

Internacionalização e políticas linguísticas

As percepções de professores de línguas de um instituto federal

LAURO SÉRGIO MACHADO PEREIRA

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG)

SIMONE MARANHÃO COSTA

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA)

KLEBER APARECIDO DA SILVA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)

Introdução

A internacionalização da educação — doravante *internacionalização* — pode ser entendida como o processo de integração de dimensões globais, interculturais e internacionais nos propósitos, nas funções e nos serviços oferecidos por uma instituição de ensino. Desse modo, objetiva não apenas agregar qualidade à educação e à pesquisa, mas também contribuir com o desenvolvimento da sociedade (DE WIT *et al.*, 2015).

No cerne desse processo, pelo seu caráter político e ideológico, as línguas assumem um papel fundamental, o que tem impulsionado reflexões acerca da relação entre a internacionalização e as políticas linguísticas (PL) (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019). Para Rajagopalan (2014, p. 73), as PL tomam a língua em seu caráter inerentemente político e podem ser consideradas um conjunto de atividades referentes “à política, ao planejamento,

à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e [...] ao ensino da(s) língua(s) [...] de um povo”.

Embora a internacionalização e as PL possam ser impostas, a fim de oferecer respostas imediatas às exigências mercadológicas da educação, canceladas pela geopolítica do conhecimento, percebe-se um movimento epistemológico crítico quanto a ambos os processos.

Por sua vez, a internacionalização crítica é de natureza mais solidária (LIMA; CONTEL, 2011; THIENGO, 2013; VAVRUS; PEKOL, 2015; STEIN, 2019; LEAL, 2020). Conforme elucida Stein (2019), ela questiona percepções *neutras* que os atores institucionais desenvolvem a respeito da hegemonia¹ na produção de conhecimento e de abordagens que sustentam relações político-econômicas desiguais entre as instituições de ensino do Sul e do Norte Global².

Já as PL de viés crítico (RICENTO, 2006a, 2006b) desnaturalizam as práticas linguísticas, entendendo-as como a manifestação de relações assimétricas de poder, ancoradas na ideologia³ e nas estruturas sociais que hierarquizam os grupos sociais e suas línguas. Portanto, embora a natureza das PL seja intervencionista e prescritivista e envolva decisões tomadas nas altas esferas do poder do Estado, estratégias de agência⁴ (HORNBERGER, 2006; RAJAGOPALAN, 2013, 2014; RICENTO, 2006a, 2006b; SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2004; TOLLEFSON, 1991, 2006) possibilitam problematizar e ressignificar a gestão das línguas.

Tal como a internacionalização, as PL pautadas por princípios críticos auxiliam a comunidade educacional a analisar sua realidade histórica, social e cultural na condução de sua emancipação. Determinados agentes sociais podem romper com modelos ortodoxos de internacionalização e de PL, con-

¹ Gramsci (1971, p. 145, tradução nossa) define “hegemonia” como o “consentimento espontâneo dado pelas grandes massas da população à direção geral imposta à vida social pelo grupo fundamental dominante”.

² Divisões epistemológicas que se sobrepõem à geografia da Linha do Equador. O Sul Global é constituído por países e regiões submetidos ao colonialismo europeu e que não atingiram o desenvolvimento socioeconômico semelhante ao do Norte Global, responsável pela produção de ideologias. “Sul Global” e “Norte Global” são termos usados em estudos decoloniais para expressar uma relação desigual de saber-poder, que suprimiu muitas formas de conhecimento próprias dos povos e/ou nações colonizados (SANTOS; MENESES, 2010).

³ Concepção de mundo que se manifesta implicitamente na vida intelectual e coletiva (GRAMSCI, 2019 [1987]).

⁴ Entendida como uma ação diretamente relacionada às estruturas sociais dos sujeitos. De acordo com Rajagopalan (2013), o agente não é simplesmente o sujeito da linguagem, e sim aquele que pratica o agenciamento, desafiando os arcabouços de poder existentes.

sequentemente, definindo a *real política* observada no seio dos mais diversos contextos sociais. Um agente em destaque é o professor de línguas, pois ele atua como um formulador de política na microesfera escolar (CÁCERES, 2016; MENKEN; GARCÍA, 2010), enfrentando as restrições impostas pelos sistemas educacionais.

Nesse sentido, compreender como o professor de línguas percebe a internacionalização e as PL, circunscritas no cenário institucional, torna-se crucial para pensar propostas críticas de formação docente, alinhadas a um projeto de mudança e de justiça social⁵ (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008). Além disso, estimula-se uma cultura institucional relativamente integrada e que promova uma educação multicultural.

A partir do exposto, nosso objetivo foi investigar como a internacionalização e as PL são percebidas por professores de línguas no contexto de um instituto federal de educação profissional e tecnológica. Nota-se que a *percepção*⁶ de professores tem sido abordada em estudos sobre internacionalização (ADEOYE; ANYIKWA; AVANT, 2012; JUMPAKATE; BOONMOH, 2017) e políticas linguísticas (CRAY, 1997; SU, 2006).

Na direção dessas investigações, este trabalho salienta a importância de realizar estudos que evidenciem atores institucionais que trabalham nas bases do processo de implementação de ações de internacionalização e de PL. Na verdade, quando se procura entender o que docentes de línguas pensam a respeito de tais temas, é possível estimular práticas que vão ao encontro das necessidades reais de cada contexto institucional, visto que o ato de fazer política é intrínseco à profissão docente.

Dito isso, o artigo está organizado da seguinte forma: (1) considerações teóricas sobre internacionalização e PL, a partir de orientações epistemológicas críticas; (2) discussão sobre a Linguística Aplicada Crítica (LAC) como orientação investigativa; (3) resultados e discussão da análise dos dados gerados: as percepções de professores de línguas sobre internacionalização e PL; e (4) considerações finais.

⁵ Significa formar professores “determinados e capazes de trabalhar dentro e fora de suas salas de aula a fim de mudar as desigualdades que existem tanto no ensino quanto na sociedade como um todo” (ZEICHNER, 2008, p. 17).

⁶ Neste trabalho, é entendida como “uma habilidade física e intelectual usada nos processos mentais para reconhecer, interpretar e entender eventos, uma cognição ou julgamento intuitivo” (SILVA, 2003, p. 9, tradução nossa).

Internacionalização

O debate em torno da internacionalização é povoado por um conjunto de conceituações que apresentam nuances diversas, feitas em determinados períodos e contextos, orientando políticas e práticas institucionais.

Knight (2003, p. 2, tradução nossa) apresenta a internacionalização como o “processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções ou serviços da educação superior”. Nessa mesma lógica, Hudzik (2011, p. 6) propõe o termo *internacionalização abrangente* (*comprehensive internationalization*) como um comprometimento, confirmado por ações, que moldem o *ethos* e os valores de toda a instituição, afetando não só a vida no câmpus, mas também seus quadros de referência, parcerias e relações.

Outra definição, atualmente bastante debatida, é a de *internacionalização em casa* (WACHTER, 2003), que envolve as ações que favorecem as compreensões culturais e internacionais nos processos educativos, nas atividades extracurriculares e na relação com a sociedade. Nesse escopo, encontra-se a internacionalização do currículo, que, segundo Leask (2014), consiste no processo de ensino e aprendizagem pautado por conteúdos internacionalmente informados e diversificados linguística e culturalmente, a fim de desenvolver dimensões interculturais nos estudantes. Desse modo, contribui-se para a formação de cidadãos globais por intermédio de práticas locais no câmpus.

A internacionalização pressupõe um enfoque mais integral, baseado em processos, visando à melhoria sustentável da qualidade do ensino e das competências de servidores e de estudantes, devendo ser uma construção transformadora da cultura de uma instituição. Contudo, é comum a prática das instituições educacionais ser orientada por atividades instrumentais, resultantes de ações individuais e desarticuladas, o que leva a grandes equívocos sobre a natureza desse processo (DE WIT, 2011). Para De Wit (*op. cit.*), internacionalizar não é: oferecer disciplinas ministradas em Língua Inglesa (LI) ou com conteúdo internacional; fazer da mobilidade acadêmica *in* (receptiva) ou *out* (emissiva) a atividade principal da internacionalização; dispensar a avaliação das competências internacionais e interculturais por acreditar que elas serão naturalmente adquiridas pela comunidade acadêmica; supor que quanto maior o número de parcerias, mais internacionalizada a instituição

será; nem compreender a internacionalização como um fim em si mesma, quando ela seria um meio para atingir um propósito.

Knight (2011, 2012) corrobora De Wit (2011) e acrescenta ainda outros aspectos relevantes, como a necessidade de aprimoramento e respeito ao contexto local, adaptando o processo às exigências de cada instituição, sem copiar modelos pré-fabricados; mensuração dos benefícios, riscos e consequências não intencionais, tais como a *fuga de cérebros* ou a precarização dos serviços; e, finalmente, compreensão de que, embora a globalização e a internacionalização sejam diferentes, elas estão associadas, podendo ser conduzidas como produto ou como agente uma da outra.

Por um lado, na perspectiva passiva, a internacionalização é produto da influência dos organismos, das regiões e dos países ricos, pautados pela globalização, e se torna refém da falta de subsídio público e dos elevados padrões de competitividade. Nessa trilha, a internacionalização é fruto da reestruturação do Estado e da necessidade de providenciar o autofinanciamento das instituições educacionais com ampliação de mercado e de serviços (LIMA; CONTEL, 2011). Já na perspectiva ativa, a internacionalização serve-se da globalização como um agente, em prol da educação crítica, da troca de conhecimentos, da aquisição de línguas, da pesquisa e do ensino baseados no desenvolvimento humano, remetendo-nos a uma visão mais solidária e ética do processo (DE WIT, 2013).

De forma geral, pensar em internacionalizar as instituições de ensino no Brasil tem se relacionado quase que naturalmente a aspectos positivos. O risco encontrado aqui é que, sem muitos questionamentos críticos, executam-se atividades de internacionalização como *commodity*, difundidas por organismos multilaterais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ou o Banco Mundial, sem reflexão sobre os ganhos para a qualidade educacional e sua democratização (BRANDENBURG; DE WIT, 2011).

Brandenburg e De Wit (2011) escreveram sobre o fim da internacionalização no formato atual, fazendo um convite para repensarmos abordagens e redefinirmos processos socialmente mais justos. Knight (2011) também publicou um artigo questionando se a internacionalização havia *perdido seu caminho* (no original, *“lost its way”*). Nele, a autora indicou que muitas instituições, ao se internacionalizarem, perderam seu propósito inicial de coope-

ração, equidade e trocas, passando a visar *status* e reconhecimento, ou ainda, buscando recrutar o capital estrangeiro.

Stein (2019) pontua que essa guinada crítica das discussões sobre internacionalização foi um marco da defesa de ações mais éticas e democráticas. O propósito da internacionalização crítica é problematizar perspectivas despolitizadas, que perpetuam padrões eurocêntricos de produção intelectual e estabelecem relações neocoloniais ou inequidades de acesso aos recursos. Os estudos sobre internacionalização crítica analisam as ideologias políticas, sociais e econômicas por trás da relação de marginalização ou de exclusão, que funda desigualdades entre o Norte e o Sul Global (VAVRUS; PEKOL, 2015). Ainda de acordo com Stein (2019), precisamos perseguir uma abordagem de internacionalização voltada para o bem público, a formação humana e a solidariedade global.

No contexto brasileiro, algumas pesquisas, de cunho crítico, tem fornecido evidências sobre a ecologia do processo de internacionalização em diferentes instituições educacionais. Pazello (2019), por exemplo, investigou como o conceito de internacionalização é percebido em uma universidade federal e como ele reflete na instituição, enfocando a emergência do contexto linguístico-pedagógico docente e suas características. Os resultados revelaram uma internacionalização passiva, que focaliza a mobilidade acadêmica, incorpora o sentido de educação como serviço prestado para atender às demandas do mercado neoliberal e reconhece a LI, juntamente com o professor, como essenciais para a realização das ações.

Leal (2020) buscou compreender as bases epistemológicas dos discursos de internacionalização no Brasil. A análise dos dados gerados, também no contexto de uma universidade federal, sugere que a internacionalização é substantiva na instituição, devido ao seu papel estratégico e institucionalizado, legitimando uma racionalidade funcional alicerçada em percepções e interesses previamente fixados. Nesse trabalho, constatou-se uma perspectiva reducionista de internacionalização, que não reconhece o âmbito regional e local, e reforça a dicotomia Norte-Sul e os problemas sociais latentes. A investigação possibilitou identificar uma dimensão hegemônica colonial, em torno da internacionalização, e problematizar abordagens convencionais.

Em nosso entendimento, em contextos educacionais de países em desenvolvimento, como o Brasil, a internacionalização crítica apresenta-se como

uma estratégia de mudança e de justiça social. Para tanto, uma vez que a linguagem possibilita ao indivíduo estabelecer relações interculturais, bem como exercer o seu poder de agência diante de situações opressoras naturalizadas, as línguas e suas respectivas PL assumem papel determinante para esse fim.

Política(s) linguística(s)

Cientes do histórico e das diversas conceituações disponíveis, propomos compreender o que seja *política linguística*, partindo de abordagens críticas, e considerando temas que emergem das PL, como: língua nacional, ensino de língua materna, línguas minoritárias e línguas estrangeiras no currículo, que, por direito e dever, interessam aos cidadãos (RAJAGOPALAN, 2013). Para isso, é fundamental considerarmos que as ideologias sobre as línguas “têm efeitos reais nas políticas e práticas linguísticas e delimitam em grande parte o que é e o que não é possível no domínio do planejamento e elaboração de políticas” (RICENTO, 2006a, p. 9, tradução nossa).

Johnson (2013) sintetiza cinco definições de PL, a partir de diferentes autores (KAPLAN; BALDAUF, 1997, SCHIFFMAN, 1996; SPOLSKY, 2004; McCARTY, 2011; TOLLEFSON, 1991):

- (a) um conjunto de leis e práticas que objetivam transformar a sociedade;
- (b) políticas materializadas explicitamente em regulações governamentais, ancoradas em uma cultura linguística que se evidencia nas experiências dos falantes;
- (c) em uma abordagem ecológica, concebida em crenças, ideologias, práticas e gestão das línguas;
- (d) em uma abordagem sociocultural, percebida de maneira complexa e produzida por relações de poder, manifestadas nas interações humanas;
- (e) na Teoria Crítica⁷, tomada como mecanismo de poder que distingue as classes sociais, podendo ser usado por grupos dominantes para estabelecer hegemonias acerca do uso das línguas.

Considerando a síntese conceitual de Johnson (2013, p. 9, tradução nossa), uma PL, então, se constitui em “um mecanismo de política que impacta a estrutura, a função, o uso ou a aquisição de uma língua”, incluindo: as re-

⁷ De acordo com Tollefson (2006), a Teoria Crítica investiga os processos pelos quais a desigualdade social é construída e sustentada.

gulações oficiais (documentos escritos); as práticas não oficiais (mecanismos implícitos de poder sobre a língua em uso); os processos (de criação, interpretação, apropriação e representação) realizados pelos agentes que fazem política; bem como os textos e os discursos, influenciados por ideologias, que circulam em múltiplos contextos da atividade política.

Shohamy (2006), com base em Spolsky (2004), observa as PL de maneira ampliada, propondo um esquema que posiciona alguns *mecanismos* (leis, educação linguística, testes de língua, a língua no espaço público, mitos, propagandas etc.) entre a ideologia e a prática. Shohamy (*op. cit.*) considera que, para além das políticas oficiais, a “política linguística real” acontece na sociedade, mediada por mecanismos implícitos e explícitos, os quais atuam a partir de uma “agenda escondida”, que se refere aos modos como a língua é manipulada e aos efeitos das PL nos indivíduos.

Além dessas conceituações, convém abordar, ainda que sucintamente, o raciocínio de Tollefson (2006), ao apresentar a Política Linguística Crítica (PLC) como campo de investigação em crescimento na LAC. Na pesquisa em PLC, três sentidos de *crítica* se inter-relacionam: o primeiro problematiza as abordagens tradicionais de pesquisa em PL (trata de questões técnicas da língua e desenvolve terminologias); o segundo está voltado para a mudança social (examina o papel das PL nas desigualdades sociais e econômicas); o terceiro é influenciado pela Teoria Crítica (perscruta os processos que sustentam o sistema de desigualdades sociais).

Seguindo os postulados de Tollefson (1991), Silva (2013, p. 304) assevera que embora a PL possa ser “vista como um mecanismo de preservação dos interesses dos grupos hegemônicos [...] acredita-se que, subvertidos, eles podem se transformar em mecanismos de mudança social”.

Para Silva (2013), os fatores históricos, sociais e econômicos estão na base das instituições que fazem PL, de modo que é importante compreender a influência das PL sobre as escolhas dos indivíduos. Para tanto, a promoção de estratégias de agência, por intermédio da linguagem, constitui a possibilidade de redirecionar práticas sociais unilaterais e impositivas.

A questão da escolha está presente na operacionalidade das PL, o que demanda um agente dotado de autonomia para a tomada de decisões quanto a elas. No campo da PL educacional, o professor de línguas, cujo papel é eminentemente político, pode ser considerado um agente, ou seja, “um sujeito

que conseguiu furar o cerco da estrutura que o esmagava e tolhia sua autonomia [...] [e] teve relativo êxito neste esforço” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 35).

O professor de línguas atua na microesfera escolar, seja pela sua forma de avaliar o ensino, seja pelos materiais que escolhe. Assim, refletimos que nem toda PL é a execução local daquilo que foi linearmente planejado por autoridades governamentais em níveis mais elevados.

As PL, portanto, também são realizadas de uma perspectiva *bottom-up* (de baixo para cima), muitas vezes explicitada, por exemplo, quando um professor exige que seus alunos usem apenas a LI para se comunicar na sala de aula ou quando ele aceita apenas uma variedade linguística como a única ensinada e aprendida na escola, sem nada inerente a ela que justifique essa escolha. Em vista disso, considerando a agenda escondida da PL, algumas escolhas e exigências precisam ser revistas criticamente pelo professor de línguas, pois elas podem promover exclusões.

Nesse sentido, práticas sociais que materializam a real PL são determinantes na maneira como os indivíduos percebem, escolhem e usam uma língua específica (SHOHAMY, 2006). A própria realidade linguística é um fato percebido pelo docente, que, dependendo do seu viés interpretativo, tomará certas decisões, e não outras, no processo de ensino e aprendizagem. Isso, portanto, indica a necessidade de realizar investigações no campo das percepções de docentes de línguas, com o intuito de compreender as forças evidentes no contexto educacional, contribuindo para estimular orientações críticas e práticas de resistência.

Ressaltamos que a *política linguística* é um construto complexo, constituído por uma miríade de acepções. Porém, a LAC, por sua orientação transdisciplinar, torna possível concebê-la de maneira problematizada e ampliada, para além de um conjunto de mecanismos que se manifestam implícita ou explicitamente, formalizados por instâncias governamentais ou naturalizados nas práticas sociais de linguagem.

Dito isso, a PL consiste em uma confluência de forças, ações, estratégias e mecanismos que surgem das práticas de linguagem, controladas ideologicamente por instituições sociais, ou das percepções dos indivíduos em relação a determinado fato ou fenômeno linguístico, de modo que há sempre uma possibilidade de redimensioná-la com objetivos localmente situados. Nessa nova organicidade, os atores sociais passam a se constituir como agentes de PL,

tanto na base quanto nas altas esferas sociais. Em decorrência disso, alternativas muito mais voltadas para a construção de sentidos, e não restritas ao código linguístico, ganham força enquanto possibilidade de fazer justiça social.

A Linguística Aplicada Crítica (LAC) como orientação investigativa

Com o propósito de perseguir o objetivo geral do estudo, revelar as percepções de professores de línguas quanto à internacionalização e às PL, propôs-se a seguinte pergunta de pesquisa: *Como os professores de línguas de um instituto federal percebem a internacionalização da educação e as políticas linguísticas?*

As percepções dos professores de línguas foram analisadas a fim de discutirmos se a internacionalização e as PL praticadas na instituição investigada são entendidas como estratégias hegemônicas, alinhadas a uma perspectiva eminentemente mercadológica de educação, pautada pela égide da geopolítica do conhecimento, ou como estratégias contra-hegemônicas de desenvolvimento e justiça social, orientadas por práticas mais solidárias.

Trata-se de uma proposta ancorada no paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa, que tem ganhado espaço no campo da Educação e da Linguística Aplicada (LA). Segundo Moita Lopes (1994), a pesquisa interpretativista pode contribuir de maneira mais reveladora, pois não visa verificar hipóteses previamente estabelecidas, mas sim investigar como se dá o processo pelo qual o indivíduo, usando a linguagem, significa e ressignifica o mundo através das relações sociais. Desse modo, na posição interpretativista,

não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Considerando que, segundo Gil (2019), a análise feita com base em alguma teoria enriquece a interpretação, os dados gerados foram tratados à luz da LAC⁸ (PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003, 2006), tomada neste

⁸ Como a LAC se propõe a encaminhar questões que envolvem a linguagem e que emergem das práticas sociais, a fim de transformá-las e produzir novas teorias, entendemos que o cientista da linguagem não

trabalho como um método constituído por uma lupa, que possibilita revelar categorias analíticas mais próximas do fenômeno pesquisado e dos estudos sobre internacionalização e PL.

Para Rajagopalan (2003, p. 112), o caráter *crítico* da LAC está relacionado à rejeição de teorizações *in vitro*, advindas da Linguística Teórica, no sentido de que a LAC formula “propostas alternativas oriundas da vida vivida e moldadas pelas exigências práticas nela verificadas”. Ao se comportar desta maneira e valendo-se de métodos nunca neutros, a LAC está interessada em construir suas teorizações a partir daquilo que os dados gerados sinalizam para ela, e não o contrário, pois assim é possível transformar a realidade pesquisada. Além disso, procura se orientar pela lógica da interdisciplinaridade, que, por possibilitar o diálogo com outras áreas do conhecimento, gera “configurações teórico-metodológicas próprias, isto é, não coincidentes nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência” (SIGNORINI, 1998, p. 13).

A fim de gerar os dados para o estudo, utilizamos um questionário *online* semiestruturado, acompanhado por uma declaração de participação voluntária na pesquisa. O questionário era composto por 25 questões, divididas em duas partes: uma enfocando informações quanto ao sexo, à faixa etária, à formação e à(s) língua(s) que ensinam; e outra relacionada às experiências, perspectivas e concepções sobre a internacionalização e as PL.

Apesar do número de perguntas do questionário, para os propósitos deste capítulo, consideramos apenas um breve perfil dos respondentes e duas das principais perguntas, a saber: (21) *O que você entende por internacionalização da educação?* e (23) *O que você entende por política(s) linguística(s)?*. Após o levantamento do número de professores de línguas — tanto efetivos, quanto contratados — em exercício em um instituto federal da Região Sudeste do Brasil, um *e-mail* com o *link* do questionário foi enviado a 64 professores de línguas, no segundo semestre de 2019. Obtivemos respostas de 27 docentes, sendo 70,4% do sexo feminino e 19,6% do sexo masculino. Os respondentes ensinam: inglês (44,4%), português e espanhol (22,2%), somente português (22,2%) ou somente espanhol (11,1%).

pode apenas descrever o seu objeto de estudo, mas sim romper com a noção de “neutralidade” científica, herdada do positivismo, pois as conotações político-ideológicas estão naturalmente presentes nas falas das pessoas (RAJAGOPALAN, 2003).

Resultados e discussão

As respostas fornecidas pelos professores de línguas foram transcritas literalmente do formulário *online* para os Quadros 1 e 2, a seguir, sendo os participantes identificados pela numeração de 1 a 27. Na sequência, os dados gerados foram minuciosamente analisados, de modo que, em um primeiro momento, realizamos várias leituras com o objetivo de construirmos sentidos que fornecessem pistas para temas-chave que, por sua vez, possibilitassem a construção do nosso referencial teórico. Isso é fortemente respaldado pela LAC, na medida em que orienta que os dados empíricos informem a teoria. Num segundo momento, levantamos algumas categorias que nos permitissem realizar a discussão e, com isso, tornassem possível respondermos à nossa pergunta de pesquisa. Num terceiro momento, compilamos as categorias e estabelecemos conexões com as transcrições e com o referencial teórico. Por fim, retornamos aos dados transcritos para conferirmos se alguma questão importante havia sido ignorada, bem como aproveitamos para refletir sobre interpretações alternativas.

Questões de *ideologia* e de *agência* se destacaram tanto nos dados, quanto nas discussões apresentadas pelos teóricos críticos da internacionalização e das PL. Em decorrência disso, discutiremos as evidências no material empírico gerado, a fim de relacioná-las com a percepção dos professores. Cabe frisar que, no âmbito da internacionalização, segundo Pazello (2019), a percepção do docente em relação a este fenômeno tem implicações em seu fazer pedagógico, o que se reflete, conseqüentemente, em dimensões de internacionalização variáveis nos currículos. Tratando das PL, Ricento (2006a) explica que a forma de os falantes perceberem uma língua tem implicações diretas no valor dado a ela, assim como a prática do professor de línguas quanto às PL depende de como as percebem.

As percepções dos professores sobre internacionalização da educação

Tendo como norte desta investigação a LAC, buscamos compreender a assimilação de pressupostos amplamente propagados sobre internacionalização na percepção dos docentes pesquisados. Explicitar tais apropriações faz parte da urgência de trazer à tona alternativas contra-hegemônicas, por meio da reflexão crítica

sobre as concepções de internacionalização adotadas em nossas práticas docentes. Algumas delas podem ser percebidas e estudadas a partir do quadro a seguir:

Quadro 1: Respostas à pergunta — “O que você entende por internacionalização da educação?”.

1	“Troca de experiências fora do país no auxílio da educação (no meu caso, ensino da língua inglesa).”
2	Não respondeu.
3	“Acesso mútuo a conhecimentos entre nações diferentes que bebem de conhecimentos sejam por meio da mobilidade ou não.”
4	“Promover oportunidade de intercâmbios para servidores, professores e alunos.”
5	“Buscar um novo conhecimento em outro país.”
6	“É quando você troca experiências com professores do mundo inteiro. Nesse caso você vai para estudar e, além de aprender, troca experiência com o outro.”
7	“Acredito que seja fazer com que a educação ultrapasse os obstáculos e passe a ter relação direta e real com o mundo.”
8	“Intercâmbio de alunos e professores.”
9	“Troca de experiências entre docentes de práticas exitosas e intercâmbio cultural entre discentes.”
10	“Acredito que esteja ligado ao fomento de parcerias com instituições de outros países a fim de que torne possível o intercâmbio dos estudantes, tanto para receber alunos de outros países bem como para que alunos brasileiros frequentem instituições de ensino de outros países.”
11	“Troca de experiências de ensino-aprendizagem de uma língua em contexto de países diferentes.”
12	“Entendo que, com a internacionalização, podemos compartilhar nossos conhecimentos socioculturais e vivenciar experiências únicas, que podem agregar entusiasmo ao falar do povo, da língua e cultura de um outro país. A Internacionalização da educação contribui muito para a prática pedagógica.”
13	Não respondeu.
14	“É uma troca de experiências educacionais com outros países.”
15	“Não estou segura em responder essa questão. Penso que internacionalização da educação é a troca de conhecimento/saberes entre profissionais de diversos países.”
16	“Expansão da aprendizagem de língua estrangeira e conexão com o mundo.”
17	“A possibilidade de ampliar seu currículo, bagagem cultural e vivência humana, vivendo em outro país.”
18	“A internacionalização da educação envolve o estabelecimento de parcerias e intercâmbio de professores, alunos e gestores com vistas à troca de experiências e desenvolvimento de ações de forma cooperada.”

19	“Oportunidade para ampliar conhecimentos”.
20	“É quando ultrapassamos fronteiras para capacitação.”
21	“Parece-me uma temática bastante ampla e complexa, mas entendo que um dos vieses da internacionalização da educação seria a oportunidade de refletir sobre as características, a qualidade do ensino e pesquisa do ensino superior, considerando experiências socioculturais diferentes das nossas.”
22	“Compreendo a internacionalização como uma forma de aprimoramento da educação por meio de trocas com outras culturas. Ao entrar em contato com outra cultura, podemos perceber o que há de bom na nossa e na do outro e o que há de ruim entre ambas para produzir algo melhor. É uma forma de expandir nossos horizontes e ver outras possibilidades de mundo além das nossas.”
23	“Promoção da convivência entre culturas, troca de experiências e enriquecimento de pontos de vista, desconstrução de estereótipos e promoção do indivíduo como cidadão do mundo.”
24	Não respondeu.
25	“Relações e práticas bilaterais que envolvam pesquisa, extensão e intercâmbio de diálogos entre profissionais, instituições e discentes.”
26	“Sugere uma integração de culturas, entre o que é considerado global e o local, a fim de proporcionar o aprimoramento do ensino e da pesquisa.”
27	“Entendo como o processo de intercâmbio entre instituições em diferentes níveis com o propósito de troca de saberes e experiências.”

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Primeiramente, chama-nos a atenção a totalidade dos respondentes referir-se à internacionalização como positiva, conferindo vantagens para trocas de experiências e saberes (participantes 1, 6, 9, 11, 14, 15, 18 e 27), melhorias na qualidade educacional (participante 22) e acesso a novos conhecimentos (participantes 3, 5 e 12). Apesar de outras pesquisas indicarem resultados similares (JUMPAKATE; BOONMOH, 2017; PICCIN; FINARDI, 2019), a naturalização dos benefícios da internacionalização encontrada nos dados gerados pode ser perigosa, porque submete as instituições e seus membros a critérios externos, sem necessariamente debater sua identidade ante o contexto local. Ela geralmente aparece relacionada ao atendimento das demandas da globalização, da sociedade do conhecimento e dos padrões internacionais hegemônicos e homogeneizantes (LIMA; MARANHÃO, 2009).

Pode-se, então, constatar uma forte construção simbólica da internacionalização, que deixa de ser percebida como um meio e passa a prevalecer como um fim em si mesma (DE WIT, 2011), nomeando uma série de atributos susceptíveis

de serem classificados como vantajosos e imprescindíveis ao avanço das instituições de ensino. Contudo, o campo acadêmico-científico não é naturalmente internacional. Não é fácil entrar no círculo fechado dos países desenvolvidos — que esperam, muitas vezes, países como o Brasil se posicionarem como consumidores do conhecimento (LIMA; CONTEL, 2011) —, superando o pressuposto de necessidades globais ou da existência de somente um centro onde o conhecimento é produzido para solucionar os problemas de todos (LEAL, 2020).

Na elaboração de um consenso, o processo de internacionalização como a necessária integração das práticas educativas a uma dimensão global, os discursos ou documentos oficiais nacionais e internacionais naturalizam uma ideologia dominante tradicional, conforme a visão de mundo de alguns indivíduos. A construção de um senso comum, em Gramsci (1999), é um espaço de disputa de hegemonia, em que todos os grupos podem se manifestar, mas nem todos têm a mesma força para instalar seus interesses no que diz respeito às políticas governamentais e à formação da opinião pública.

Esse caráter velado da internacionalização pode conduzir os atores políticos e educativos a responderem aos interesses de certas organizações e países, que colocam sob pressão o ensino, impondo a ele, entre outras coisas, servir para ultrapassar obstáculos (como indicado pelo participante 7), para capacitar (participante 20), para qualificar (participante 22) e para ampliar o currículo profissional ou acadêmico (participantes 17 e 19). Esses termos situam a justificativa da internacionalização em um pano de fundo de constantes transformações do setor educacional para garantir mais preparo e qualificação dos indivíduos como força de trabalho global. Thiengo (2013) analisa que, em grande parte, as mesmas expressões são utilizadas nos documentos internacionais analisados em sua tese e alerta que esse tom consensual vem sendo estabelecido pelo governo brasileiro em suas políticas de internacionalização.

Também há muito a ser percebido na ausência. Os docentes não relacionaram internacionalização a termos constantemente direcionados ao negócio educacional, indicados na pesquisa de Thiengo (*op. cit.*), tais como: inovação, ciência aplicada, tecnologia ou mercado de trabalho. Talvez, tais expressões estejam mais próximas do universo das ciências exatas, por exemplo. Há lacunas, também, nas referências ao aprendizado de línguas no processo de internacionalização (somente os participantes 1, 12 e 16), mas são enfatizados, sobretudo, os ganhos culturais ou a possível desconstrução de estereótipos.

Sobre isso, Pazello (2019) indica que o professor, especialmente de línguas estrangeiras, tem a sua *expertise* e o seu fazer pedagógico valorizados na internacionalização. A agência docente pode ser potencializada nas zonas de contato intercultural em sala de aula, a partir da epistemologia do pluralismo e do processo de construção de outros (novos) sentidos em diferentes espaços de ensino e aprendizagem. Todavia, alertamos que os professores aqui investigados parecem não se colocar como agentes ativos na preparação sociocultural, linguística e política de seus estudantes, naturalizando as trocas culturais feitas pelo intercâmbio no exterior. A falta desse posicionamento docente a favor de uma internacionalização mais crítica pode dar margem para que jovens estudantes sejam bombardeados com concepções fabricadas, inclusive pela mídia, criando uma impressão despolitizada de que a produção de conhecimento e cultura dos países ricos de destino é melhor que a local. Essa construção de influências das relações internacionais por meio da educação e da cultura, ou *soft power*⁹, é notoriamente usada para garantir a segurança nacional dos Estados Unidos há anos.

Por fim, notou-se, ainda, que ações como acordos de cooperação, projetos bilaterais e mobilidade acadêmica *in e out*, mencionadas pelos sujeitos investigados, são enumeradas como atividades isoladas, sem conexão com uma política institucional ou mesmo estatal, mas apenas como um auxílio à educação, quase como uma etapa secundária, e à parte, do todo educacional. Portanto, os dados gerados também demonstram que o conceito de internacionalização percebido pelos participantes segue uma *abordagem de atividades* (KNIGHT, 2004), modelo fragmentado, em que o corpo científico e acadêmico é contemplado por editais e verbas para fins específicos, por exemplo, numa perspectiva reducionista da internacionalização, como indica De Wit (2011).

As percepções dos professores sobre política(s) linguística(s)

As PL são expressivamente políticas e ideológicas, de modo que podem ser aplicadas, em determinado contexto social, para promover a manutenção de práticas hegemônicas e excludentes de linguagem, bem como, por outro

⁹ *Soft power* (poder de persuasão e atração) e *hard power* (poder obtido por coerção, força e pagamento) são conceitos elaborados por Joseph Nye Jr., em 2004. Eles se relacionam à concepção de Estado de Gramsci, para quem o Estado não se impõe somente pela força, mas também pela ideologia e pela cultura, fenômenos sociais que se utilizam da escola como vetor na criação do consenso.

lado, para estimular movimentos de transformação social nos grupos alijados do processo. Isso posto, e de posse das evidências sinalizadas por alguns teóricos sobre a importância de pesquisas que enfocam dados empíricos quanto às práticas e percepções dos atores sociais, observemos o quadro a seguir:

Quadro 2: Respostas à pergunta – “O que você entende por política(s) linguística(s)?”.

1	Não respondeu.
2	“Refere-se às relações de poder praticadas por meio do uso da linguagem.”
3	“É a postura e o compromisso que a instituição assume para as demandas relacionadas ao acesso das línguas e à política de internacionalização. Deve ser realizada com propostas exequíveis a partir de estratégias e metas estabelecidas.”
4	“Ações institucionais voltadas para a área de linguagens.”
5	“Nada.”
6	“Acredito que está ligado ao ensino e aprendizagem de línguas.”
7	“É pensar e regulamentar ações e programas que possibilitem o progresso do ensino, aprendizagem e uso da língua.”
8	“Decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade.”
9	“Ações dentro das instituições que promovam a aquisição de segunda língua. Currículo sistematizado de forma que oportunize práticas pedagógicas nas quais as linguagens atuais sejam experienciadas pelos discentes.”
10	“Política linguística está relacionada às iniciativas do governo (poder público) em desenvolver e fornecer condições de aprendizagem de idiomas.”
11	“São as possibilidades de uso da língua para diversas funções e em contextos diversos.”
12	“Acredito que política linguística tem a ver com o uso da língua na sociedade, seja em situações formais e informais, ou mesmo a relação de poder da língua, que define línguas como sendo ou não oficiais em determinada região ou país, preocupando-se ainda com a manutenção e preservação de línguas minoritárias.”
13	Não respondeu.
14	“As diversas práticas de linguagem existentes, nos diversos contextos e adequações linguísticas.”
15	“Penso que Política Linguística são decisões políticas sobre a língua falada em um determinado país.”
16	“Estão relacionadas com todo o universo de uma língua, povo e cultura.”
17	“Não entendo.”
18	“A política linguística envolve as definições e compromissos institucionais relacionados às práticas de linguagem e ensino de línguas.”

19	“Uma forma de democratizar e inovar o ensino de línguas.”
20	“Tudo que diz respeito às inovações e mudanças dentro do estudo das línguas.”
21	“De modo geral, acredito que as políticas linguísticas são instrumentos e espaços de relações de poder e de conflitos de interesses.”
22	“Política linguística, em amplas palavras, é o modo como regemos o uso das línguas. Por exemplo, qual língua é permitida em um determinado país, qual língua deve ser usada para comunicação em um determinado lugar, qual língua deve ser usada globalmente. Isso tudo é política linguística. Mais que isso, políticas linguísticas são invenções sociais que podem partir de desejos e conflitos, mas que possuem efeitos reais na vida das pessoas. Por exemplo, a exigência do inglês como língua de comunicação global faz com que as pessoas tenham portas abertas para circular em determinados espaços, mas essas portas também podem ser fechadas para corpos que não falam essas línguas. Política linguística também pode ser utilizada para reger quais pessoas/quais corpos podem circular em determinados espaços. Por exemplo, ao exigir altos padrões linguísticos de imigrantes para que fiquem em um país, não está se exigindo somente padrões linguísticos, mas que essas pessoas não fiquem em um país.”
23	“São ações de promoção, esforços conjuntos para atender de forma ampla e efetiva as demandas linguísticas.”
24	“O conhecimento do universo cultural, social e propriamente linguístico de um povo.”
25	“Iniciativas desenvolvidas e/ou apoiadas pelo Governo em prol de uma unidade na educação.
26	“Ações e/ou estratégias relacionadas às normalizações em relação às línguas e seus usos na sociedade.”
27	“Não sei ao certo como responder. Seria, talvez a valorização das línguas hegemônicas no meio acadêmico.”

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Amparados pela perspectiva de ideologia como percepção de mundo amplamente aceita e presente, implícita ou explicitamente, em todas as atividades humanas, e considerando as reflexões dos teóricos que tratam das PL, foi possível verificar, a partir da análise qualitativa dos dados, que a maior parte dos professores de línguas participantes percebe as PL de uma ótica hegemônica, enquanto outra parte sinaliza algumas orientações contra-hegemônicas em suas respostas. Tais evidências encontram ecos nas colocações de Hornberger (2006), sobre o fato de que falar em PL implica levar em consideração a ideologia, a ecologia linguística e a agência, bem como nas reflexões de Johnson (2013), ao salientar que as PL são expressamente ideológicas e políticas, no sentido de lhes ser subjacente servir aos interesses dos grupos dominantes. A esse respeito, Shohamy (2006) explicita que as entidades políticas, ao tomarem decisões sobre as línguas e seus usos na sociedade,

fazem com que as PL funcionem como instrumentos de manipulação na luta contínua entre diferentes ideologias.

Rajagopalan (2013) considera que as PL são concebidas não nos fatos, mas sim a partir daquilo que se percebe sobre eles. Desse modo, as PL são percepções das práticas sociais, o que significa que elas têm a ver com valores de juízo. Podemos então dizer que, na percepção dos professores participantes, as PL estão relacionadas com planejamento linguístico, no sentido de ação intervencionista, e se trata de decisões tomadas em nível macrosociológico, de uma lógica *top-down* (de cima para baixo), pelas instituições sociais com poder instituído para esse propósito. Geralmente, com base no que já foi discutido até aqui, as instituições que estão no topo da sociedade costumam tomar decisões políticas visando atender a interesses hegemônicos das classes dominantes.

No âmbito da hegemonia, as PL foram percebidas como: ações institucionais para orientar questões linguísticas na sociedade (participantes 8, 12, 15, 22, 23 e 26); ações institucionais para dar acesso ao ensino-aprendizagem de línguas (participantes 3, 7, 9, 10, 18 e 25); valorização das línguas hegemônicas no meio acadêmico (participante 27). De uma perspectiva *bottom-up* (de baixo para cima), ou seja, partindo dos fatos que se realizam nas práticas sociais de linguagem empreendidas pelos indivíduos na base da sociedade, as PL foram percebidas como: instrumentos de poder disponíveis à sociedade (participantes 2 e 21); práticas/usos/conhecimentos de língua(gem) em determinada cultura (participantes 11, 14, 16, 22 e 24); democratização/estudo/ensino-aprendizagem de línguas (participantes 6, 19 e 20).

Ressaltamos que, em meio às concepções de PL apresentadas pelos participantes, algumas palavras e frases, como internacionalização (participante 3), currículo sistematizado (participante 9), preservação de línguas minoritárias (participante 12) e inglês como língua de comunicação global (participante 22), chamaram consideravelmente a nossa atenção por tornar possível também notar que, para os professores de línguas do instituto federal em questão, as PL estão diretamente relacionadas ou são demandadas por outros eixos institucionais. A partir disso, depreendemos que os participantes de nosso estudo percebem as PL como um eixo institucional, que promove um currículo orientado pelo ensino-aprendizagem de LI e a aplicação de testes de proficiência nessa língua, a fim de promover a internacionalização. Essa

constatação também foi evidenciada na pesquisa de Pazello (2019), ao informar que os contextos de internacionalização no Brasil posicionam a LI no comando desse processo, reconhecendo ela e o professor como fundamentais para ações de internacionalização bem-sucedidas.

A LI passa a ocupar um papel hegemônico de instrução no contexto linguístico-intercultural da internacionalização e ela própria se torna, assim, sinônimo de PL. Essa hegemonia resulta de uma questão geopolítica e, segundo Rajagopalan (2015), pouco se pode fazer para impedir o seu avanço, pois nada indica que isso será revertido em curto prazo. Rajagopalan ainda assevera que admitir o poder de influência da LI é uma questão de prudência, e não significa se subjugar às suas pretensões hegemônicas. Dessa forma, podem-se encarar os fatos como eles realmente se apresentam e, consequentemente, tirar proveito deles. Nessa direção, Shohamy (2006) explica que, apesar de algumas pessoas temerem que a LI domine o mundo e crie um código monolíngue, não há evidências para esse fenômeno. Conforme essa pesquisadora, no futuro, o padrão dominante será uma variedade de código múltiplo com línguas nacionais e locais que acompanharão a LI. Isso porque “o inglês usado em diferentes partes do mundo é contextualmente dependente e varia de um local para outro” (SHOHAMY, 2006, p. 13, tradução nossa).

Uma vez que a LI ocupa lugar de destaque, como uma PL que viabiliza processos de internacionalização educacional, refletimos que o professor de LI pode se valer estrategicamente disso para problematizar hegemonias, por intermédio de estratégias de agência, seja fomentando o multilinguismo, seja desconstruindo estereótipos linguísticos. A prática docente do professor de línguas se torna, assim, espaço onde as PL podem ser executadas de uma lógica *bottom-up*, em que se faz política nas bases sociais locais.

No tocante às percepções dos professores participantes, embora algumas respostas tenham sinalizado uma perspectiva *bottom-up* de PL, correspondendo, portanto, à “agência” enquanto estratégia de intervenção e de justiça social nas práticas sociais de linguagem, não foi possível perceber, explicitamente, enunciados em que os participantes se projetassem como “formuladores de políticas” (CÁCERES, 2016; MENKEN; GARCÍA, 2010) ou se referissem a atores sociais como tal.

Diante dos dados analisados, entendemos ser fundamental aos professores participantes desta pesquisa o desenvolvimento de estratégias críticas,

no tocante à maneira como percebem a cultura linguística local (dentro ou fora do ambiente institucional), assumindo uma postura profissional genuinamente política, que tome os mecanismos de PL (SHOHAMY, 2006) como arenas e instrumentos, onde se negociem essas políticas em prol da democracia, da inclusão, da justiça social e dos direitos pessoais, por meio da conscientização e do ativismo político crítico.

Considerações finais

Este estudo investigou as percepções dos professores de línguas de um instituto federal de educação profissional e tecnológica em relação à internacionalização e às políticas linguísticas, a fim de compreender se essas percepções se orientavam por uma lógica mercadológica de educação ou por uma perspectiva solidária, de transformação e justiça social. A partir da pergunta de pesquisa, tanto a internacionalização quanto as políticas linguísticas, de modo geral, são percebidas pelos professores participantes desta pesquisa como possuidora de um caráter eminentemente hegemônico e que visa atender as demandas do mercado educacional. Por outro lado, ressaltamos que, no caso das percepções sobre as políticas linguísticas, ainda que de maneira indireta, os participantes sinalizaram ser possível se valer de estratégias de *agência* com o intuito de promover mudanças nas práticas sociais de linguagem.

Mais especificamente, a internacionalização foi percebida como um fenômeno naturalmente positivo e vantajoso, pautado por: (1) trocas de experiências e saberes; (2) melhorias na qualidade educacional; (3) acesso a novos conhecimentos; (4) superação de obstáculos; (5) capacitação; (6) qualificação; (7) ampliação do currículo profissional e acadêmico. Observou-se também que os participantes pouco se referiram ao processo de ensino-aprendizagem de línguas como um aspecto importante para a internacionalização, mas ressaltaram, sobretudo, os ganhos culturais e a desconstrução de estereótipos. Considerando que os entrevistados eram docentes de línguas, seu papel como agente ativo e crítico no processo de internacionalização ficou secundarizado.

Já as políticas linguísticas foram percebidas como: (1) ações institucionais que orientam questões linguísticas na sociedade; (2) ações institucionais que fornecem acesso ao ensino-aprendizagem de línguas; (3) valorização das

línguas hegemônicas no meio acadêmico. Outras percepções, como: (4) instrumentos de poder disponíveis à sociedade; (5) práticas/usos/conhecimentos de língua(gem) em determinada cultura; (6) democratização/estudo/ensino-aprendizagem de línguas, sinalizaram possíveis movimentos de *agência* por parte dos professores. Ressaltamos ainda que as políticas linguísticas também foram relacionadas: (7) à internacionalização; (8) ao currículo sistematizado; (9) à preservação de línguas minoritárias; e (10) ao inglês como língua de comunicação global.

Os resultados sugerem que os professores de línguas participantes precisam desenvolver um olhar crítico, a fim de desconstruir certas ideologias naturalizadas na ecologia institucional de internacionalização e de políticas linguísticas. Isso é importante porque, a partir do que salientaram os estudiosos, a real internacionalização e a real política linguística praticadas nas instituições educacionais são o reflexo das percepções individuais dos fenômenos por cada um dos atores institucionais. Lembramos que, no caso do contexto brasileiro, onde a educação é instrumento de ascensão social, práticas opressoras que replicam modelos unilaterais e impositivos de ensino-aprendizagem podem contribuir para que diferenças sociais e econômicas sejam ainda mais acentuadas.

Agradecimentos

O primeiro autor agradece ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) pela concessão de bolsas de iniciação científica aos orientandos Caio Alberto L. Santos e Ana Júlia C. Reis, que trabalharam na execução do projeto de pesquisa Letramento de Internacionalização: Mobilidade Docente e Formação Crítica de Professores de Línguas Adicionais. Este capítulo é resultante de um recorte dos dados gerados a partir do referido projeto. Agradece ainda ao professor Daniel Augusto de Oliveira pela leitura cuidadosa e atenta.

Referências

ADEOYE, Blessing F.; ANYIKWA, Blessing E.; AVANT, Deneca W. Teachers and Students Perceptions of Internationalisation of Higher Education in Nigeria. In: *European Scientific Journal*, ESJ, v. 8, n. 19, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3cOO7JE>. Acesso em: 12 abr. 2021.

- BRANDENBURG, Uwe; DE WIT, Hans. The End of Internationalization. In: *International Higher Education*, n. 62, p. 15-16, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3iRONSp>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, estado-nação e formas de intermediação política. In: *Lua Nova*, s/v, n. 100, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3wwpjh3>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- CÁCERES, Glenda H. O professor como um *policy-maker*: o contexto da produção de texto em um projeto de internacionalização do conhecimento para alunos de ensino médio de uma escola tecnológica. In: *Matraga*, v. 23, n. 38, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2TAWkdJ>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- CRAY, Ellen. Teachers' Perceptions of a Language Policy: "Teaching LINC." In: *TESL Canada Journal*, v. 15, n. 1, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3gtdJOo>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- DE WIT, Hans. *et al.* (eds.), *Internationalisation of Higher Education*. Brussels: European Parliament, Directorate General for Internal Policies, 2015.
- DE WIT, Hans. Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. In: *International Higher Education*. n. 64, p. 1-6, 2011.
- DE WIT, Hans. Misconceptions About (the End of) Internationalization. *IN: University World News*, 18 July 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3q0RXEO>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. *Justiça Social: desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2019.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere (v. 1)*. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2019 [1987].
- GRAMSCI, Antonio. *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. London, UK: The Electric Book Company, 1999 [1971].
- GUIMARÃES, Felipe F.; FINARDI, Kyria R.; CASOTTI, Janayna B. C. Internationalization and Language Policies in Brazil: What is the Relationship? *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 19, n. 2, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3xpvELj>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- HORNBERGER, Nancy H. Frameworks and Models in Language Policy and Planning. In: RICENTO, Thomas (ed.). *Language Policy*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.
- HUDZIK, John. *Comprehensive Internationalization: from Concept to Action*. Washington, D.C: NAFSA (Association of International Educators), 2011.
- JOHNSON, David C. *Language Policy*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2013.
- JUMPAKATE, Thidaporn; BOONMOH, Atipat. Teachers' Perceptions of Internationalization. In: The 13th International Conference on Humanities & Social Sciences "People, Culture, Digital Connectivity and Social Changes, 1, 2017, Khon Kaen. *Anais...* Khon Kaen: 2017, p. 1-16. Disponível em: <https://bit.ly/3gs55zI>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- KNIGHT, Jane. Cinco verdades a respeito da internacionalização. 06 nov. 2012. In: *Revista Ensino Superior*. São Paulo: Unicamp, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3q0UuPk>. Acesso em: 12 abr. 2014 (Entrevista).
- KNIGHT, Jane. Has Internationalization Lost its Way? *Borderless*, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2TammO3>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- KNIGHT, Jane. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. In: *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3ztl1jk>. Acesso em: 12 abr. 2021.

- KNIGHT, Jane. Updated Internationalization Definition. In: *International Higher Education*, s/v, n. 33, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3gH5PzA>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- LEAL, Fernanda G. *Bases epistemológicas dos discursos dominantes de “internacionalização da educação superior” no Brasil*. 2020. Tese (Doutorado em Administração) — Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- LEASK, Betty. Internationalizing the Curriculum and All Students’ Learning. In: *International Higher Education*, v. esp., n. 78, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2TwC4tz>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- LIMA, Manolita C.; CONTEL, Fabio B. *Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo, SP: Alameda, 2011.
- LIMA, Manolita; MARANHÃO, Carolina. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. In: *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3xsowOk>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- MACIEL, Ruberval F. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, Christiane; SILVA, Kléber Aparecido; TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia H. (orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- McCARTY, Teresa. L. Introducing Ethnography and Language Policy. In: McCARTY, Teresa. L. (ed). *Ethnography and Language Policy*. London: Routledge, 2011.
- MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia (eds.). *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. New York, NY: Routledge, 2010.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3wwgXWN>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- NYE, Joseph S. *Soft Power: the Means to Success in World Politics*. New York, Public Affairs, 2004.
- PAZELLO, Elizabeth. *Internacionalização na UTFPR-CT: da cereja do bolo às duas pontas do iceberg*. 2019. Tese (Doutorado em Letras) — Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.
- PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PICCIN, Gabriela; FINARDI, Kyria. A internacionalização a partir de diferentes *loci* de enunciação: as concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. (58.1), p. 313-340, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3iPA0HE>. Acesso em: 12 abr. 2021
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christiane; SILVA, Kléber Aparecido; TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia H. (org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

- RAJAGOPALAN, Kanavillil. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, Djane A. (org.). *Política Linguística e Ensino de Língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco. In: ROCHA, Cláudia H.; BRAGA, Denise Bértoli; CALDAS, Raquel Rodrigues (org.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- RICENTO, Thomas. Theoretical Perspectives in Language Policy: An Overview. In: RICENTO, Thomas (ed.). *Language Policy*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.
- RICENTO, Thomas. Language Policy: Theory and Practice — an Introduction. In: RICENTO, Thomas (ed.). *Language Policy*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006b.
- SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula A. (orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010
- SCHIFFMAN, Harold. F. *Linguistic Culture and Language Policy*. London/New York: Routledge, 1996.
- SHOHAMY, Elana. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. New York, USA: Routledge Publishers, 2006.
- SIGNORINI, Inês. Introdução. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- SILVA, Elias R. da. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. In: *Trab. Linguíst. Apl.*, Campinas, v. 52, n. 2, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2RZNITY>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- SILVA, Marimar. *Constructing the Teaching Process from inside out: How Preservice Teachers Make Sense of Their Perceptions of the Teaching of the 4 Skills*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente) — Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- SPOLSKY, Bernard. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- STEIN, Sharon. Critical Internationalization Studies at an Impasse: Making Space for Complexity, Uncertainty, and Complicity in a Time of Global Challenges. In: *Studies in Higher Education*, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3xsruSY>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- SU, Ya-Chen. EFL Teachers' Perceptions of English Language Policy at the Elementary Level in Taiwan. In: *Educational Studies*, v. 32, n. 3, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3xsFOLc>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- THIENGO, Lara C. *As tendências internacionais e a universidade brasileira na primeira década dos anos 2000: ensino superior e a produção de consenso*. Viçosa, MG, 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.
- TOLLEFSON, James W. Critical Theory in Language Policy. In: RICENTO, Thomas (ed.). *Language Policy*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.
- TOLLEFSON, James W. *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. London: Longman, 1991. 248p (ISBN 978-05-82074-54-5).
- VAVRUS, Frances; PEKOL, Amy. Critical Internationalization: Moving from Theory to Practice. In: *FIRE — Forum for International Research in Education*, v. 2, n. 2, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3gw2Mvy>. Acesso em: 12 abr. 2021.

WACHTER, Bernd. An Introduction: Internationalization at Home in Context. In: *Journal of Studies in International Education*, v. 7, n. 1, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3vthyat>. Acesso em: 12 abr. 2021.

ZEICHNER, Keneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. *Justiça social: desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.