	L3 – Espanhol	L4 – Português para Estrangeiros
Casa				
Escola				
Curso de Línguas				
Universidade				
Atividades extras				

Há quanto tempo você tem contato com essa(s) língua(s)?

- ☐ Aproximadamente 1 ano
- ☐ Entre 1 ano e 3 anos
- ☐ Entre 3 anos e 5 anos
- ☐ Entre 5 anos e 10 anos
- ☐ 10 anos ou mais

O quão importante é saber uma língua estrangeira para o seu Programa de Pós-Graduação, sendo 1 para nada importante e 5 para muito importante?

	1	2	3	4	5
Inglês					
Francês					
Espanhol					
Português					
Outro(s)					

Se você ainda não fez algum teste de nível de proficiência, tem interesse em fazer?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

Seção 6: Proficiência em língua estrangeira

Nesta seção, há questões mistas de múltipla escolha ou resposta curta, sobre a proficiência em língua estrangeira. Qualquer dúvida, entre em contato conosco.

Tem ou já fez algum teste de proficiência?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Em qual língua foi o seu último teste? Marque a língua abaixo.

- ☐ L1 – Inglês
- ☐ L2 – Francês
- ☐ L3 – Espanhol
- ☐ L4 – Português para Estrangeiros
- ☐ Outra(s)

Qual foi o teste de proficiência feito? Marcar mais de um teste, caso feito.

	L1 – Inglês	L2 – Francês	L3 – Espanhol	L4 – Português para Estrangeiros
TOEFL IBT				
TOEFL ITP				
DELF (Diploma of French- language studies)				

DALF (Advanced diploma in French language)				
DELE				
CELU				
CELPE-BRAS				
Teste de Leitura				
Outro(s)				

No último teste realizado, qual foi o resultado de proficiência obtido?

	L1 – Inglês	L2 - Francês	L3 – Espanhol	L4 – Português para Estrangeiros
A1				
A2				
B1				
B2				
C1				
C2				
Não lembro				

Se o resultado tem formato diferente, declare abaixo qual foi o resultado:

Seção 7: Formação Linguística

Nesta seção, as questões são direcionadas às atividades realizadas por docentes e discentes, que contribuem para a formação linguística do grupo. Todas as

questões são de múltipla escolha e obrigatórias. Qualquer dúvida, entre em contato conosco.

Quais cursos de idiomas oferecidos na UFPel você já ouviu falar?

- ☐ Idiomas sem Fronteiras (IsF)
- ☐ Curso Básico de Línguas (CaExt)
- ☐ Curso de Língua Instrumental
- ☐ Nenhum

Você já participou de algum curso de idiomas na Universidade?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Qual o grau de importância de cursos de língua estrangeira para tua formação acadêmica, sendo 1 pouco importante e 5 importante?

Em quais atividades você precisa utilizar outro idioma para melhor participação?

- ☐ Leitura de artigos
- ☐ Seminários e eventos
- ☐ Publicação de textos científicos
- ☐ Disciplinas obrigatórias/optativas
- ☐ Grupos de pesquisa

Obrigado pela participação

Obrigado! Sua participação é fundamental para a nossa pesquisa, para melhor compreensão das ações de internacionalização da UFPel.

Se você quiser, você pode deixar seu contato com a gente para receber os resultados da pesquisa, ou para participar em outras etapas futuras.

Deixe aqui seu e-mail