

Internacionalização universitária: múltiplos atores, políticas e línguas em interação/ *University internationalization: multiple actors, policies and languages in interaction*

*Felipe Furtado Guimarães**

Professor no Departamento de Línguas e Letras (DLL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória/ES, Brasil. Possui doutorado em Linguística (UFES, Brasil) e em Humanidades e Línguas (UPO, Espanha). Atua principalmente em temas relacionados a línguas estrangeiras, multilinguismo, políticas linguísticas e internacionalização.

 <https://orcid.org/0000-0001-6184-3691>

Recebido em 24 abr. 2024. **Aprovado** em: 05 jun. 2024.

Como citar este artigo:

GUIMARAES, F. F. Internacionalização universitária: múltiplos atores, políticas e línguas em interação. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 13, n. 3. p. e-2354, ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12785920>

RESUMO

O objetivo deste estudo foi construir um modelo de política linguística (PL) que buscou promover práticas linguísticas mais democráticas, para apoiar a internacionalização de instituições de ensino superior (IES) no Brasil, considerando principalmente a questão da governança e dos tomadores de decisão em PL. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com enfoque nos tomadores de decisão (aqui indicados como atores/agentes políticos, pois atuam em questões de formulação, implementação e avaliação de políticas) e nas questões de governança, considerando o ciclo de políticas discutido por Ball (2019) e comentado por Gimenez (2013), além de temas relacionados a políticas linguísticas em geral, internacionalização e multilinguismo. Também foi utilizada uma enquete, da qual participaram instituições que integram o programa Capes PrInt (programa institucional de internacionalização) instituído em 2017. Os resultados sugerem que os seguintes aspectos devem ser considerados na formulação de políticas linguísticas para IES brasileiras, com vistas a processos de internacionalização: múltiplos agentes e níveis; interpretação de políticas; políticas como intervenções textuais; capacidade de agência; relações entre agentes; e negociação de políticas. Dessa forma, espera-se que (ao adotar esses aspectos) as práticas linguísticas sejam mais democráticas em contextos universitários impactados por processos de internacionalização.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização; Multilinguismo; Línguas estrangeiras; Política linguística; Universidades.

ABSTRACT

This study aimed at building a language policy (LP) model that sought to promote more democratic language practices to support the internationalization of higher education institutions (HEIs) in Brazil, considering mainly the issues of governance and decision-makers in LP. To this end, bibliographical research was carried out focusing on decision-makers (indicated here as political actors/agents, as they act in matters of policy design, implementation and

*

 felipeguim@hotmail.com

evaluation) and governance issues, considering the policy cycle discussed by Ball (2019) and highlighted by Gimenez (2013), as well as topics related to language policies in general, internationalization and multilingualism. A survey was also used, in which institutions that are part of the Capes PrInt program (institutional internationalization program), established in 2017, participated. Results suggest that the following aspects should be considered when designing language policies for Brazilian HEIs with a view to internationalization processes: multiple agents and levels; policy interpretation; policies as textual interventions; agency skills; relationships between agents; and policy negotiation. This way, it is expected that (by adopting these aspects) language practices will be more democratic in university contexts impacted by internationalization processes.

KEYWORDS: *Internationalization; Multilingualism; Foreign languages; Language policy; Universities.*

1 Introdução

Nas últimas décadas observa-se um incremento nos estudos sobre internacionalização do ensino superior, tanto em nível global (e.g., De Wit, 2020; McKinley; Galloway, 2022; Dafouz; Smit, 2022) quanto em nível nacional (e.g., Morosini; Corte, 2018; Ramos, 2018; Guimarães; Finardi, 2021), abordando diversos aspectos desse fenômeno, além dos diferentes níveis em que ele ocorre, como o nível nacional, setorial e institucional (Knight, 2004). As motivações para esse processo que afeta instituições de ensino superior (IES) ao redor do mundo são diversas (Altbach; Knight, 2007) e dependem também dos contextos locais. Tais motivações podem incluir aspectos como desenvolvimento de recursos humanos, alianças estratégicas, imagem/perfil de uma nação no contexto global, desenvolvimento social/cultural, reputação/imagem global de uma universidade, aperfeiçoamento de estudantes, geração de renda para IES, produção de conhecimentos, apenas para citar alguns exemplos (Knight, 2004).

Assim sendo, nesse processo, elementos sociais, culturais, políticos, econômicos e acadêmicos acabam impactando IES ao redor do mundo e não seria diferente no Brasil, tal como descrito por Amorim e Finardi (2022). É importante salientar que os processos de internacionalização acabam sendo afetados por fenômenos mais amplos, como a globalização (Wright, 2016), que tem promovido um aumento significativo nos fluxos de pessoas, de mercadorias, de informações e (também) de idiomas, com apoio de novas tecnologias de informação e comunicação – TICs (e.g., Guimarães; Hildeblando Júnior; Finardi, 2022).

É interessante destacar também como ideais neoliberais afetam a internacionalização e as universidades, em processos de “mercantilização” do ensino superior, tal como discutido por Climent-Ferrando (2016), Cho e Mosselson (2018) e Mendoza e Dorner (2020), nos quais a educação passa a ser vista como “mercadoria”. Todos esses elementos em interação acabam

impactando também o uso, ensino e aprendizagem de idiomas em contextos universitários, tal como indicado por Guimarães e Pereira (2021), podendo resultar na criação de “mercados linguísticos” (Grin, 2003) em que determinadas línguas são favorecidas em detrimento de outras. Na próxima seção, indicamos a metodologia usada neste estudo.

2 Metodologia

Neste estudo realizamos uma pesquisa bibliográfica para localizar informações pertinentes aos temas tratados aqui, tais como internacionalização, multilinguismo e políticas linguísticas, de forma a auxiliar na consecução do objetivo deste estudo, a saber: construir um modelo de política linguística (PL) com vistas a promover práticas linguísticas mais democráticas, para apoiar a internacionalização de IES no Brasil, considerando questões como governança e tomadores de decisão em PL. A pergunta de pesquisa é a seguinte: Que aspectos num modelo de PL poderiam auxiliar na promoção de práticas linguísticas mais democráticas, para apoiar a internacionalização de IES no Brasil?

Além disso, realizamos uma enquete (vide Apêndice 1) junto a representantes de IES brasileiras participantes do programa Capes PrInt¹, de forma a coletar dados que pudessem ser contrastados com informações obtidas na pesquisa bibliográfica e na revisão de literatura, de maneira a auxiliar na construção do modelo de PL apresentado ao final deste estudo. Os procedimentos e resultados da enquete são discutidos em seção específica e depois são apresentadas as considerações finais do presente estudo.

3 Pesquisa bibliográfica e revisão de literatura

Este estudo trata principalmente das temáticas de internacionalização, multilinguismo e políticas linguísticas. Sendo assim, abordamos brevemente definições sobre esses temas que são adotadas nesta pesquisa. Sobre internacionalização, adotamos a definição indicada por De Wit et al. (2015) como sendo o processo intencional de integrar uma dimensão global, intercultural e/ou

1 Programa estabelecido em 2017 pela Capes, para estimular a formulação, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização em IES brasileiras, com foco na pós-graduação. Mais informações em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>

internacional às atividades do ensino superior, para melhorar a qualidade da educação/pesquisa para todos os estudantes/funcionários, e trazer uma contribuição significativa para a sociedade. Optamos pela ideia de multilinguismo indicada por Guimarães (2020), como sendo um contexto no qual um determinado número de idiomas é utilizado (fundamentado em Spolsky, 2004; 2021). Essa ideia também pode ser entendida como um esforço para usar uma “quantidade máxima possível” de idiomas, dentro das possibilidades de cada instituição, de forma a não privilegiar determinados idiomas, em detrimento de outros (Guimarães, 2020).

Escolhemos a definição de políticas linguísticas indicada por Rajagopalan (2013, p. 21) como “[...] a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam [...]”. Combinamos essa definição com discussões recentes de Spolsky (2021) que recomendam conduzir essas reflexões em diferentes níveis (por exemplo: indivíduo, família, vizinhança, escola, universidade, local de trabalho) e contextos (por exemplo: local/institucional, regional, nacional, global). Além disso, Spolsky (2004; 2021) aponta para três elementos essenciais (e interconectados) nas políticas linguísticas: (1) práticas/ecologias linguísticas – o que as pessoas fazem com as línguas; (2) crenças/ideologias linguísticas – o que as pessoas pensam sobre as línguas; (3) gestão linguística – esforços intencionais para modificar práticas e/ou crenças sobre as línguas.

Tendo em vista que esta pesquisa enfoca também atores e processos nas políticas linguísticas, a seguir dedicamos parte desta seção para esses tópicos. Cabe destacar que políticas linguísticas e educacionais estão interligadas, pois Spolsky (2021) afirma que, décadas atrás, ao iniciar sua investigação sobre um possível novo campo de estudos, ele percebeu que o campo da linguística educacional (*educational linguistics*) poderia integrar um campo maior que seria estabelecido posteriormente (no caso, o campo de PL).

Na análise de políticas, geralmente tem se enfatizado o papel desempenhado pelos agentes “superiores” (*elite*), com poucos olhares voltados para os agentes de níveis mais “inferiores” (*street-level*), sendo que na fase de implementação de políticas, muito se fala das “resistências” ou do “fracasso” de políticas, ignorando-se a complexidade e esforços necessários para se implementar políticas (Ball, 2019). Destacamos que a transformação dos textos de políticas em ações efetivas envolve processos de interpretação e “tradução” que, segundo Ball

(2019), também envolvem atitudes de questionamento e conformidade estratégica com as políticas em questão.

Ball (2019) ainda afirma que se ignora o fato de que agentes políticos se veem obrigados a gerenciar expectativas múltiplas (e algumas delas impossíveis de serem atendidas), em suas tentativas de formular/executar as políticas, geralmente com recursos bastante limitados, em atividades nas quais eles tentam “traduzir” formulações abstratas de políticas em ações que são viáveis em seus contextos de atuação.

Esse autor destaca também que a pesquisa sobre políticas tem sido conduzida com enfoque em textos, princípios e práticas, dando pouca atenção ao papel dos agentes nos processos políticos. Cabe destacar que políticas são feitas (e refeitas) em diferentes contextos, de diferentes maneiras, por diferentes pessoas, modificando esses contextos e as pessoas envolvidas – criando pontos de vista a partir dos quais tais pessoas tendem a pensar e agir (Ball, 2019).

Já Robinson (2015) destaca que pouca atenção tem sido dada às instituições educacionais onde reformas políticas ocorrem, pois (em especial) no setor público tem ocorrido uma mudança de “governo” para “governança”, com enfoque em aparatos de gestão e controle, por meio de sistemas de informação (para monitoramento), de maneira que os indivíduos dessas organizações se tornem mais “responsabilizados” (*accountable*) por suas ações. Ao mesmo tempo, uma descentralização (ou terceirização) dos serviços prestados pelas instituições tem resultado no fortalecimento do controle de um organismo central (por exemplo, o Ministério da Educação).

Por isso, destacamos a importância de se analisar como as pessoas em diferentes níveis de ação política compreendem, formatam e legitimam discursos que aparentemente foram elaborados nas IES – locais onde ideologias e valores são criados, recriados e contestados. A tal mudança de “governo” para “governança” tem resultado numa transformação rumo a um “gerencialismo”, com discursos sobre gestão eficiente e estratégias para medir desempenho e responsabilidades (*accountability*), aliados a uma retórica frágil sobre autonomia, “empoderamento” e flexibilidade para decisões em nível local (Robinson, 2015).

Cabe enfatizar que nos anos 1980/1990 nota-se uma desconfiança crescente em relação à burocracia estatal (e seus agentes), motivando uma busca por instituições mais eficientes e um

governo mais “responsável” por suas ações. Essa mudança no setor público, alinhada com mudanças no setor privado, promovia formas de gestão ditas mais eficientes e transparentes, mas que resultavam num “abismo” entre as teorias de gestão corporativa e as práticas das instituições educacionais (Robinson, 2015).

Tais mudanças estavam conectadas a ideias neoliberais sobre individualismo, descentralização e privatização, conduzindo a novos modos de governança. Assim, a delegação de atividades, de um centro para as extremidades, não resultaria necessariamente numa delegação de poder, mas num enfraquecimento da relação entre o centro e suas extremidades. No caso de IES, mudanças políticas promovidas por um órgão central podem acabar não considerando as práticas cotidianas (e seus atores), evidenciando um distanciamento entre políticas e práticas, e afetando processos decisórios relativos a políticas.

Esse desalinhamento entre políticas e práticas gera tensões que podem resultar em “perdas” para agentes políticos. Ao ignorar os anseios dos agentes de níveis mais “inferiores” (*street-level*), os agentes mais “superiores” (*elite*) podem estimular um descontentamento nos agentes “inferiores”, pois estes podem considerar que suas experiências e conhecimentos não são levados em conta quando aqueles estão formulando as políticas, criando uma dissonância entre realidades práticas e ações imaginadas nas políticas.

Reflexos desse cenário podem ser observados em políticas linguísticas que buscam favorecer determinadas línguas em detrimento de outras, pelo “prestígio” que alguns idiomas possuem em contextos acadêmicos (e.g., Finardi; Guimarães, 2017; Gimenez, 2013; 2019). Assim, o nível de proficiência linguística de uma determinada comunidade acadêmica passaria a ser um indicador para medir a inserção e visibilidade dessa comunidade no cenário global (e.g., Finardi; França, 2016).

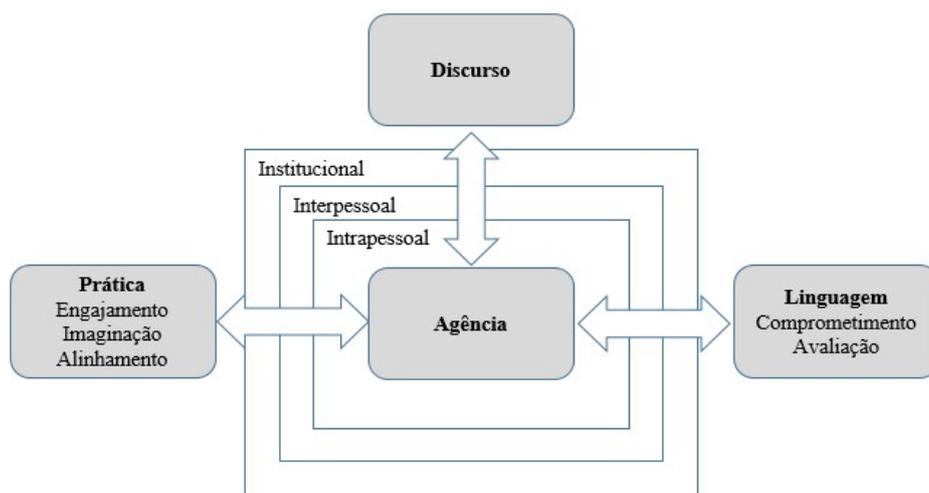
Cabe destacar ainda que os discursos e práticas de agentes políticos interagem numa relação entre estrutura social e discurso (Fairclough, 1992), na qual as políticas se tornam intervenções textuais nas práticas (Ball, 1993) – textos que podem determinar como os agentes devem pensar e agir. Sendo assim, os textos de políticas não são meramente o resultado de um agrupamento de estruturas linguísticas, mas sim o produto de estruturas e práticas sociais que acabam por determinar a “mensagem” contida num determinado texto (Fairclough, 1992).

Quanto aos textos de políticas, muitas vezes os agentes acabam se organizando em redes de múltiplos níveis, com liberdades e poderes distribuídos – num sistema de liderança compartilhada, para atingir os objetivos definidos por organismos “centrais”. Lembrando que (apoiados por sistemas de controle) esses organismos tendem a formatar e “normalizar” as práticas, pensamentos e decisões dos agentes que estão sob seu controle – por meio de práticas “adequadas”, medidas por indicadores de desempenho (Tseng, 2015).

Assim, aqueles discursos sobre liberdade dos agentes políticos acabam dando lugar a práticas que buscam atender a um poder centralizado – os agentes passam a ter sua ação limitada por diretrizes governamentais. Assim, valores sociais/democráticos perdem espaço para uma mentalidade “gerencial”, voltada para atender ao mercado e lidar com a competitividade global. Segundo Tseng (2015), nessa mentalidade “gerencial”, agentes acabam tomando decisões que favorecem critérios econômicos, em lugar de critérios sociais; e desempenho/competitividade em lugar de colaboração/integração.

Já Trent (2015) traz uma discussão interessante, na forma de um quadro de análise para a questão da “agência” dos diferentes atores (*stakeholders*) no contexto educacional e sua participação política, indicado na Figura 1.

Figura 1: Quadro de análise para a questão da “agência”.



Fonte: adaptado de Trent (2015) e Ball (2019).

Cabe destacar que “agência” é entendida aqui como a capacidade de um indivíduo realizar ações que afetam as relações nas quais ele está inserido (Layder, 2006). Já “discurso” é entendido aqui como um modo particular de construir práticas sociais, mediado pela linguagem (Fairclough, 1992). Assim, agência e discurso interagem à medida que os agentes buscam realizar práticas mediadas pela linguagem. Já a linguagem envolve comprometimento com as práticas sociais (e linguísticas) existentes, além de constante avaliação do mundo pelo indivíduo; e avaliação do indivíduo pelos seus pares.

Essa capacidade de agência pode ser exercida principalmente nos níveis: (1) intrapessoal (o indivíduo agindo sobre si mesmo); (2) interpessoal (o indivíduo agindo com/sobre outros indivíduos); e (3) institucional (o indivíduo agindo no contexto de uma instituição). Cabe destacar que o exercício dessa agência pode envolver contestação dos significados/valores que importam para o indivíduo, seus pares e a instituição da qual ele faz parte – envolvendo disputas sobre quais significados/valores devem prevalecer em cada espaço/tempo.

Além disso, a agência é uma capacidade essencial para formação da identidade dos agentes, permitindo aos indivíduos alternativas para atingir seus objetivos, transformar os contextos nos quais eles atuam e contestar papéis atribuídos a eles por discursos dominantes (Beauchamp; Thomas, 2009). Assim, a capacidade de agência permite repensar papéis identitários, ao estimular o pensamento “alternativo” (*otherwise*) e permitir outras possibilidades aos agentes (Pennycook, 2010).

Sobre as práticas relacionadas à questão da agência (Trent, 2015), elas incluem: (1) engajamento – agentes estabelecem e mantêm ações conjuntas, negociam significados/valores e estabelecem relações entre si; (2) imaginação – agentes criam imagens/percepções do mundo, ao longo do tempo/espaço, indo além da sua experiência individual; (3) alinhamento – agentes coordenam as suas próprias ações com estruturas/atividades já existentes, permitindo que os valores de uma organização passem a integrar os valores dos próprios agentes (e vice-versa).

Gunter, Hall e Mills (2015) destacam que pesquisadores interessados em processos políticos devem se atentar para questões como a produção de conhecimento, estruturas de governo e processos de prestação de transparência (*accountability*). Isso porque os agentes envolvidos na formulação de políticas (governamentais e externos aos governos) estão inseridos

em relações assimétricas de poder/decisão, influenciadas pelas estruturas institucionais já existentes.

Ball (2008) destaca uma “ótica do poder”, por meio da qual os agentes podem observar as políticas: como elas funcionam; como os agentes políticos pensam; como eles analisam os problemas e buscam soluções por meio de políticas, entre outros aspectos. Nessa ótica, há que se considerar também o papel do Estado nas políticas, de maneira a evitar uma dissociação entre os agentes políticos e suas fontes de autoridade e legitimidade (Ball, 2008).

Considerando as estruturas de governo mencionados por Gunter, Hall e Mills (2015), temos observado críticas ao setor público e seus agentes (e.g., Kellner; Crowther-Hunt, 1980) e abertura desse setor à intervenção de “consultores” do setor privado, figuras essas aparentemente detentoras de conhecimento mais “iluminado”, que poderiam fazer a “máquina” pública funcionar com mais eficiência. Essa abertura estaria ligada a formas “inovadoras” de governança que buscam atores da sociedade civil para atuar numa “terceirização” de serviços públicos (incluindo a educação), fortemente influenciada por um “gerencialismo” ligado ao setor privado.

O crescimento, papel e contribuição dos consultores no setor público é digno de investigação, já que consultores tendem a serem vistos como “agentes de conhecimento” externos ao setor público, os quais negociam seu conhecimento e experiência (Saint-Martin, 2004) para elaboração de políticas e reformas, algumas delas com resultados questionáveis. Afinal, aquilo que se conhece e aquilo que vale a pena conhecer (conhecimentos linguísticos, por exemplo) são aspectos inseridos em contextos políticos, econômicos e sociais mais amplos, nos quais determinadas formas de conhecimento são favorecidas e detentores de conhecimento são avaliados (e.g., Apple, 2001) com base em discursos dominantes.

Aliás, Gunter, Hall e Mills (2015) comentam sobre redes de consultores influentes que acabam ocupando posições dominantes em instituições públicas, por meio de articulações políticas com tomadores de decisão (do alto escalão) dessas instituições. Além disso, observam-se situações em que pesquisadores empregados no setor público são convidados a desenvolver serviços de consultoria em empresas privadas (e.g., Gunter, 2012), em alguns casos envolvendo situações evidentes de conflito de interesses. Trata-se então de uma rede complexa de agentes públicos e externos na qual a circulação de conhecimento fica difícil de rastrear, e na qual uma

visão tradicional de pesquisador imparcial/objetivo é contestada, já que tal pesquisador pode estar atendendo aos interesses de entidades privadas para interferir no setor público.

Dessa forma, entidades privadas estão cada vez mais envolvidas na formulação e implementação de políticas na educação pública, ainda que haja uma crescente preocupação a respeito dessa interferência privada no setor público (Coffield, 2012), já que, em alguns casos, os consultores cobram altas taxas para explicar às instituições públicas os problemas que elas já conhecem.

A inserção de consultores privados no setor público também pode ser atribuída a uma aparente “escassez” de funcionários “da casa” (*in-house*) que tenham conhecimentos suficientes para promover políticas e reformas eficientes, de maneira que (cada vez mais) os governos têm usado consultores como parte de uma política de “modernização” estatal (Hood, 1991). Aliás, a simples ideia de usar consultores como “modernizadores” de políticas talvez seja mais “impactante” do que sua real contribuição para as organizações públicas, já que é difícil avaliar seu real impacto na rotina dessas organizações (Fincham, 2002). Gunter, Hall e Mills (2015) até comentam sobre situações em que consultores “inventam” problemas que as instituições não sabiam que elas tinham.

Pogodzinski, Umpstead e Witt (2015) destacam que instâncias macropolíticas (por exemplo, governos nacionais) influenciam relações em nível local entre diferentes atores, como gestores e diferentes níveis hierárquicos. Além disso, relações em nível local/institucional servem para mediar decisões de nível macro, podendo gerar variações na maneira como as políticas mais amplas são implementadas em nível local. Isso porque relações entre agentes políticos, em nível local, geralmente são construídas a partir de uma longa história de interações, valores e normas, que influenciam como os indivíduos interpretam as demandas presentes nas políticas e como as organizações respondem a tais demandas (Pogodzinski; Umpstead; Witt, 2015) – assim, reformas realizadas em nível local podem ser uma resposta parcial a políticas de nível nacional. Dessa forma, gestores tentam atender a demandas externas a partir de seu próprio entendimento das diretrizes contidas nas políticas, levando em conta seu contexto organizacional local – Spillane (1996, p. 65 – tradução e grifo nosso) chega a afirmar que “ao implementar uma política, nós fazemos política”².

² No original: “*in implementing policy, we make policy*”.

Nessa perspectiva, gestores educacionais lidam com diretrizes que podem restringir/incentivar ações em resposta a demandas externas – já que políticas são mediadas também por relações locais. Em outras palavras, gestores tomam decisões em contextos específicos/situados, regulados não apenas por estruturas formais decorrentes de políticas governamentais, mas também por estruturas informais que refletem a “personalidade” de um sistema educacional (Pogodzinski; Umpstead; Witt, 2015). Trata-se então de uma complexa interação entre políticas nacionais e sua implementação local, numa tentativa de atender tanto a demandas dos formuladores (externos) de políticas, quanto necessidades dos atores (*stakeholders*) locais.

Meo (2015) destaca que atores políticos interpretam e “traduzem” as políticas para os contextos em que elas são aplicadas, em especial quando há discursos divergentes nos textos das políticas. Assim, os indivíduos são, ao mesmo tempo, agentes das políticas e sujeitos às políticas. Como agentes, eles interpretam e traduzem as políticas para agir em seus contextos; como sujeitos, eles têm sua interpretação e tradução afetadas por limites discursivos dos textos de políticas, que interferem na “criatividade” para interpretar as políticas. Isso demonstra a natureza “multinível” do processo político, que envolve etapas como o texto, a realização (*enactment*) e o discurso (Meo, 2015).

Os diferentes níveis de análise de políticas (texto, realização e discurso) revelam articulações históricas dos contextos em que as políticas ocorrem. Entender políticas como “texto” significa interpretar políticas como intervenções textuais codificadas por meio de concessões, disputas e reinterpretações, pois os textos de política geralmente são resultado de disputas sobre determinados significados – por exemplo, um discurso oficial do Estado sobre práticas pedagógicas, dentro de uma gama de opções do que pode ser feito (ou não) em contextos educacionais (Ball, 1993).

Entender políticas como “realização” (*enactment*) está ligado às interpretações dos agentes quanto aos textos de políticas – processo que está conectado às experiências dos agentes, assim como aos recursos e contextos em que eles atuam. Isso porque os agentes ressignificam os textos com base em suas experiências prévias e com base no contexto das organizações em que trabalham – fazendo da interpretação de políticas um processo criativo e

situado (Ball, 1993). Meo (2015) acrescenta que “traduzir” uma política para ações é uma empreitada intersubjetiva e sofisticada, realizada continuamente pelos atores políticos.

Entender políticas como “discurso” requer a compreensão de que os agentes políticos “fazem” política dentro de limites discursivos, determinados por fatores contextuais (Meo, 2015). Esses limites englobam discursos gerais/específicos, lacunas, silêncios e tensões (Ball, 1993) – e discursos políticos são compostos de discursos concorrentes, que podem ser conjuntos de políticas em torno de um tema específico, como é o caso das políticas linguísticas. Os discursos acabam definindo o que pode ser pensado e legitimado – aquilo que pode ser dito e pensado; e também quem pode falar, quando, onde e com que autoridade (Ball, 1993). Dessa maneira, os discursos possuem um papel na atribuição de significados locais para políticas nacionais – por exemplo, as universidades podem ser vistas como “arenas” em que o discurso do Estado se contrapõe às práticas locais, com efeitos no modo como as políticas são interpretadas e executadas.

Bergh (2015) reforça a ideia de que as políticas devem ser “traduzidas” por diferentes atores, em vez de serem simplesmente implementadas sem ajustes às necessidades locais – assim os contextos devem ser considerados na interpretação das políticas (e.g., Braun; Maguire; Ball, 2010). Dessa forma, as políticas em nível internacional acabam sendo afetadas também pelos contextos educacionais nacionais e locais (e vice-versa), ao se definir as expectativas do que pode ser alcançado, por quem e com quais recursos.

Quanto a avaliações adequadas de políticas de uma determinada instituição, os membros dessa instituição podem ter dificuldade para realizar tal avaliação, pois podem estar tão “imersos” nesse contexto que podem deixar “de fora” algum aspecto importante da avaliação (Bergh, 2015) – nesses casos, um avaliador externo pode ser uma opção interessante para obter uma visão “complementar” sobre as políticas da instituição.

Diante da revisão dos diversos conceitos apontados acima nesta seção, podemos perceber que a questão de elaboração, implementação e avaliação de políticas é um processo complexo, envolvendo múltiplos níveis e agentes. Tais conceitos serão contrastados com os resultados de uma enquete utilizada neste estudo. Na próxima seção, apresentamos os resultados da enquete e sua discussão.

4 Enquete – resultados e discussão

A enquete eletrônica usada nesta pesquisa, realizada em 2022, contém 22 perguntas, incluindo perguntas de resposta única, múltipla escolha e de resposta aberta – consta como Apêndice 1 deste texto. O convite para participar da enquete (contendo *link* do formulário eletrônico) foi enviado via correio eletrônico para instituições participantes do programa Capes PrInt (Programa Institucional de Internacionalização) – a lista de endereços de e-mail foi montada a partir de consulta aos *websites* dessas instituições na internet. Em meados de maio de 2022, houve dois momentos de envios de convites para participar da enquete, com intervalo de 15 dias entre esses envios, de forma a possibilitar mais tempo aos participantes para envio de respostas. Em se tratando de respondentes que são membros de instituições que integram o Capes PrInt, há que se considerar que são respostas de IES mais “internacionalizadas” no contexto brasileiro, já que critérios para ingresso nesse programa incluem temas de internacionalização.

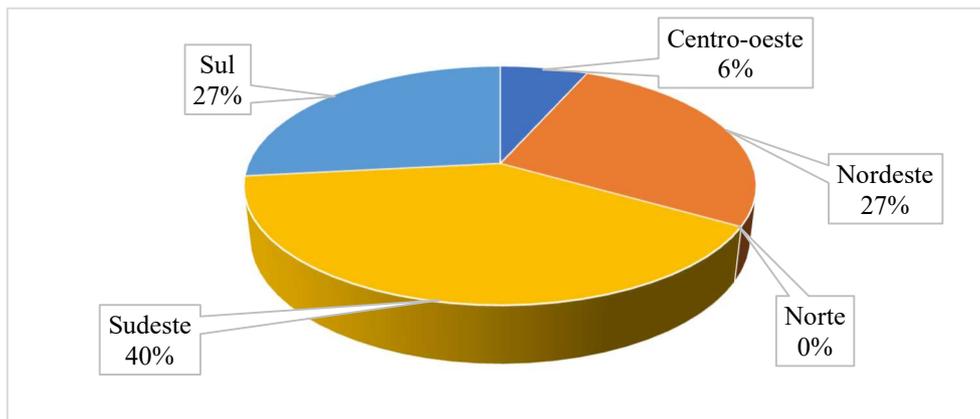
A pergunta 1, sobre endereço de e-mail, foi incluída para identificar possíveis respostas duplicadas. A pergunta 2, sobre instituição de vinculação dos participantes, serviu para identificar as instituições que participaram da enquete, sem necessariamente identificar as pessoas que responderam à enquete. Identificamos as seguintes instituições participantes:

- 1) Fundação Getúlio Vargas – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (FGV/EBAPE)
- 2) Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)
- 3) Universidade Federal da Bahia (UFBA)
- 4) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
- 5) Universidade Federal do Paraná (UFPR)
- 6) Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
- 7) Universidade Federal de Viçosa (UFV)
- 8) Universidade de Brasília (UnB)
- 9) Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) - 2 participantes
- 10) Universidade Federal de Lavras (UFLA)
- 11) Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
- 12) Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
- 13) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
- 14) Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Assim, das 36 instituições que receberam recursos do programa Capes PrInt, tivemos a participação de 14 delas na enquete, representando 38% do total de instituições nesse programa.

A pergunta 3, sobre a região no Brasil onde a instituição de vinculação dos respondentes está situada, teve a seguinte distribuição de respostas, conforme a Figura 2 a seguir. O destaque fica para a região Sudeste, compreendendo 40% dos respondentes. De certa forma, esse resultado está alinhado com dados do Censo da Educação Superior³, o qual indica que a maior parte das IES no Brasil está situada nessa região. Também está alinhado com dados do próprio programa Capes PrInt⁴, no qual maior parte das IES também está localizada nessa região. Não há registro de respostas de IES situadas na região Norte porque instituições dessa região não integravam o programa PrInt na ocasião do estudo.

Figura 2: Distribuição dos respondentes, por região.



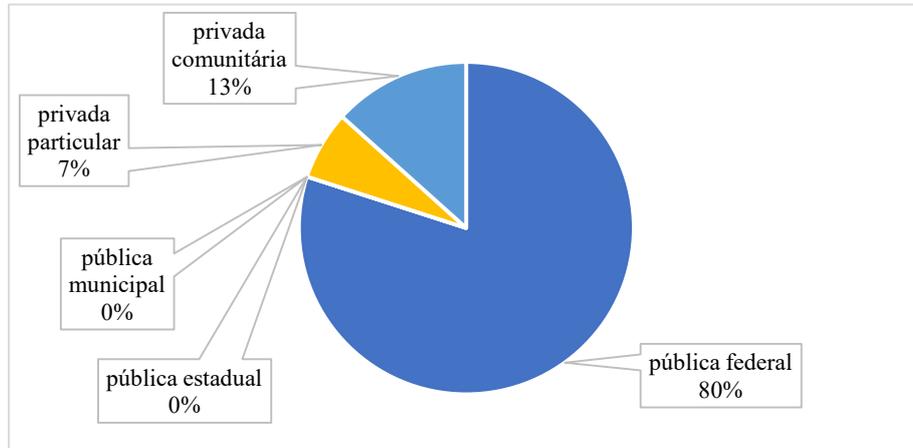
Fonte: elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos na pesquisa.

A pergunta 4, sobre o tipo de instituição à qual o respondente está vinculado, teve as respostas distribuídas conforme a Figura 3 a seguir. O destaque fica para as instituições públicas federais, compreendendo 80% dos respondentes. Esse dado também está alinhado com informações do programa Capes PrInt, no qual a maior parte das IES integrantes está nessa tipologia de instituição. Não houve registro de respostas de instituições do tipo “pública municipal” ou “pública estadual”.

3 Mais informações em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>

4 Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/49011>

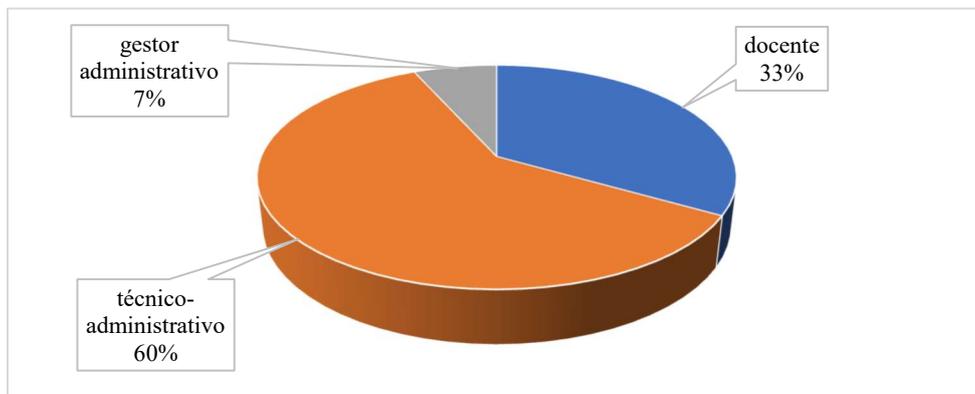
Figura 3: Distribuição dos respondentes, por tipo de instituição.



Fonte: elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos na pesquisa.

A pergunta 5, sobre o cargo principal ocupado pelo respondente, teve as respostas distribuídas conforme a Figura 4 a seguir. O destaque fica para a participação dos técnicos administrativos, de setores diversos das universidades participantes, com mais da metade (60%) das respostas, ainda que docentes tenham uma participação significativa (33%). Possivelmente esse resultado está ligado ao fato de que as mensagens (convidando para a enquete) foram direcionadas a setores administrativos das instituições ou pelo fato de as chefias terem delegado aos técnicos o envio de respostas à enquete.

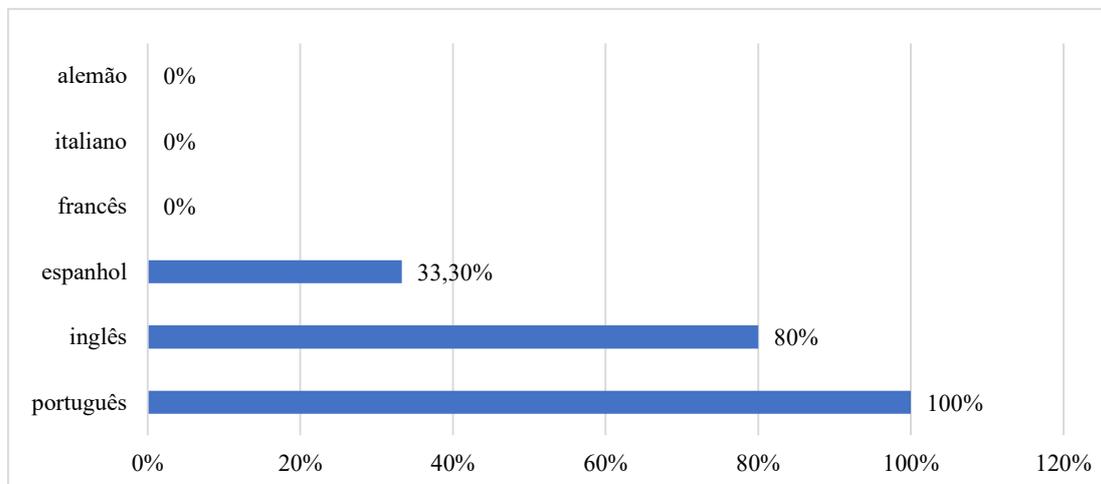
Figura 4: Tipo do cargo ocupado pelo respondente.



Fonte: elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos na pesquisa.

A pergunta 6, sobre os idiomas em que o site institucional estava disponível, teve as respostas distribuídas conforme a Figura 5 a seguir. Por se tratar de instituições brasileiras, obviamente todas elas (100%) informaram ter site em português. O destaque fica para o uso de inglês nos sites (80%), com um uso significativo também do espanhol (33%). Essa grande presença do inglês nas IES está alinhada com pesquisas de Jenkins (2015) e Finardi e Guimarães (2017). Afinal, a escolha dos idiomas para o site pode ser considerada uma decisão estratégica, já que esses sites representam uma “porta de entrada” para acessar informações sobre as instituições. Destacamos aqui que idiomas como francês, italiano e alemão não constam como línguas usadas nos sites pelas IES dos respondentes, ainda que sejam idiomas relevantes para comunicação⁵ com parceiros acadêmicos internacionais.

Figura 5: Idiomas em que o site institucional está disponível.



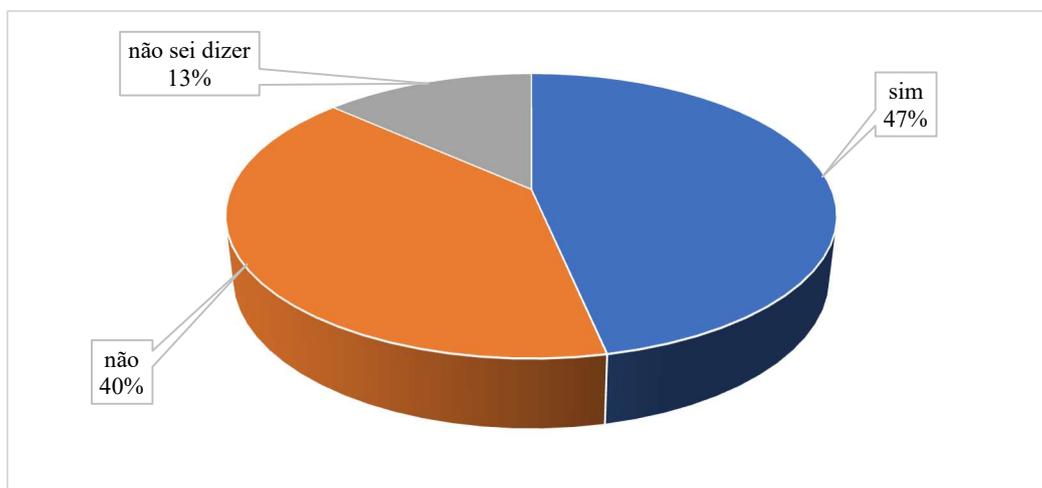
Fonte: elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos na pesquisa.

A pergunta 7, sobre a existência de documento oficial de política linguística (PL) nas instituições, tem as respostas distribuídas conforme a Figura 6 a seguir. Ainda que boa parte das instituições (47%) tenha indicado a existência de uma PL oficial, uma parte considerável delas (40%) indicou não ter esse documento e 13% dos respondentes alegaram desconhecer a

⁵ Mais informações em: <https://www.visualcapitalist.com/100-most-spoken-languages/>

existência desse documento. Trata-se de um resultado interessante, que poderia ser melhor investigado com outras pesquisas, visto que em 2017 o então programa “Idiomas sem Fronteiras” (IsF)⁶ demandou que as instituições interessadas no recredenciamento junto ao IsF tivessem uma PL oficial aprovada em seus órgãos colegiados, para posteriormente receber recursos desse programa.

Figura 6: Existência de documento oficial de PL.



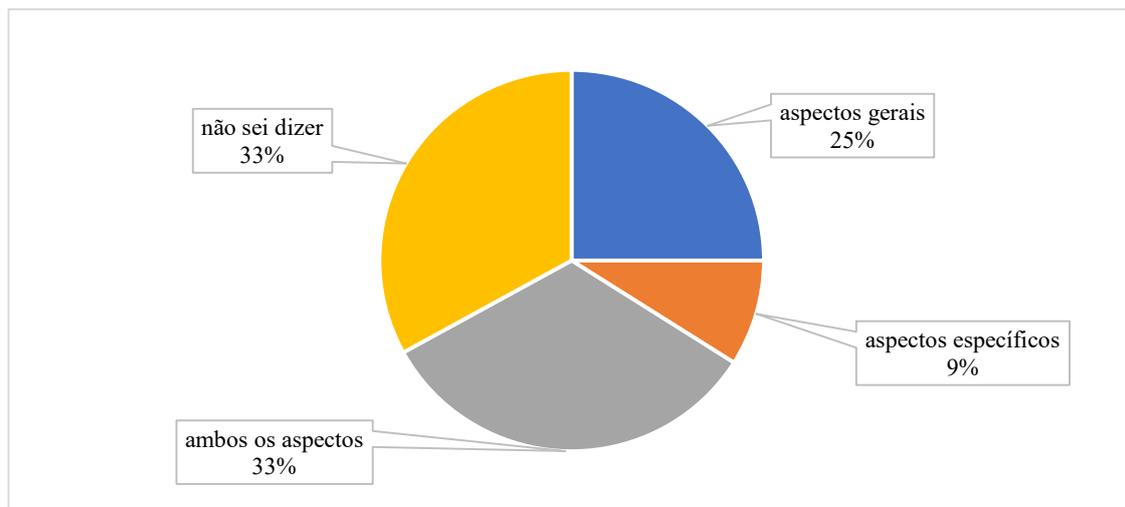
Fonte: elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos na pesquisa.

A pergunta 8, no caso de instituições que tinham uma PL oficial, indagamos se tal PL contemplava aspectos gerais do uso de idiomas e/ou aspectos específicos de internacionalização, e suas respostas estão distribuídas na Figura 7 a seguir. As respostas estão mais distribuídas entre as categorias de “ambos os aspectos” (33%), “não sei dizer” (33%) e “aspectos gerais” (25%). Esse resultado sugere que aspectos gerais do uso de idiomas são mais favorecidos nas políticas, ainda aspectos específicos de internacionalização (9%) sejam o foco de políticas em algumas instituições. No caso de IES que carecem de ampliar suas atividades de internacionalização, talvez seria interessante modificar os textos de PL existentes, de maneira a dar mais enfoque à temática de internacionalização e ao papel decisivo dos idiomas nesse processo (Guimarães; Finardi;

⁶ Programa financiado pelo governo federal, estabelecido inicialmente como suporte ao programa “Ciência sem Fronteiras”. O IsF ofertou atividades para desenvolvimento de proficiência em idiomas, como aulas presenciais, cursos on-line e testes de proficiência. Atualmente está em fase de acompanhamento pela Andifes.

Casotti, 2019). Uma quantidade considerável (33%) de respostas na categoria “não sei dizer” pode sugerir que os participantes (de diferentes cargos) não conheçam os textos de PL de suas instituições.

Figura 7: Aspectos abordados na PL oficial.



Fonte: elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos na pesquisa.

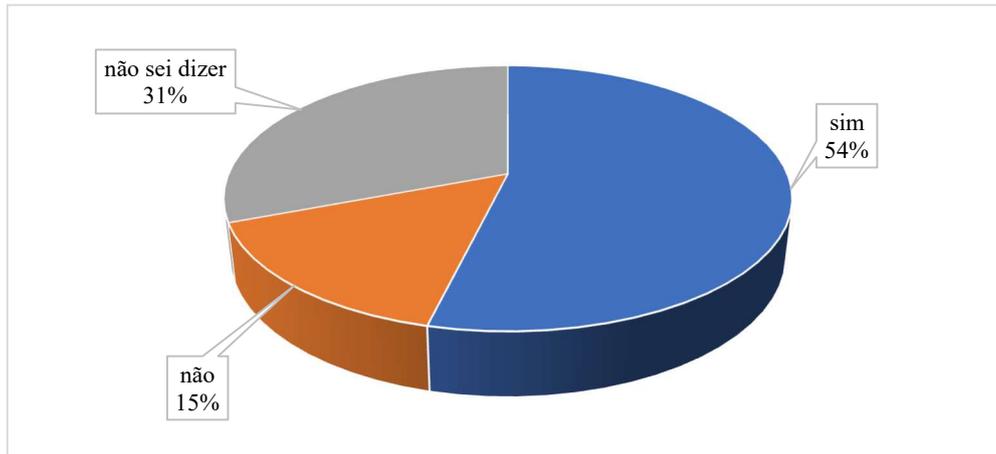
Nas respostas à pergunta 9, sobre existência de um Plano de Internacionalização (PI), todos os respondentes (100%) indicaram que suas instituições possuíam um PI. Possivelmente esse dado é consequência de iniciativas governamentais nos últimos anos, como os programas “Ciência sem Fronteiras” (CsF), “Idiomas sem Fronteiras” (IsF) e “Capes PrInt”, que motivaram a inclusão da temática de internacionalização nas agendas de planejamento institucional das IES, pois (em muitos casos) a existência desse PI foi requisito para obtenção de recursos governamentais (e.g., Ramos, 2018).

A pergunta 10, sobre integração entre PL e PI tem suas respostas distribuídas conforme a Figura 8 a seguir. Mais da metade dos respondentes (54%) indicou haver integração entre os textos de PL e PI, sugerindo uma afinidade/conexão entre os temas abordados, tal como discutido por Guimarães e Pereira (2021). Todavia uma parte considerável dos respondentes⁷ (31%) indicou

⁷ Cabe destacar que o convite para a enquete foi enviado ao endereço de e-mail institucional que estava disponível na internet naquela ocasião, não sendo possível determinar quem foi a pessoa que respondeu à enquete ou o cargo que ela ocupava na instituição em questão.

desconhecer essa integração e uma pequena parte (15%) indicou não haver conexão entre esses dois tipos de documento.

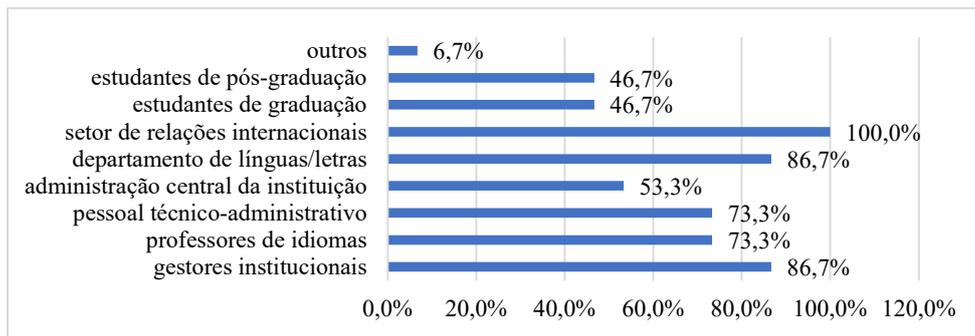
Figura 8: Integração entre textos de PL e PI.



Fonte: elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos na pesquisa.

A pergunta 11, sobre quais atores deveriam participar da construção de uma PL, tem suas respostas distribuídas conforme a Figura 9 a seguir. Nota-se que todos os respondentes (100%) indicaram que o setor de relações internacionais das IES deveria participar dessa fase de construção das políticas, sugerindo a relevância desse setor para a formulação de políticas dessa natureza. Destacamos também os departamentos de línguas/letras (86,7%) e gestores institucionais (86,7%) como atores relevantes para a construção de políticas, assim como o pessoal técnico-administrativo (73,3%) e professores de idiomas (73,3%). Pelas respostas dos participantes, estudantes (graduação e pós-graduação) aparentam ter, relativamente, menor expressividade (46,7%) como atores que deveriam atuar na construção de PL, ainda que sejam o público mais afetado pelas políticas nas IES, do ponto de vista numérico. As respostas na categoria “outros” incluem: especialistas, sejam professores, estudantes de pós-graduação ou consultores externos, que tenham grande conhecimento na área e tenham interesse em participar ou sejam convidados para a construção de PL.

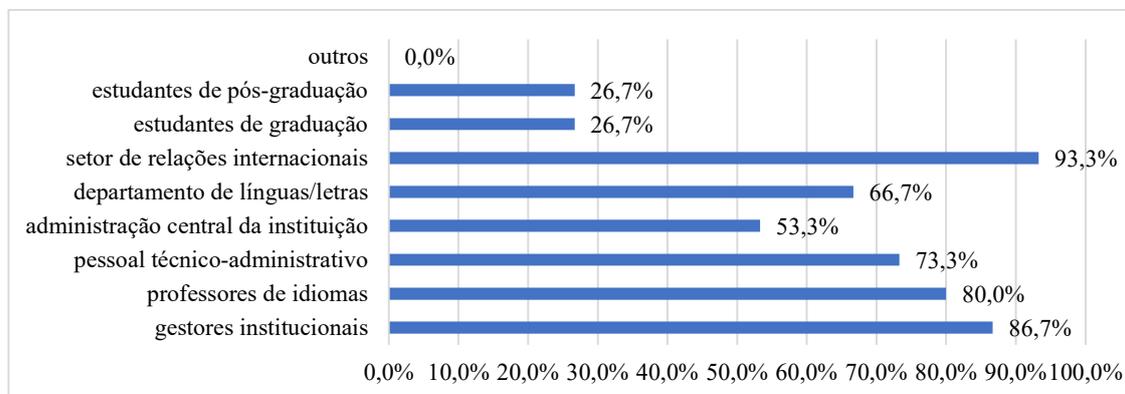
Figura 9: Atores que deveriam participar da construção de PL.



Fonte: elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos na pesquisa.

A pergunta 12, sobre quais atores deveriam participar da implementação de uma PL, tem suas respostas distribuídas conforme a Figura 10 a seguir. Destacamos que novamente o setor de relações internacionais foi o ator mais indicado (93,3%) pelos respondentes, como o principal agente para a fase de implementação de políticas. Logo após, os gestores institucionais (86,7%) também tiveram destaque nas respostas dos participantes, sugerindo uma necessidade de engajamento dos níveis hierárquicos superiores das IES na implementação de PL, tal como discutido por Hudzik (2011) quando ele trata de uma internacionalização “abrangente”. Professores de idiomas (80%) também são vistos como atores essenciais na implementação, assim como o pessoal técnico-administrativo (73,3%). Novamente, os estudantes (graduação e pós-graduação) não são vistos pelos respondentes como atores relevantes na fase de implementação de PL.

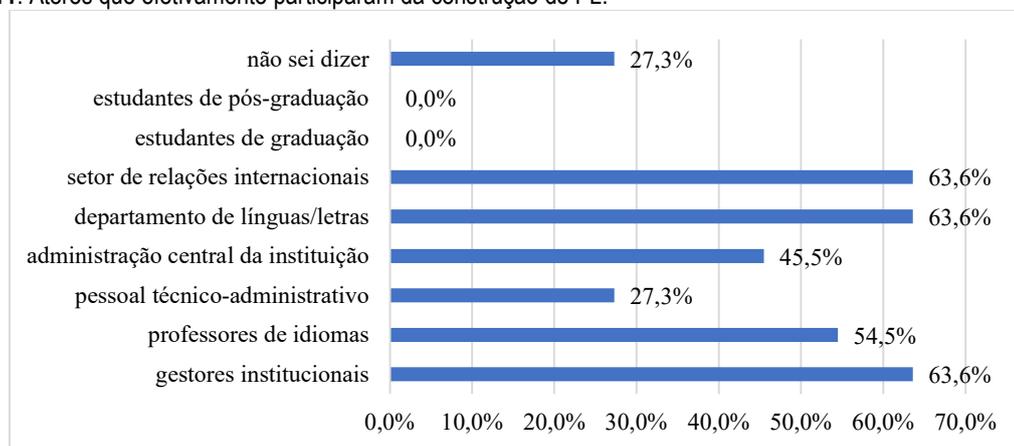
Figura 10: Atores que deveriam participar da implementação de PL.



Fonte: elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos na pesquisa.

A pergunta 13, sobre quais atores efetivamente participaram da construção da PL, tem suas respostas distribuídas conforme a Figura 11 a seguir. Destacamos a participação dos atores de relações internacionais (63,6%), departamentos de línguas/letras (63,6%) e gestores institucionais (63,6%) como agentes efetivos no processo de construção de PL. Os professores de idiomas (54,5%) também tiveram papel relevante nesse processo. Uma parcela considerável (27,3%) dos participantes indicou desconhecer os atores que efetivamente participaram da construção de PL – esse dado sugere uma necessidade de maior investigação sobre os atores envolvidos nesse processo, de forma a trazer mais visibilidade quanto aos tomadores de decisão em PL. Outro dado que chama bastante atenção é a não-participação de estudantes como atores na efetiva construção de PL – e justamente eles seriam os mais afetados pelas políticas, do ponto de vista numérico. Isso vai de encontro às propostas de Ball (2019), o qual aponta para a necessidade de envolvimento de atores de múltiplos níveis/contextos, nos processos de formulação, implementação e avaliação de políticas.

Figura 11: Atores que efetivamente participaram da construção de PL.

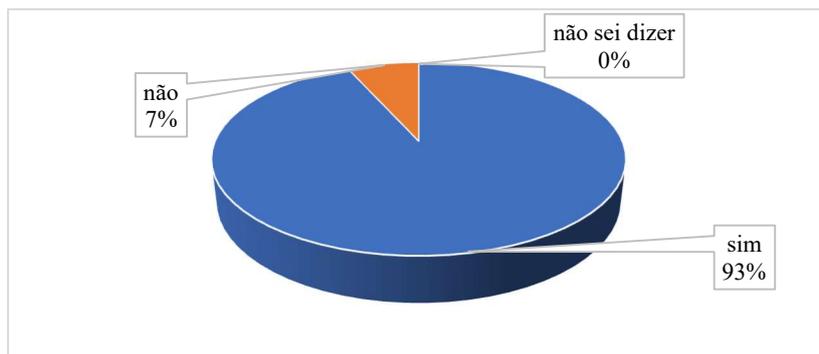


Fonte: elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos na pesquisa.

A pergunta 14, sobre existência de oportunidades para estudantes aprenderem português como língua estrangeira (PLE), tem suas respostas distribuídas conforme a Figura 12 a seguir. A grande maioria dos participantes (93%) indicou haver oportunidades de aprendizagem de PLE – esse dado pode estar relacionado a políticas presentes em programas como o IsF, o qual determinava a obrigatoriedade de ofertar cursos de PLE no caso de instituições que desejassem

receber recursos do governo federal, tal como discutido por Guimarães e Finardi (2021). Esse dado também pode sugerir a relevância da língua portuguesa para os processos de internacionalização no Brasil (e.g., Moita Lopes, 2013).

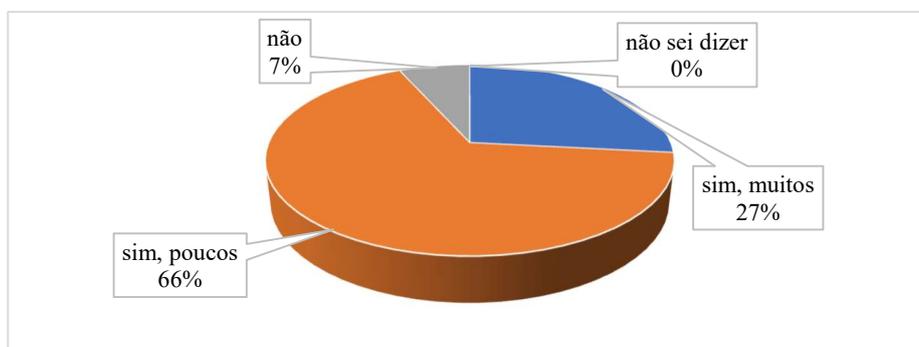
Figura 12: Existência de oportunidades de aprendizagem de PLE.



Fonte: elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos na pesquisa.

A pergunta 15, sobre existência de membros da equipe técnico-administrativa na IES capazes de atender pessoas que não falam português, tem suas respostas distribuídas conforme a Figura 13 a seguir. As respostas indicam a existência de poucos técnicos (66%) capazes de prover atendimento em idioma que não seja o português. Uma parcela menor de respostas (27%) indicou haver muitos técnicos na IES capazes de realizar esse atendimento. Esses dados sugerem a necessidade de maior capacitação dos técnicos, em virtude da expansão das atividades de internacionalização no Brasil, tal como apontado por Oliveira (2013).

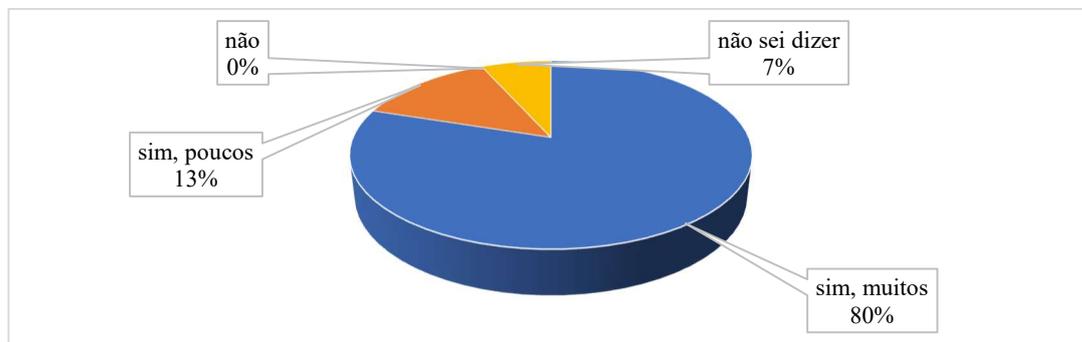
Figura 13: Equipe técnico-administrativa capaz de atender em outros idiomas.



Fonte: elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos na pesquisa.

A pergunta 16, sobre existência de pesquisadores que escrevem/publicam artigos em idiomas estrangeiros, tem suas respostas distribuídas conforme a Figura 14 a seguir. A grande maioria dos participantes (80%) indicou haver muitos pesquisadores em sua IES capazes de escrever/publicar em idiomas estrangeiros. Quando comparamos esse dado com as respostas à pergunta 15 (sobre técnicos), parece haver uma diferença considerável de conhecimento linguístico (em idiomas estrangeiros) entre pesquisadores e técnicos – diferença essa que poderia talvez ser “mitigada” por meio de políticas que promovessem mais oportunidades e incentivos aos técnicos, para aprendizado de idiomas. Essa quantidade considerável de pesquisadores que podem produzir conhecimento veiculado em outros idiomas pode representar um potencial de acadêmicos no Brasil para tornar os resultados de suas pesquisas mais acessíveis para usuários de outros idiomas, aumentando sua visibilidade no contexto internacional, ainda que o inglês esteja predominando como “língua da ciência”, em detrimento de outros idiomas (e.g., Hamel, 2013).

Figura 14: Pesquisadores que escrevem/publicam artigos em idiomas estrangeiros.

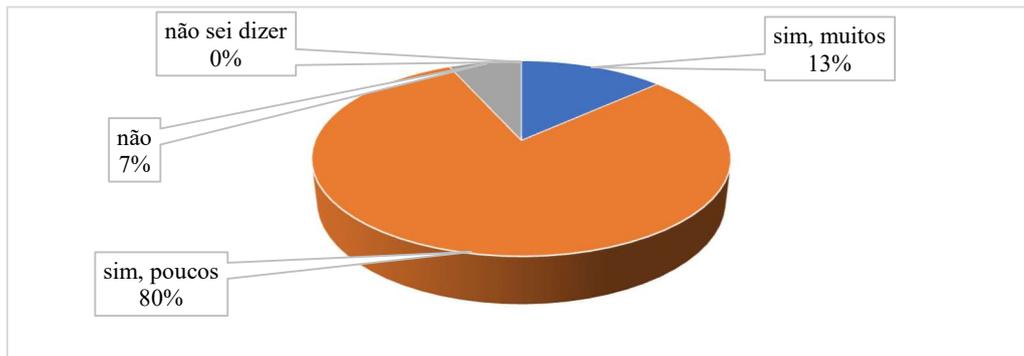


Fonte: elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos na pesquisa.

A pergunta 17, sobre existência de professores que ministram disciplinas em língua estrangeira, tem suas respostas distribuídas conforme a Figura 15 a seguir. Destacamos aqui que a grande maioria (80%) dos participantes indicou que em sua IES há poucos professores capazes de ministrar disciplinas em língua estrangeira. Esse dado sugere uma necessidade de mais ações de capacitação para docentes, de forma que estejam aptos a ministrar disciplinas em outros idiomas, caso a IES tenha interesse em ofertar disciplinas nesse formato, ainda que haja grandes

desafios para essa atividade, tal como apontado por Kremer e Valcke (2014) e Guimarães e Kremer (2020).

Figura 15: Professores que ministram disciplinas em língua estrangeira.



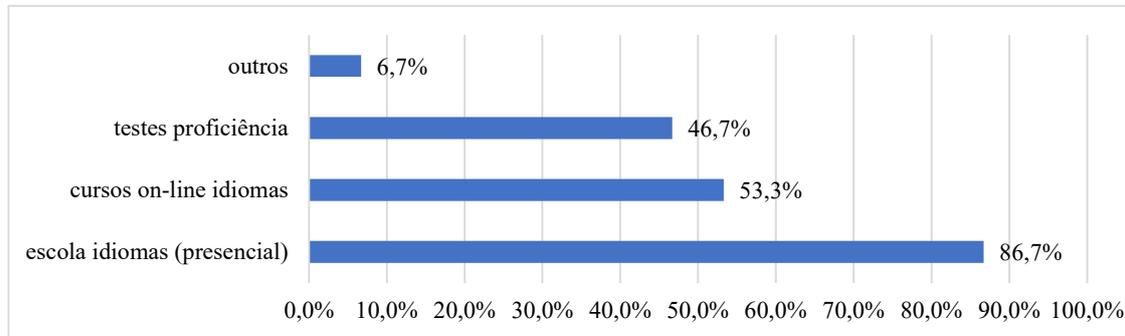
Fonte: Fonte: elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos na pesquisa.

Nas respostas à pergunta 18, sobre existência de oportunidades para estudantes desenvolverem proficiência em línguas estrangeiras, todos os respondentes (100%) informaram que suas instituições oferecem oportunidades. Trata-se de um dado que pode ser resultante de ações governamentais nos últimos anos (CsF, IsF e Capes PrInt) que tenderam a incluir atividades de desenvolvimento de proficiência em idiomas junto a programas de internacionalização, tal como discutido por Finardi e Archanjo (2018).

A pergunta 19, sobre quais seriam as oportunidades de desenvolvimento de proficiência linguística, tem suas respostas distribuídas conforme a Figura 16 a seguir. Destacamos aqui o percentual significativo (86,7%) de respostas que apontaram escolas/institutos de idiomas como a principal oportunidade para desenvolvimento de proficiência. O percentual menor de cursos online (53,3%) e testes de proficiência (46,7%) talvez seja resultado da diminuição do financiamento para essas atividades, já que o programa IsF (que oferecia essas atividades de forma gratuita) passou por uma reformulação, deixando de ser gerido diretamente pelo Ministério da Educação (MEC) e passando a ser administrado pela Andifes⁸. As respostas na categoria “outras” incluem: mobilidade acadêmica internacional – ainda que essa atividade atenda a uma pequena parcela da comunidade das IES.

⁸ Mais informações em: https://www.andifes.org.br/?page_id=82328

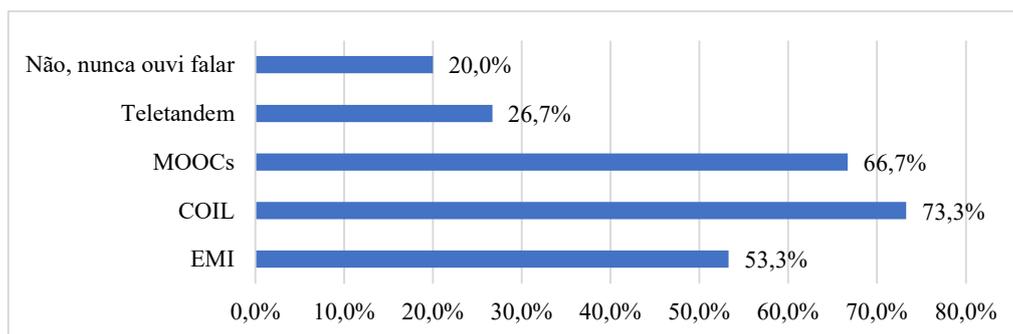
Figura 16: Oportunidades de desenvolvimento de proficiência linguística.



Fonte: elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos na pesquisa.

A pergunta 20, sobre conhecimento a respeito dos temas de EMI (*English Medium Instruction*), COIL (*Collaborative Online International Learning*), MOOCs (*Massive Open Online Courses*) e/ou *Teletandem*, tem suas respostas distribuídas conforme a Figura 17 a seguir. Destacamos aqui que boa parte dos respondentes conhece as atividades de COIL (73,3%), MOOCs (66,7%) e EMI (53,3%) sugerindo que são ações relevantes para IES, tal como apontado por Morris (2013), Martinez (2016) e Guimarães et al. (2019). Todavia, uma parcela considerável (20%) afirmou não conhecer esses temas, indicando uma necessidade de maior divulgação dessas atividades como alternativas que poderiam auxiliar na internacionalização.

Figura 17: Conhecimento sobre EMI, COIL, MOOCs e Teletandem.

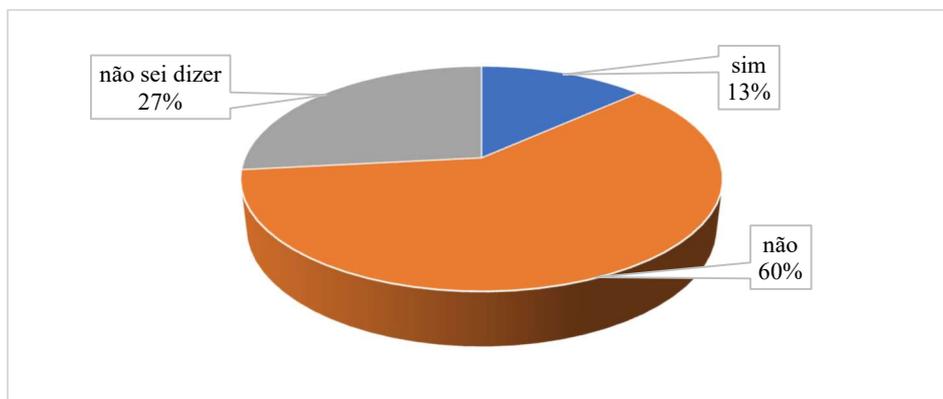


Fonte: elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos na pesquisa.

A pergunta 21, sobre existência de um centro de escrita acadêmica (*writing center*) na instituição dos respondentes, tem suas respostas distribuídas conforme a Figura 18 a seguir. A maioria das respostas (60%) aponta para a inexistência desse tipo de unidade nas IES. Além

disso, boa parte (27%) dos participantes alegou não saber sobre a existência desse tipo de serviço. Considerando a importância desse tipo de unidade para ampliar a visibilidade das produções acadêmicas locais em nível global (via diferentes idiomas), tal como discutido por Petric (2002) e Okuda e Anderson (2018), esses dados sugerem uma necessidade de maior investimento em centros de escrita, de forma a apoiar pesquisadores que necessitem de orientação para escrever nesse gênero (textos acadêmicos) em língua estrangeira.

Figura 18: Existência de centro de escrita acadêmica.



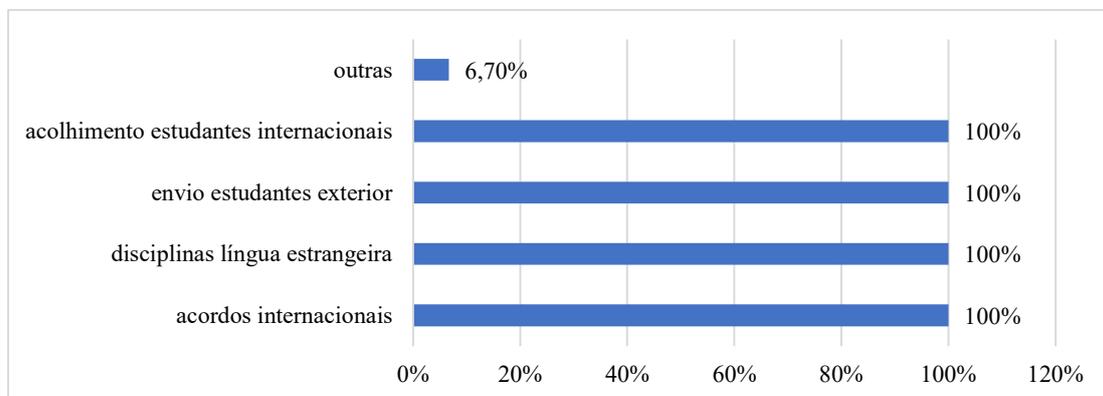
Fonte: elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos na pesquisa.

A pergunta 22, sobre quais atividades estariam associadas ao processo de internacionalização, tem suas respostas distribuídas conforme a Figura 19 a seguir. Nota-se que todas as atividades colocadas como alternativas de resposta foram indicadas por todos (100%) como atividades associadas à internacionalização. Esse resultado está alinhado com visões tradicionais sobre internacionalização, discutidas por De Wit (2011) e Knight (2011).

Os participantes tinham a opção de indicar outras atividades na categoria “outras” (6,7%) e os seguintes itens foram mencionados: (1) ensino de idiomas; (2) participação em eventos internacionais; (3) docentes e pesquisadores internacionais; (4) grupos de pesquisa internacionais; (5) dupla titulação [cotutela]; (6) graduação para formação de professores de português do Brasil como segunda língua; (7) cursos de graduação na modalidade EaD ofertados em idioma estrangeiro; (8) cooperação com instituições internacionais [exemplo: Casa da Cultura da América Latina, Casa Franco-Brasileira da Ciência, Instituto Confúcio, Instituto Sejong]; (9) Política Linguística [tradução de sites institucionais, revistas multilíngues, etc.]; (10) oportunizar à

comunidade acadêmica uma vivência internacional dentro da própria instituição, por meio da Internacionalização em Casa [leC]; (11) ações diversas colaborativas, com partícipes da instituição local e/ou estrangeiras; (12) atividades de internacionalização em casa [leC]. Tais respostas refletem uma visão mais ampliada sobre internacionalização, para além das visões tradicionais mencionadas anteriormente, sugerindo um olhar mais “atualizado” das IES brasileiras sobre esse processo.

Figura 19: Atividades associadas ao processo de internacionalização.



Fonte: elaborada pelo autor, a partir de dados obtidos na pesquisa.

Havia também uma seção, ao final da enquete, na qual os respondentes poderiam registrar seus comentários/sugestões. Destacamos a seguinte inserção: “A internacionalização são ações voltadas para fortalecimento de acordos acadêmicos, envio e acolhimento de estudantes, disciplinas em língua estrangeira e oferta de cursos de idiomas” – a qual acabou repetindo algumas ações mencionadas na pergunta 22 (ligadas a visões tradicionais sobre internacionalização), acrescentando apenas a questão da oferta de cursos de idiomas.

Em suma, a partir dos dados obtidos na enquete, fazemos algumas considerações:

- 1) Considerando a concentração de respondentes nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste do Brasil, há que se investigar como IES situadas no Norte e Centro-Oeste (ainda que a UnB tenha participado) opinariam sobre as temáticas de internacionalização e PL; seria interessante pesquisar também sobre as opiniões de outras instituições que não fossem aquelas do tipo “pública federal” – o tipo mais presente nesta pesquisa.

- 2) Sobre os cargos ocupados pelos respondentes, foi interessante notar uma participação significativa dos técnicos administrativos na enquete, pois (em alguns casos) questões sobre formulação de políticas acabam não envolvendo essa categoria nas IES.
- 3) Quanto aos idiomas usados nos sites institucionais, notamos o predomínio do português, seguido do inglês e espanhol, ainda que outros idiomas pudessem ser usados, a depender das estratégias de internacionalização de cada IES.
- 4) Sobre a existência de textos de política linguística (PL) e plano de internacionalização (PI), notamos que as IES participantes deram prioridade ao PI, considerando que todos os respondentes afirmaram haver PI em suas IES, mas apenas uma parte deles indicou haver uma PL oficial – ainda que muitos participantes tenham sinalizado uma integração entre PL e PI.
- 5) Quanto aos atores que deveriam participar da construção e implementação de PL, o destaque ficou com os setores de relações internacionais, departamento de línguas/letras e gestores institucionais; nota-se que os estudantes não foram muito indicados como atores que deveriam participar desses processos – logo eles que (numericamente) seriam os mais afetados pelas políticas.
- 6) Sobre oportunidades para aprender PLE, nota-se que as IES estão engajadas com essa oferta, representando um “atrativo” para estrangeiros que planejam vir ao Brasil para estudar/pesquisar, já que o português não é um idioma tão estudado como segunda língua no exterior, quando comparado ao espanhol e francês, por exemplo.
- 7) Quanto aos conhecimentos linguísticos de técnicos administrativos, nota-se a necessidade de promover mais ações de capacitação em idiomas, para que eles possam atender pessoas que não falam português, por exemplo; sobre os docentes/pesquisadores, ainda que muitos deles tenham condições escrever/publicar em outro idioma, ainda são poucos aqueles capazes de ofertar uma disciplina em língua estrangeira.
- 8) Sobre oportunidades para desenvolvimento de proficiência linguística, as atividades estão concentradas em aulas presenciais, cursos on-line e testes de proficiência, de

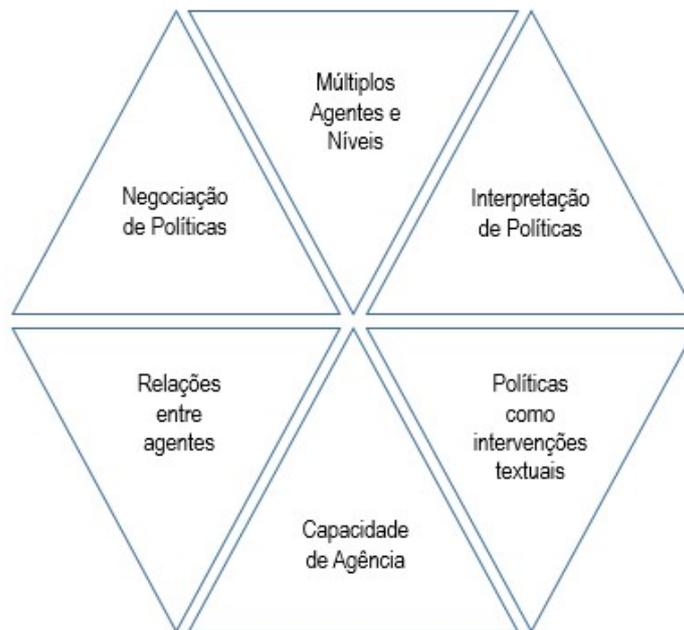
forma semelhante ao que acontecia na época do programa IsF, quando ainda era financiado pelo governo federal.

- 9) Quanto aos temas de EMI, COIL, MOOCs e Teletandem, apesar de uma parte dos respondentes indicar conhecimento sobre essas abordagens, uma parcela considerável dos participantes afirmou desconhecer esses temas, apontando para uma necessidade de maior divulgação sobre as possibilidades de integrar essas abordagens a processos de internacionalização; também seria interessante o estabelecimento de centros de escrita acadêmica nas IES, para auxiliar na produção de conhecimento em outros idiomas.
- 10) Sobre as atividades que os respondentes associam com internacionalização, todos indicaram atividades que estão ligadas a visões mais tradicionais de internacionalização, mas houve um expressivo registro de outras ações, tais como atividades de internacionalização em casa (IeC).
- 11) Na seção seguinte apresentamos nossas considerações finais deste estudo.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo construir um modelo PL (ilustrado na Figura 20 a seguir) que buscou promover práticas linguísticas mais democráticas, para apoiar a internacionalização de IES no Brasil, considerando principalmente a questão da governança e dos tomadores de decisão em PL. Para gerar esse modelo foi realizada uma pesquisa bibliográfica e aplicada uma enquête. Nesta seção discutimos alguns aspectos desse modelo, a partir da comparação entre a literatura revisada, as informações obtidas da pesquisa bibliográfica e os resultados da enquête.

Figura 20: Modelo de PL



Fonte: elaborada pelo autor.

- a) Múltiplos agentes e níveis: Envolvimento de múltiplos agentes/níveis na formulação, implementação e avaliação de políticas – no caso das IES brasileiras, desde estudantes, técnicos administrativos e docentes até membros da administração central e demais gestores; no caso dos estudantes, em especial, as respostas à enquete sugerem a necessidade de maior participação desses atores/agentes; também seria necessária a participação de atores externos às IES, para identificar aspectos nas políticas que os atores locais podem ter porventura ignorado (Bergh, 2015), ainda que consultores externos possam ser vistos com desconfiança por atores locais (Gunter; Hall; Mills, 2015).
- b) Interpretação de políticas: Interpretação e “tradução” das políticas nacionais para contextos locais, tendo em vista os valores e necessidades locais; esse aspecto está relacionado ao delicado equilíbrio entre autonomia (local) e controle (nacional) sobre as políticas, considerando que políticas geralmente são criadas por atores externos à

IES, mas a responsabilidade (*accountability*) de sua implementação acaba recaindo sobre atores locais, afetados por tendências “gerenciais” que aparentemente entregam mais liberdade/autonomia para as IES, mas mantém estruturas de monitoramento/controle para o governo nacional (Robinson, 2015). No caso das IES brasileiras, observar as políticas nacionais e “traduzir” para os contextos locais, como no caso dos idiomas escolhidos para os sites institucionais e para oferta de cursos presenciais/on-line; buscar também uma maior integração entre PL e PI, de forma que as políticas linguísticas possam dar suporte à internacionalização. Considerar também até que ponto a autonomia local pode ser exercida, diante de dispositivos e mecanismos de controle, principalmente em nível nacional.

- c) Políticas como intervenções textuais: Políticas vistas como intervenções textuais nas práticas cotidianas, pois podem determinar como os agentes políticos deveriam pensar e exercer suas práticas (Fairclough, 1992), pois (apoiadas por sistemas de controle) as políticas tendem a formatar e “normalizar” os pensamentos e decisões dos agentes políticos – por meio de um conjunto de metas e práticas “adequadas”, medidas por indicadores de desempenho (Tseng, 2015). Entender políticas como “texto” significa interpretar políticas como intervenções textuais codificadas por meio de concessões, disputas e reinterpretações (Ball, 1993). Entender políticas como “discurso” requer a compreensão de que os agentes políticos “fazem” política dentro de limites discursivos, determinados por fatores contextuais e históricos (Meo, 2015). No caso das IES brasileiras, identificar os discursos predominantes nas políticas nacionais e verificar como eles afetariam as práticas locais, de forma reinterpretar as políticas, considerando os limites discursivos e grau de autonomia de cada IES.
- d) Capacidade de agência: “Agência” como a capacidade de um indivíduo realizar ações que afetam as relações nas quais ele está inserido (Layder, 2006), nos níveis: (1) intrapessoal; (2) interpessoal; e (3) institucional. Assim, a agência é uma capacidade que envolve múltiplos níveis, ao longo do tempo/espço. O exercício da agência pode envolver contestação dos significados/valores que importam para o indivíduo, seus pares e para a IES da qual faz parte – envolvendo disputas sobre quais significados/valores devem prevalecer. Assim, os indivíduos são, ao mesmo tempo,

agentes das políticas e sujeitos às políticas (Meo, 2015). No caso das IES brasileiras, incentivar a participação de múltiplos agentes na discussão das políticas (por meio de processos decisórios mais participativos) e discutir com eles, claramente, quais seus papéis na formulação, implementação e avaliação de políticas – por exemplo, considerando a necessidade de capacitação de técnicos e docentes para prestar serviços usando diferentes idiomas; considerar ainda como esse aspecto de agência seria inserido na PL e implementado na IES.

- e) Relações entre agentes: Relações entre agentes políticos geralmente são construídas a partir de uma longa história de interações, valores e normas, que influenciam como os indivíduos interpretam as demandas presentes nas políticas e como as IES respondem a tais demandas (Pogodzinski; Umpstead; Witt, 2015) – assim, reformas em nível local podem ser uma resposta parcial a políticas de nível federal, resultando em variações na maneira como as políticas mais amplas são implementadas em nível local. Assim, na implementação de políticas há que se considerar estruturas formais decorrentes de políticas governamentais e estruturas informais que refletem a “personalidade” local de uma IES. No caso de IES brasileiras, identificar as redes de colaboração já existentes entre diferentes atores (por exemplo, a Rede Andifes IsF) – e aproveitar essas redes para discutir como interpretar e aplicar as políticas nacionais, considerando as semelhanças e diferenças entre as IES que integram essas redes, para comparar a implementação local de políticas nacionais.
- f) Negociação de políticas: Possibilidade de negociar (divergir, concordar ou ressignificar) diferentes demandas presentes nas políticas. A transformação dos textos de PL em ações envolve processos que incluem oposição, subversão e conformidade estratégica com as políticas em questão (Ball, 2019). No caso das IES brasileiras, identificar as demandas e tendências presentes nas políticas, como uso de EMI, COIL e MOOCs, e verificar a possibilidade de sua implementação, considerando os recursos existentes e a capacidade de agência dos diferentes atores, que pode ser limitada por políticas nacionais e questões de responsabilidade (*accountability*). Além disso, visões tradicionais sobre internacionalização que afetam PL (por exemplo, limitar a

internacionalização à mobilidade acadêmica) deveriam ser revistas e renegociadas, de modo a incluir alternativas, como a Internacionalização em Casa (IeC).

Diante dos pontos discutidos acima, retomamos aqui os três elementos essenciais de PL apontados por Spolsky (2004; 2021) [ecologias, ideologias e gestão], destacando que práticas, crenças e intervenções sobre as línguas são processos complexos, pois envolvem diferentes atores, níveis e contextos interconectados, além de diferentes expectativas e valores desses atores.

Após discutir esses aspectos do modelo de PL proposto aqui (itens a-f, acima), esperamos que as discussões resultantes desta pesquisa possam trazer contribuições significativas para as IES brasileiras nos processos que envolvem a formulação, implementação e avaliação de PL, de forma a incentivar processos decisórios mais democráticos, para apoiar ações de internacionalização que atentem para a questão do multilinguismo (e.g., Guimarães, 2020).

CRediT
Reconhecimentos: CNPq
Financiamento: Bolsa PDJ/CNPq
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: A pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo. Processo n. 92026118.3.0000.5542, Parecer n.: 2.787.592.
Contribuições dos autores:
GUIMARÃES, Felipe Furtado.
Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Supervisão, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

Referências

- ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, v. 11, p. 290–305, 2007.
- AMORIM, Gabriel Brito; FINARDI, Kyria Rebeca. The road(s) not taken and internationalization in Brazil: journey or destination? *Acta Scientiarum Education*, v. 44, n. 1, p. 1–13, 2022.
- APPLE, Michael W. *Educating the “right” way*. Nova York: Routledge, 2001.
- BALL, Stephen J. *Policy Actors*. Abingdon: Routledge, 2019.

- BALL, Stephen J. Some sociologies of education: a history of problems and places, and segments and gazes. *The Sociological Review*, v. 56, n. 4, p. 650–669, 2008.
- BALL, Stephen J. What is policy: texts, trajectories, and toolboxes. *Discourse*, v. 13, n. 2, p. 10–17, 1993.
- BEAUCHAMP, Catherine; THOMAS, Lynn. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, v. 39, n. 2, p. 175–189, 2009.
- BERGH, Andreas. Local quality work in an age of accountability - between autonomy and control. *Journal of Education Policy*, v. 30, n. 4, p. 590–607, 2015.
- BRAUN, Annette; MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J. Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, v. 25, n. 4, p. 547–560, 2010.
- CHO, Hye Seung; MOSSELSO, Jacqueline. Neoliberal practices amidst social justice orientations: global citizenship education in South Korea. *Compare*, v. 48, n. 6, p. 861–878, 2018.
- CLIMENT-FERRANDO, Vicent. Linguistic Neoliberalism in the European Union: Politics and Policies of the EU's Approach to Multilingualism. *Revista de Llengua i Dret*, v. 66, p. 1–14, 2016.
- COFFIELD, Frank. Why the McKinsey reports will not improve school systems. *Journal of Education Policy*, v. 27, n. 1, p. 131–149, 2012.
- DAFOUZ, Emma; SMIT, Ute. Towards multilingualism in English-medium higher education: A student perspective. *Journal of English-Medium Instruction*, v. 1, n. 1, p. 29–47, 2022.
- DE WIT, Hans. Internationalization of Higher Education: nine misconceptions. *International Higher Education*, v. 64, p. 6–7, 2011.
- DE WIT, Hans. The future of internationalization of higher education in challenging global contexts. *ETD Educação Temática Digital*, v. 22, n. 3, p. 538–545, 2020.
- DE WIT, Hans; EGRON-POLAK, Eva; HOWARD, Laura; HUNTER, Fiona. *Internationalisation of Higher Education*. Brussels: European Parliament, 2015.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FINARDI, Kyria Rebeca; ARCHANJO, Renata. Washback effects of the Science without Borders, English without Borders and Languages without Borders programs in Brazilian language policies and rights. In: SIINER, Maarja; HULT, Francis M.; KUPISCH, Tanja (Orgs.). *Language Policy and Language Acquisition Planning*. Cham: Springer, 2018. p. 173–185.
- FINARDI, Kyria Rebeca; FRANÇA, Cláudio. O Inglês na internacionalização da produção científica brasileira: evidências da subárea de linguagem e linguística. *Revista Intersecções*, v. 19, p. 234–250, 2016.
- FINARDI, Kyria Rebeca; GUIMARÃES, Felipe Furtado. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 28, n. 68, p. 600–626, 2017.

FINCHAM, Robin. The Consultant–Client relationship: critical perspectives on the management of organizational change. *Journal of Management Studies*, v. 36, n. 3, p. 335–351, 2002.

GIMENEZ, Telma. A ausência de políticas para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine Siqueira et al. (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 199–218.

GIMENEZ, Telma. Language ideologies and English as Medium of Instruction: language policy enactment in Brazilian universities. In: FINARDI, Kyria Rebeca (Org.). *English in the South*. Londrina: EDUEL, 2019. p. 55–77.

GRIN, François. Language Planning and Economics. *Current Issues in Language Planning*, v. 4, n. 1, p. 1–66, 2003.

GUIMARÃES, Felipe Furtado. *Internacionalização e Multilinguismo: uma proposta de política linguística para universidades federais*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca. Internacionalização e Português como Língua Estrangeira (PLE): levantamento e discussão. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 8, p. 1–21, 2021.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca; CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer. Internationalization and language policies in Brazil: what is the relationship? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 2, p. 295–327, 2019.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; HILDEBLANDO JÚNIOR, Carlos Alberto; FINARDI, Kyria Rebeca. Formação de professores de línguas mediada por tecnologias digitais: antes, durante e após a pandemia. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 25, n. especial, p. 179–204, 2022.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; KREMER, Marcelo. Adopting English as a medium of instruction (EMI) in Brazil and Flanders (Belgium): a comparative study. *Revista Ilha do Desterro*, v. 73, n. 1, p. 217–246, 2020.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; MENDES, Ana Rachel Macedo; RODRIGUES, Lisiane Mendes; PAIVA, Raquel Soprani dos Santos; FINARDI, Kyria Rebeca. Internationalization at Home, COIL and Intercomprehension: for more inclusive activities in the Global South. *Simon Fraser University Educational Review*, v. 12, n. 3, p. 90–109, 2019.

GUIMARÃES, Renata Mourão; PEREIRA, Lauro Sérgio Machado. Mapeamento dos estudos sobre políticas linguísticas e internacionalização no Brasil: uma selfie. *Fórum Linguístico*, v. 18, n. 1, p. 5596–5617, 2021.

GUNTER, Helen M. *Leadership and the reform of education*. Bristol: The Policy Press, 2012.

GUNTER, Helen M.; HALL, David; MILLS, Colin. Consultants, consultancy and consultocracy in education policymaking in England. *Journal of Education Policy*, v. 30, n. 4, p. 518–539, 2015.

HAMEL, Rainer Enrique. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 52, n. 2, p. 321–384, 2013.

- HOOD, Christopher. A public management for all seasons? *Public Administration*, v. 69, n. 1, p. 3–19, 1991.
- HUDZIK, John. *Comprehensive Internationalization: from concept to action*. Washington D.C.: NAFSA, 2011.
- JENKINS, Jennifer. Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. *Englishes in Practice*, v. 2, n. 3, p. 49–85, 2015.
- KELLNER, Peter; CROWTHER-HUNT, Lord. *The civil servants: an inquiry into Britain's ruling class*. London: Book Club Associates, 1980.
- KNIGHT, Jane. Five myths about internationalization. *International Higher Education*, v. 62, p. 14–15, 2011.
- KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5–31, 2004.
- KREMER, Marcelo; VALCKE, Martin. *Teaching and learning in English in higher education: a literature review*. Barcelona: EDULEARN14 Proceedings, p. 1430–1441, 2014.
- LAYDER, Derek. *Understanding Social Theory*. Londres: SAGE, 2006.
- MARTINEZ, Ron. English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. In: FINARDI, Kyria Rebeca (Org.). *English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina: EDUEL, 2016. p. 191–228.
- MCKINLEY, Jim; GALLOWAY, Nicola. *English-Medium Instruction Practices in Higher Education: international perspectives*. London: Bloomsbury Academic, 2022.
- MENDOZA, Pilar; DORNER, Lisa. The neoliberal discourse in Latin American higher education: A call for national development and tighter government control. *Education Policy Analysis Archives*, v. 28, n. 176, p. 1–25, 2020.
- MEO, Analía Inés. Something old, something new: Educational inclusion and head teachers as policy actors and subjects in the city of Buenos Aires. *Journal of Education Policy*, v. 30, n. 4, p. 562–589, 2015.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- MOROSINI, Marília Costa; CORTE, Marilene Gabriel Dalla. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. *Educação em Questão*, v. 56, n. 47, p. 97–120, 2018.
- MORRIS, Libby V. MOOCs, Emerging Technologies, and Quality. *Innovative Higher Education*, v. 38, p. 251–252, 2013.
- OKUDA, Tomoyo; ANDERSON, Tim. Second language graduate students' experiences at the writing center: a language socialization perspective. *TESOL Quarterly*, v. 52, n. 2, p. 391–413, 2018.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 53–73.

PENNYCOOK, Alastair. *Language as a local practice*. Londres: Routledge, 2010.

PETRIC, Bojana. Students' attitudes towards writing and the development of academic writing skills. *The Writing Center Journal*, v. 22, n. 2, p. 9–27, 2002.

POGODZINSKI, Ben; UMPSTEAD, Regina; WITT, Jenifer. Teacher evaluation reform implementation and labor relations. *Journal of Education Policy*, v. 30, n. 4, p. 540–561, 2015.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido; TILIO, Rogerio; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19–42.

RAMOS, Milena Yumi. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. 1–22, 2018.

ROBINSON, Sarah. Decentralisation, managerialism and accountability: professional loss in an Australian education bureaucracy. *Journal of Education Policy*, v. 30, n. 4, p. 468–482, 2015.

SAINT-MARTIN, Denis. *Building the New Managerialist State*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

SPILLANE, James P. School districts matter: local educational authorities and state instructional policy. *Educational Policy*, v. 10, n. 1, p. 63–87, 1996.

SPOLSKY, Bernard. *Language Policy*. New York: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, Bernard. *Rethinking Language Policy*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2021.

TRENT, John. The gendered, hierarchical construction of teacher identities: exploring the male primary school teacher voice in Hong Kong. *Journal of Education Policy*, v. 30, n. 4, p. 500–517, 2015.

TSENG, Chun-Ying. Changing headship, changing schools: how management discourse gives rise to the performative professionalism in England (1980s-2010s). *Journal of Education Policy*, v. 30, n. 4, p. 483–499, 2015.

WRIGHT, Sue. *Language policy and planning: from nationalism to globalization*. New York: Palgrave Macmillan, 2016.

Apêndice 1

Modelo de enquete utilizada para coleta de dados nesta pesquisa

1. Informe seu endereço e-mail:

--

2. Indique a instituição à qual está vinculado(a):

--

3. Indique a região onde sua instituição está situada:

<input type="checkbox"/>	Centro-Oeste
<input type="checkbox"/>	Nordeste
<input type="checkbox"/>	Norte
<input type="checkbox"/>	Sudeste
<input type="checkbox"/>	Sul

4. Indique o tipo da sua instituição:

<input type="checkbox"/>	Pública federal
<input type="checkbox"/>	Pública estadual
<input type="checkbox"/>	Pública municipal
<input type="checkbox"/>	Privada particular
<input type="checkbox"/>	Privada comunitária
<input type="checkbox"/>	Outro:

5. Indique o cargo principal que ocupa na sua instituição:

<input type="checkbox"/>	Docente
<input type="checkbox"/>	Técnico-Administrativo
<input type="checkbox"/>	Gestor Administrativo
<input type="checkbox"/>	Outro

6. O site da sua instituição está disponível em quais idiomas?

<input type="checkbox"/>	Português
<input type="checkbox"/>	Inglês
<input type="checkbox"/>	Espanhol
<input type="checkbox"/>	Francês
<input type="checkbox"/>	Italiano
<input type="checkbox"/>	Alemão
<input type="checkbox"/>	Outro

7. Sua instituição possui um documento oficial especificando uma política linguística (PL)? [No caso, aprovada por órgãos colegiados, como o conselho universitário, por exemplo]

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não sei dizer

8. Se sua instituição possui uma PL oficial, ela contempla aspectos gerais de uso de idiomas na instituição e/ou aspectos específicos de internacionalização?

<input type="checkbox"/>	Aspectos gerais do uso de idiomas
<input type="checkbox"/>	Aspectos específicos de internacionalização
<input type="checkbox"/>	Ambos os aspectos (gerais/específicos)
<input type="checkbox"/>	Não sei dizer

9. Sua instituição possui um 'Plano de Internacionalização' (PI) [ou documento semelhante]?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não sei dizer

10. Se sua instituição possui um PI, a PL oficial da instituição estaria integrada/conectada a esse PI? [por exemplo, PI e PL compõem um documento único; ou o PI menciona a PL ou vice-versa]

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não sei dizer

11. Que atores devem participar da construção de uma PL, na sua opinião?

<input type="checkbox"/>	Gestores institucionais
<input type="checkbox"/>	Professores de idiomas
<input type="checkbox"/>	Pessoal técnico-administrativo
<input type="checkbox"/>	Administração Central da instituição
<input type="checkbox"/>	Departamento de Línguas/Letras
<input type="checkbox"/>	Setor de relações internacionais
<input type="checkbox"/>	Estudantes de graduação
<input type="checkbox"/>	Estudantes de pós-graduação
<input type="checkbox"/>	Outros

12. Que atores devem participar da implementação de uma PL, na sua opinião?

<input type="checkbox"/>	Gestores institucionais
<input type="checkbox"/>	Professores de idiomas
<input type="checkbox"/>	Pessoal técnico-administrativo
<input type="checkbox"/>	Administração Central da instituição
<input type="checkbox"/>	Departamento de Línguas/Letras
<input type="checkbox"/>	Setor de relações internacionais
<input type="checkbox"/>	Estudantes de graduação
<input type="checkbox"/>	Estudantes de pós-graduação
<input type="checkbox"/>	Outros

13. Se sua instituição possui uma PL, que atores efetivamente participaram da construção dessa PL?

<input type="checkbox"/>	Gestores institucionais
<input type="checkbox"/>	Professores de idiomas
<input type="checkbox"/>	Pessoal técnico-administrativo
<input type="checkbox"/>	Administração Central da instituição
<input type="checkbox"/>	Departamento de Línguas/Letras
<input type="checkbox"/>	Setor de relações internacionais
<input type="checkbox"/>	Estudantes de graduação
<input type="checkbox"/>	Estudantes de pós-graduação
<input type="checkbox"/>	Não sei dizer

14. Na sua instituição, estudantes estrangeiros têm oportunidades de aprender português como língua estrangeira (PLE)?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não sei dizer

15. Na sua instituição, há membros da equipe técnico-administrativa capazes de atender pessoas que não falam português?

<input type="checkbox"/>	Sim, muitos
<input type="checkbox"/>	Sim, poucos
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não sei dizer

16. Na sua instituição, há pesquisadores que escrevem e publicam artigos em idiomas estrangeiros?

<input type="checkbox"/>	Sim, muitos
<input type="checkbox"/>	Sim, poucos
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não sei dizer

17. Na sua instituição, há professores que ministram disciplinas em língua estrangeira?

<input type="checkbox"/>	Sim, muitos
<input type="checkbox"/>	Sim, poucos
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não sei dizer

18. Na sua instituição, estudantes têm oportunidades de desenvolver sua proficiência em línguas estrangeiras?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não sei dizer

19. Em caso afirmativo, quais seriam essas oportunidades?

<input type="checkbox"/>	Escola/instituto de idiomas - aulas presenciais
<input type="checkbox"/>	Cursos on-line de idiomas
<input type="checkbox"/>	Testes de proficiência (exemplo: TOEFL, IELTS, DELF, DALF, DELE, TestDaF, etc.)
<input type="checkbox"/>	Outro

20. Você já ouviu falar sobre EMI (*English Medium Instruction*), COIL (*Collaborative Online International Learning*), MOOCs (*Massive Open Online Courses*) e/ou Teletandem?

<input type="checkbox"/>	EMI
<input type="checkbox"/>	COIL
<input type="checkbox"/>	MOOCs
<input type="checkbox"/>	Teletandem
<input type="checkbox"/>	Não, nunca ouvi falar

21. Sua instituição possui um 'Centro de Escrita Acadêmica' (*Writing Center* ou setor semelhante)?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não sei dizer

22. Na sua opinião, internacionalização se realiza por meio de:

<input type="checkbox"/>	Estabelecimento de acordos acadêmicos internacionais
<input type="checkbox"/>	Oferta de disciplinas ministradas em línguas estrangeiras
<input type="checkbox"/>	Envio de estudantes ao exterior
<input type="checkbox"/>	Acolhimento de estudantes internacionais
<input type="checkbox"/>	Outro

Caso necessário, deixe aqui seus comentários e sugestões
