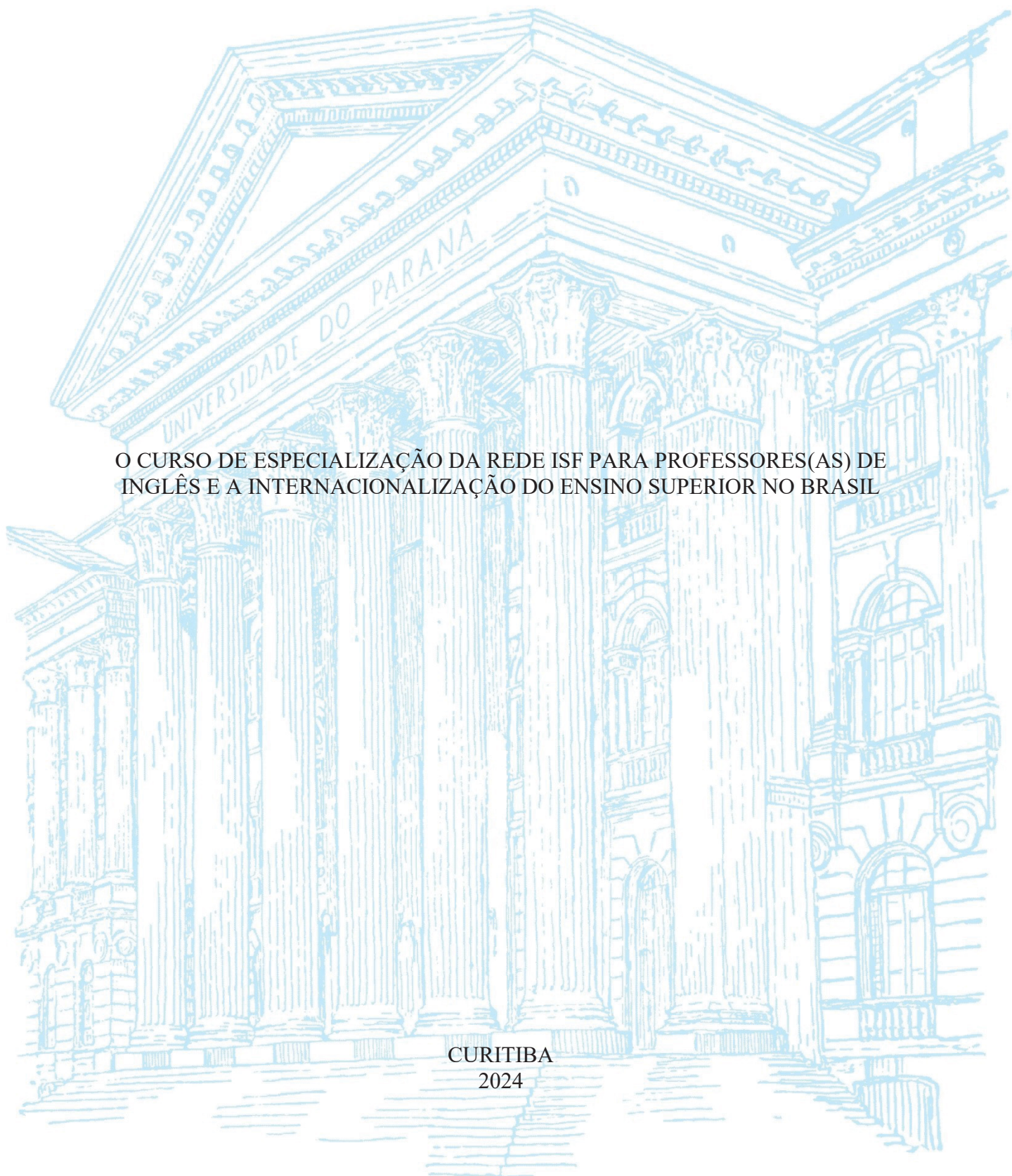


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NAYARA STEFANIE MANDARINO SILVA

O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DA REDE ISF PARA PROFESSORES(AS) DE INGLÊS E A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

CURITIBA  
2024



NAYARA STEFANIE MANDARINO SILVA

O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DA REDE ISF PARA PROFESSORES(AS) DE  
INGLÊS E A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da  
Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas como  
requisito parcial à obtenção do título de Mestrado em Estudos  
Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Silva, Nayara Stefanie Mandarinino

O curso de especialização da rede ISF para professores(as) de inglês a internacionalização do ensino superior no Brasil. / Nayara Stefanie Mandarinino Silva. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clarissa Menezes Jordão.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Professores - Formação.  
3. Especialização. I. Jordão, Clarissa Menezes, 1963-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607

**ATA Nº1234**

## **ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM LETRAS**

No dia vinte e tres de fevereiro de dois mil e vinte e quatro às 14:00 horas, na sala anf 400, Ed. Dom Pedro I - UFPR- Reitoria, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **NAYARA STEFANIE MANDARINO SILVA**, intitulada: **O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DA REDE ISF PARA PROFESSORES(AS) DE INGLÊS E A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**, sob orientação da Profa. Dra. CLARISSA MENEZES JORDÃO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: CLARISSA MENEZES JORDÃO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), KLEBER APARECIDO DA SILVA (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA ), JULIANA ZEGGIO MARTINEZ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela **APROVAÇÃO**. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, CLARISSA MENEZES JORDÃO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 23 de Fevereiro de 2024.

Assinatura Eletrônica

23/02/2024 18:48:27.0

CLARISSA MENEZES JORDÃO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

26/02/2024 15:25:52.0

KLEBER APARECIDO DA SILVA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA )

Assinatura Eletrônica

23/02/2024 23:07:12.0

JULIANA ZEGGIO MARTINEZ

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **NAYARA STEFANIE MANDARINO SILVA** intitulada: **O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DA REDE ISF PARA PROFESSORES(AS) DE INGLÊS E A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**, sob orientação da Profa. Dra. CLARISSA MENEZES JORDÃO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 23 de Fevereiro de 2024.

Assinatura Eletrônica

23/02/2024 18:48:27.0

CLARISSA MENEZES JORDÃO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

26/02/2024 15:25:52.0

KLEBER APARECIDO DA SILVA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA )

Assinatura Eletrônica

23/02/2024 23:07:12.0

JULIANA ZEGGIO MARTINEZ

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

## AGRADECIMENTOS

O processo de desenvolvimento desta pesquisa foi muito transformador tanto no (re)pensar de como faço pesquisa quanto nos outros âmbitos da minha vida. Felizmente, tive o apoio de pessoas especiais que seguraram a minha mão nos momentos de crise e que celebraram comigo cada pequeno passo da jornada. Por isso e muito mais, tenho muito o que agradecer.

À minha família, que, mesmo de longe, sempre esteve comigo e com quem divido a felicidade de poder cursar o mestrado. Em especial, minha mãe, Fatima, meu pai, Nadilson, minha irmã Nathalia e minha tia Leonêza: as primeiras pessoas com quem compartilho toda conquista acadêmica, felicidade e preocupação. Toda a conquista acadêmica na minha carreira não é somente minha, mas nossa.

À minha orientadora, Clarissa, quem esteve comigo durante todo o processo, me acolheu e apoiou. Tenho muita sorte de ser orientada por uma pessoa tão sábia, acolhedora e gentil, que me ensinou tanto e me mostrou como a universidade pode ser.

Também agradeço às pessoas dos grupos de pesquisa dos quais participo, Identidade e Leitura e Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de internacionalização da Educação Superior (GPLIES) pelas trocas, reflexões e aprendizados e pelas sugestões feitas que contribuíram com o desenvolvimento da pesquisa. Em especial, Elaine, que está comigo desde a minha graduação na UFS e é uma amiga que me apoia sempre; Juliana, que tenho muita felicidade de ter conhecido e cujo apoio foi muito valioso; Jhuliane, pelas conversas e por todo o apoio no processo do mestrado sanduíche; João, principalmente pela ajuda para a preparação da submissão do projeto para o Comitê de Ética; e Denise, pelo encorajamento e constante disponibilidade e disposição para me ajudar.

A todos(as) os(as) participantes da pesquisa pela gentileza de decidirem contribuir e por sempre estarem abertos para conversar comigo e ajudar no que fosse preciso e à Rede IsF, por sempre me acolher e por abrir as portas para esta pesquisa.

Agradeço também a algumas outras pessoas especiais que estiveram comigo no processo, me ouviram falar sobre a pesquisa, me aconselharam e torceram por mim: Eric, que, mesmo depois de se mudar para o outro lado do mundo, continuou sendo uma presença constante, com quem sempre encontrei interlocução e quem me ajudou (e ainda ajuda) a crescer e navegar a complexidades de viver; Thainná e Giulia, minhas amigas queridas que estão comigo de Sergipe, desde a graduação e com quem tenho a alegria de caminhar e compartilhar felicidades e tristezas; Rodrigo, com quem aprendo desde a graduação na UFS e que sempre

me apoia no âmbito acadêmico e fora dele; to Mo, Rosie, and Sarah, the friends I have been fortunate to make in Vancouver and who made such a new and different place feel like home.

À CAPES pela bolsa concedida nos primeiros meses da pesquisa e ao governo canadense pela bolsa de mobilidade acadêmica, Emerging Leaders in the Americas Program (ELAP). I would also like to thank Sharon for the kindness of supervising me and allowing me to attend her classes at UBC and for all the lessons she taught me.

Por fim, não posso deixar de agradecer às pessoas que gentilmente aceitaram participar da banca de qualificação e/ou defesa: Kleber, Juliana e Eduardo. Obrigada por todos os comentários, sugestões e valiosas contribuições! Tive muita sorte de poder contar com professores(as) tão incríveis nessa jornada.

## RESUMO

Entendendo que a universidade e a própria globalização são constituídas pela modernidade/colonialidade, torna-se importante problematizar um processo relacionado a elas: a internacionalização. A internacionalização tem sido crescentemente discutida no Brasil, considerando-se os desdobramentos do desenvolvimento de programas como o Ciência sem Fronteiras e o Idiomas sem Fronteiras (IsF), atualmente Rede IsF. Esta recentemente propôs um curso de especialização em línguas estrangeiras para internacionalização. Ao entender a abrangência dessa iniciativa e seus possíveis impactos na formação de professores(as) para esse contexto no Brasil e ao notar o baixo número de pesquisas realizadas na pós-graduação que versam sobre esse tema, esta pesquisa parte da pergunta: quais são as perspectivas formação, língua e internacionalização que perpassam a proposta de formação de professores(as) de língua inglesa para fins de internacionalização no curso de especialização em línguas estrangeiras para internacionalização da Rede Andifes IsF? O objetivo geral proposto para esta pesquisa, nesse sentido, é de analisar a proposta de formação de professores(as) de língua inglesa no curso de especialização em línguas estrangeiras para internacionalização elaborado pela Rede Andifes IsF, com foco nas dimensões relacionadas à formação para docência, à internacionalização e ao papel da língua inglesa nesse processo. A investigação se pauta na decolonialidade, que reconhece a colonialidade como constituinte das instituições, relações, formas de ser/conhecer e identidades (Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2011) e envolve a busca por alternativas à modernidade/colonialidade (Escobar, 2007). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja análise envolve o uso de estratégias de categorização e de conexão, sendo caracterizada como cartografia social. O material empírico é proveniente de três fontes diferentes: a) o projeto pedagógico do curso de especialização; b) um questionário, respondido por sete dos(as) professores(as) universitários(as) que contribuíram ativamente com a elaboração da proposta; c) algumas entrevistas, das quais participaram oito autores(as) da proposta (seis que haviam respondido o questionário e dois que não o fizeram). Os resultados indicam que há aproximações e afastamentos da modernidade/colonialidade, ainda que a perspectiva dominante seja baseada na identificação e solução de problemas de forma prática e mais imediata (a curto prazo). Para o longo prazo, sugiro um engajamento maior com a decolonialidade e a educação para profundidade. Por fim, as dimensões língua, formação e internacionalização se conectam na busca pelo progresso e desenvolvimento, uma vez que a língua e a formação são ferramentas para inserção no processo de internacionalização que, oportuniza melhoras na qualidade da educação e da situação do país. A proposta de especialização busca, considerando isso, mudanças no sistema para que haja uma ampliação de acesso às promessas modernas/coloniais. Há também a visão de que a especialização é um espaço para que elas sejam questionadas e discutidas.

Palavras-chave: Idiomas sem Fronteiras; Especialização; Internacionalização; Formação de professores(as); Língua inglesa.



## ABSTRACT

Understanding that both the university and globalization themselves are constituted by modernity/coloniality, it becomes important to problematize a process related to them: internationalization. Internationalization has been increasingly discussed in Brazil, considering the development of programs such as Science without Borders and Languages without Borders (LwB), currently LwB Network. It recently proposed a specialization course in foreign languages for internationalization purposes. By considering the scope of this initiative and its possible impacts on teachers education for this context in Brazil and by noting the low number of research carried out in postgraduate studies that deal with this topic, this research starts from the question: what are the teacher education, language and internationalization perspectives that permeate the proposal for English language teachers education for internationalization purposes in the specialization course in foreign languages for internationalization of the Andifes LwB Network? The general objective proposed for this research, in this sense, is to analyze the proposal for English language teacher education in the specialization course in foreign languages for internationalization prepared by the Andifes LwB network, focusing on dimensions related to teacher education, internationalization and the role of the English language in this process. The investigation is based on decoloniality, which recognizes coloniality as a constituent of institutions, relationships, ways of being/knowing and identities (Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2011) and involves the search for alternatives to modernity/coloniality (Escobar, 2007). This is qualitative research, whose analysis involves the use of categorization and connection strategies, being characterized as social cartography. The empirical material comes from three different sources: a) the pedagogical project of the specialization course; b) a questionnaire, answered by seven of the university professors who actively contributed to the preparation of the proposal; c) some interviews, in which eight authors of the proposal participated (six who had answered the questionnaire and two who had not). The results indicate that there are linkings and delinkings from modernity/coloniality, even though the dominant perspective is based on identifying and solving problems in a practical and more immediate way (for the short term). For the long term, I suggest greater engagement with decoloniality and depth education. Finally, the dimensions of language, education and internationalization are connected in the search for progress and development, since language and education are tools for the insertion in the internationalization process, which, in turn, provides opportunities for improvements in the quality of education and in the country's situation. Considering this, the specialization proposal seeks changes in the system so that there is increased access to modern/colonial promises. The specialization is also read as a space for these promises to be questioned and discussed.

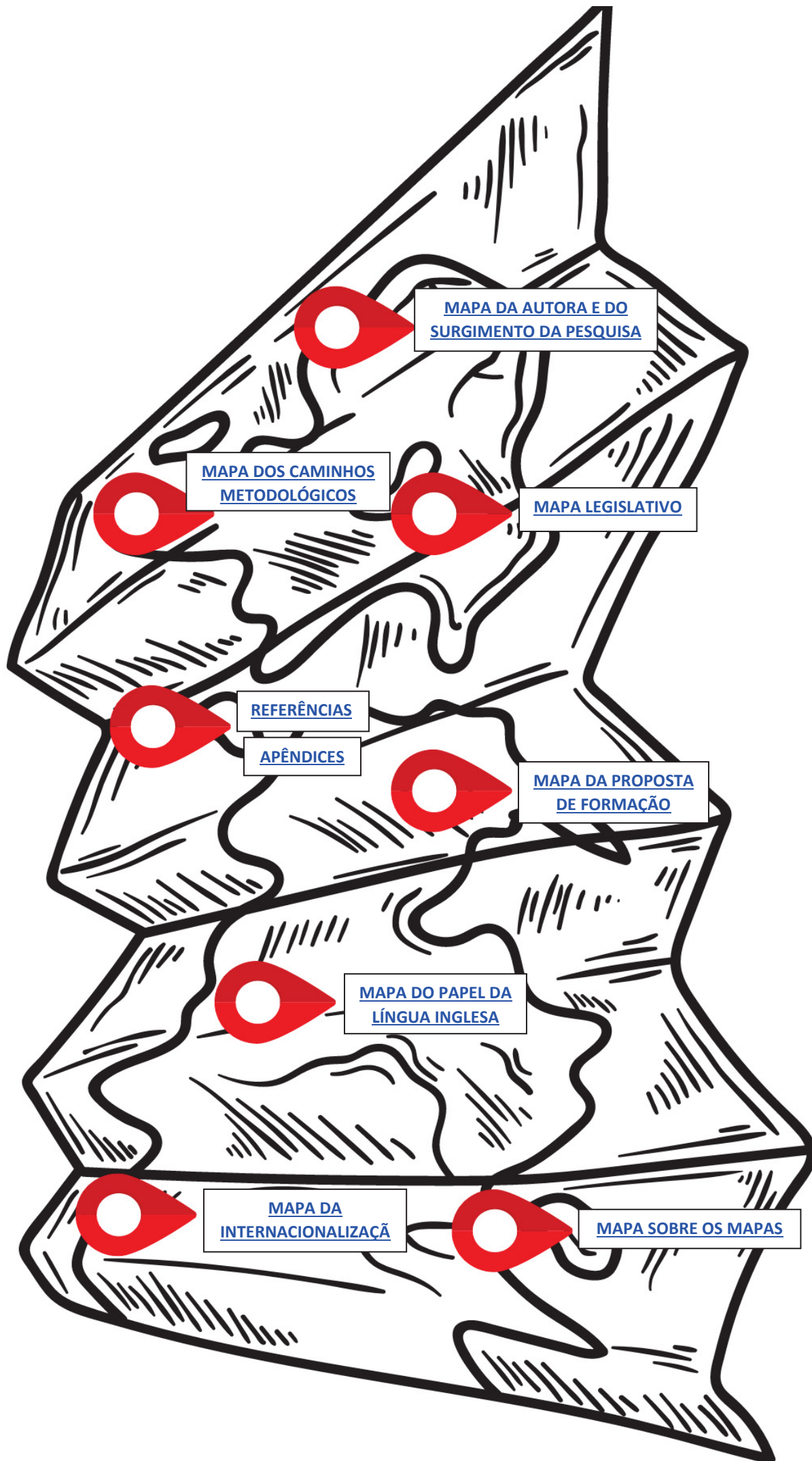
Keywords: Languages without Borders; Specialization; Internationalization; Teacher education; English language.

## LISTA DE MAPAS, GRÁFICOS E TABELAS

MAPA DOS OBJETIVOS E PERGUNTA DE PESQUISA.....	27
GRÁFICO DO LEVANTAMENTO DE TRABALHOS RELACIONADOS À TEMÁTICA DA PESQUISA.....	28
GRÁFICO DO TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOS(AS) RESPONDENTES.....	39
GRÁFICO DA REGIÃO DAS UNIVERSIDADES DE ATUAÇÃO DOS(AS) PARTICIPANTES.....	40
MAPA DA CARTOGRAFIA SOCIAL.....	47
MAPA DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	48
MAPA DA (IN)VISIBILIZAÇÃO.....	51
MAPA DA INTERNACIONALIZAÇÃO, FORMAÇÃO E DA LÍNGUA INGLESA NA LEGISLAÇÃO.....	67
MAPA DAS MUDANÇAS ISF.....	68
MAPA SOBRE COMO OCORRE E COMO DEVE OCORRER A INTERNACIONALIZAÇÃO.....	73
TABELA DAS JUSTIFICATIVAS QUE IMPULSIONAM A INTERNACIONALIZAÇÃO.....	76
MAPA DA CORRIDA DA INTERNACIONALIZAÇÃO.....	80
MAPA DO PAPEL DA LÍNGUA INGLESA.....	91
GRÁFICO DE COMPONENTES CURRICULARES POR EIXO TEMÁTICO.....	102
MAPA DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	103
MAPA DA LEGISLAÇÃO QUE REGULAMENTA A ESPECIALIZAÇÃO EM LINHA TEMPORAL.....	106
MAPA DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO.....	125

## LISTA DE ABREVIACÕES

Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEFR – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
EAP - Inglês para Fins Acadêmicos (EAP)  
ESP – Inglês para Propósitos Específicos  
GPLIES – Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de internacionalização da Educação Superior  
IES – Instituições de Ensino Superior  
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior  
IsF – Idiomas sem Fronteiras  
IngSF – Inglês sem Fronteiras  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação  
MEO – My English Online  
NAFSA - Associação de Educadores Internacionais  
NC – Núcleo Comum  
NucLi – Núcleo de Idiomas  
PEC-G - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação  
PPC - Projeto Pedagógico do Curso  
PLI - Programa Licenciaturas Internacionais  
QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas  
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
SESu – Secretaria de Educação Superior  
UBC – University of British Columbia  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos



MAPA DA AUTORA E DO SURGIMENTO DA PESQUISA

MAPA DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS

MAPA LEGISLATIVO

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

MAPA DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

MAPA DO PAPEL DA LÍNGUA INGLESA

MAPA DA INTERNACIONALIZAÇÃ

MAPA SOBRE OS MAPAS

## SUMÁRIO

<b>MAPA DA AUTORA E DO SURGIMENTO DA PESQUISA.....</b>	<b>12</b>
<b>MAPA DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>33</b>
TRAJETÓRIA DE BUSCA POR MATERIAL EMPÍRICO E ENCONTROS COM PARTICIPANTES.....	36
CONSTRUÇÃO DE MAPAS .....	42
CONFLITOS À VISTA! PENSANDO AS REFERÊNCIAS E A INTELIGIBILIDADE..	48
<b>MAPA LEGISLATIVO .....</b>	<b>54</b>
<b>MAPA DA INTERNACIONALIZAÇÃO.....</b>	<b>68</b>
<b>MAPA DO PAPEL DA LÍNGUA INGLESA .....</b>	<b>82</b>
<b>MAPA DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>94</b>
<b>MAPA SOBRE OS MAPAS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE I.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE II .....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE III.....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE IV .....</b>	<b>159</b>

## MAPA DA AUTORA E DO SURGIMENTO DA PESQUISA

“[...] sempre falamos de um local específico nas estruturas de poder. Ninguém escapa das hierarquias de classe, sexo, gênero, espiritualidade, linguagem, geografia e raça do 'sistema mundial moderno/colonial capitalista/patriarcal’” (Grosfoguel, 2007a, p. 213, minha tradução).

Neste momento do texto, situo a pesquisa por entender que todo o conhecimento está localizado e parte de um corpo. Nesse sentido, falo de mim e de algumas das experiências que vem me perpassando. Nesse sentido, busco me engajar com a corpo-política do conhecimento, nos termos de Grosfoguel (2007a). Como lembra o autor, nós sempre produzimos conhecimento local e parcial; por isso, na busca por desnaturalizar os universalismos, uma opção é marcar o lócus de enunciação. Este é definido como a “localização geopolítica e corpo-política do sujeito que fala” (Grosfoguel, 2007a, p. 213<sup>1</sup>, minha tradução).

Desse modo, destaco alguns pontos para demarcar meu próprio lócus de enunciação. Eu, Nayara, sou uma mulher branca e cisgênero, nascida e criada em Sergipe. Já no Ensino Médio, passei a ter contato com perspectivas críticas – palavra que, desde então, vem passando constantemente por ressignificações em minhas leituras e posicionamentos. Meu interesse e engajamento com essas perspectivas decorre de uma profunda indignação e inconformidade com as desigualdades e violências que vivenciei/presenciei na vida e de uma sensação de urgência em mudar essas realidades, o que me leva a entender a busca por alternativas não como um posicionamento teórico, mas como um engajamento que perpassa todos os âmbitos da minha vida. Na graduação, entrei em contato com os estudos dos letramentos, me identifiquei especialmente com o letramento crítico (Jordão, 2007; Menezes de Souza, 2011a; 2011b), a partir do qual pensei/vivi minha formação. No fim da licenciatura, comecei a ler sobre decolonialidade e (re)pensar minhas formas de ser/conhecer o mundo. Consequentemente, tenho me visto buscar modos alternativos de pesquisar, reconhecendo que, por ser constituída pela colonialidade, tendo a reproduzi-la.

---

<sup>1</sup> Ao trazer citações de textos em diferentes línguas, deparei-me com o conflito de traduzi-las, considerando questões de acesso, ou mantê-las em sua forma original, em um exercício de translanguagem. No entanto, optei pela tradução, pois é importante para mim pensar com quem quero dialogar por meio deste texto: nesse momento, com as pessoas do Brasil que possam se interessar pelas discussões desenvolvidas com esta pesquisa, embora eu entenda que a construção de sentidos não ocorrerá de forma linear, direta e transparente, ainda que os envolvidos no processo falem a mesma língua. Optei, no entanto, por não usar itálico em palavras de línguas que não a portuguesa.

Nesse processo, em minhas ações com relação à modernidade/colonialidade<sup>2</sup>, em acordo com o que Andreotti et al. (2015, p. 27) chamam de espaço além da reforma, entendo-a como “inerentemente violenta, exploradora e insustentável”; dessa maneira, é necessário abrir espaço para outras possibilidades. Minhas ações, não necessariamente seguindo essa ordem, vem envolvendo, considerando o que é proposto em Andreotti et al. (2015): i) tentativas de construir espaços alternativos que não reproduzam as violências e promessas da modernidade/colonialidade (“saída do sistema”), as quais me levam a reproduzir o sistema ao buscar soluções; ii) uma busca por “hackear” o sistema, agindo nas e criando brechas, o que, novamente, não significa que deixo de reproduzir a modernidade/colonialidade; e iii) *hospicing*, o qual

[...] implicaria estar com um sistema em declínio, aprendendo com sua história, oferecendo cuidados paliativos, vendo-se naquilo que está morrendo, atendendo à integridade do processo, lidando com birras, incontinência, raiva e desesperança, 'limpando' e abrindo espaço para algo novo. É improvável que isso seja um processo glamoroso; ele acarretará muitas frustrações, um cronograma incerto e resultados imprevisíveis e sem garantias (Andreotti et al., 2015, p. 28, minha tradução).

Tendo isso em mente, entendo que esta pesquisa é atravessada pelos conflitos e complexidades do processo de afastamento e aproximação com a colonialidade. Com isso, não busco julgar colonialidades ou apresentar soluções certas e com garantias. Apresento, na verdade, leituras em tensão: as minhas, as dos(as) participantes, que gentilmente aceitaram participar do estudo, e as dos(as) autores(as) dos textos com quem dialogo – ainda que sejam discutidas as *minhas* leituras dessas obras.

Ainda com relação ao meu lócus de enunciação, considero importante destacar os processos de mudança geográfica relacionados ao desenvolvimento desta pesquisa. Abordo esses pontos porque eles marcaram meu corpo e, portanto, o conhecimento construído. Eu nasci em Aracaju e sempre morei na cidade de São Cristóvão, ambas no estado de Sergipe, onde também fiz a minha graduação. Para cursar o mestrado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), me mudei para a cidade de Curitiba. Com isso, ao passo em que realizava o estudo, precisei lidar com diversas questões identitárias e relacionais. Por exemplo, com as reconfigurações da minha branquitude no contexto sulista, os constantes questionamentos de onde sou e piadas nem tão bem disfarçadas com relação ao meu sotaque, a construção de

---

<sup>2</sup> Em acordo com Mignolo (2007a), entendo que a colonialidade é a condição essencial para a existência da modernidade; nesse sentido, ela se configura como seu outro lado mais obscuro. Por isso, uso o termo modernidade/colonialidade.

relações em uma cidade onde não conhecia ninguém etc. Além disso, houve um processo de abertura de horizontes, pois sai de uma cidade pequena para uma capital, o que ampliou possibilidades de acesso e contato e me ajudou a vislumbrar possibilidades de viver/conhecer.

A outra viagem diz respeito ao período de quatro meses em que morei em Vancouver, no Canadá, ligada à University of British Columbia, que também ocasionou processos de crises identitárias e possibilitou que eu tivesse contato com outras histórias, experiências e recursos. As mais marcantes foram as constantes reflexões e discussões sobre os povos indígenas da região e como a universidade deve sua existência à ocupação forçada de terras indígenas. Nesse contexto, me vi como uma colonizadora [*settler*] (Gomez, 2020) também ocupando terras indígenas sem ter sido convidada – pois esses povos não participaram do processo de escolha acerca da minha recepção ou de outros(as) alunos(as) internacionais. Ademais, pude me engajar muito mais com a questão da mudança climática e com a história da própria universidade, bem como seu presente e seu futuro (projetado). Essas mudanças também significaram que passei a pensar junto com outras pessoas e dialogar com outras perspectivas. Este último aspecto me levou a pensar sobre a questão da autoria, atualmente pautada no pensamento moderno/colonial. Esse ponto se faz relevante quando consideramos que esta é uma dissertação que se assume partir somente da minha mente, sem reconhecer, por vezes, as diversas vozes que constituem tanto a mim quanto a minhas reflexões, minha pesquisa, minhas análises. Nesse sentido, abordo o assunto por alguns parágrafos a fim de explicitar sua relevância na construção do que entendo como o diálogo que tornou este texto possível.

Ao situar a construção de conhecimento em um lugar fora do tempo e espaço (Grosfoguel, 2007b), a modernidade/colonialidade definiu um perfil de sujeito colocado como mais capaz de alcançar a “verdade” sobre tudo: homem, branco, cisgênero, do Norte Global<sup>3</sup>. Nesse sentido,

para situar o sujeito como fundamento de todo saber, o monólogo interno do sujeito, sem nenhuma relação dialógica com outros seres humanos, permite que ele reivindique acesso à verdade de maneira *sui generis*, ou seja, como autogerada, isolada das relações sociais com outros seres humanos (Grosfoguel, 2007b, p. 64, minha tradução).

---

<sup>3</sup> Uso Norte Global e Sul Global para me referir a divisões ontoepistemológicas, além de pensar somente o geopolítico, mas que se relacionam e se conectam de formas complexas. No entanto, como explica Deumert (2023, p. 475, minha tradução), “embora seja certamente importante ir além dos “paradigmas da economia política” – transcendê-los e desafiá-los – eles também continuam a ser importantes”; com isso, a autora insiste na importância de reconhecermos “as materialidades do norte”, as quais têm importantes impactos nas relações dentro da modernidade/colonialidade.



A construção de conhecimento se daria, portanto, a partir do solipsismo, isto é, o sujeito somente usa sua mente independente que tem acesso à racionalidade universal, em uma espécie de monólogo interior (Grosfoguel, 2007b). A partir dessa noção, junto à ideia de que seres humanos podem tomar posse do que bem entenderem (o que é sentido como um direito), é pensada a ideia de autoria. No entanto, sendo todo o conhecimento situado e proveniente de um lócus de enunciação, o solipsismo não se mantém. Constrói-se conhecimento *com*. A noção de autoria, então, é complexificada, pois não é possível afirmar que o conhecimento foi construído em um monólogo, individualmente. Pensamos em diálogo com textos, pessoas, lugares, leituras, experiências; logo, não se trata de uma elaboração completamente individual. Por exemplo, se eu tive uma ideia ou cheguei a uma consideração sobre um tema durante uma aula após ouvir relatos e leituras de outras pessoas, eu sou sozinha a autora dessa ideia? Se eu escrevo noções discutidas em um encontro do meu grupo de pesquisa em um artigo, eu sou a autora? Em outras palavras, quando situamos a construção de conhecimento, trazendo corpos, posicionamentos, interações e localizações, a noção de autoria que parte do não-lugar e do solipsismo é complexificada, o que requer que repensemos a própria definição de autoria.

Ressalto essa questão porque as ideias e perspectivas que perpassam esta pesquisa foram dialogicamente construídas nas minhas vivências em geral e, particularmente, com: as reuniões de orientação, a experiência de participar do Núcleo Gestor da Rede IsF, as aulas das disciplinas do programa de pós-graduação da UFPR, os encontros dos grupos de pesquisa com os quais contribuo, as conversas com colegas e o viver em relação.

Além disso, outros momentos foram importantes e me levaram a pensar esta pesquisa. Durante a graduação, fui professora do Idiomas sem Fronteiras (IsF) de 2018 a 2020 – vivendo a transição do programa vinculado ao Ministério da Educação (MEC) para uma rede ligada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Minha práxis, com essa experiência, passou a estar em contato com a internacionalização, a qual entendi de diferentes maneiras ao longo do caminho.

A partir de 2020, ainda, passei a integrar o grupo de Apoio ao Núcleo Gestor da Rede IsF, o qual reuniu ex-professores(as) do programa de forma voluntária e não remunerada para auxiliar na gestão e administração referentes ao funcionamento da Rede. Pude, nesse sentido, ver o surgimento de uma proposta que já vinha sendo pensada quando cheguei: a especialização em línguas estrangeiras para internacionalização, cujo projeto pedagógico foi publicado em 2021. Ao mesmo tempo, surgiu meu interesse de entender a proposta melhor, refletir sobre os questionamentos que foram emergindo e sobre minhas próprias leituras acerca da iniciativa.

Minha jornada com o IsF, desde a graduação, é muito movida pelo meu entendimento de que se trata de um espaço para experimentar possibilidades, aprender e pensar questões em conjunto. Durante minha atuação como professora, pude (re)pensar minha práxis na sala de aula, nas pesquisas que fui desenvolvendo, na relação com meus pares e com a comunidade pela extensão. Ao passar a atuar em nível nacional, pude pensar sobre gestão e negociações políticas de forma muito mais corporificada em um processo que contribuiu com a minha capacidade de ver e criar brechas para mudanças, bem como as dificuldades para torna-las possíveis. Nesse sentido, vejo o IsF como um espaço pedagógico em diversos âmbitos que, no meu caso, ocasionou muito (des)aprender; por isso, tenho interesse em pensar esse espaço e suas potencialidades e limitações – o que se materializou na ideia de pesquisar a proposta de especialização.

Um outro ponto importante para mim é a questão da inclusão no espaço universitário. Tenho pensado muito que abrir mão das promessas modernas é importante no processo de afastamento do colonial; afinal, um só é possível por causa do outro. No entanto, rejeitar essas promessas se torna muito mais difícil quando elas são ligadas a condições de vida, incluindo as possibilidades de alimentação, saúde e lazer – já negadas a muitas pessoas. No Brasil, o acesso à universidade, presente no imaginário social em associação à esperança de melhores condições materiais (e, muitas vezes, até à garantia de um “futuro melhor”), foi historicamente restringido a poucas pessoas, majoritariamente de famílias com certo poder socioeconômico. O sonho do meu pai, por exemplo, era poder cursar o ensino superior, mas ele não conseguiu. Minha mãe também não. Políticas públicas permitiram que eu, aluna da escola pública, pudesse ingressar no ensino superior, enquanto programas com pagamento de bolsas como o IsF, possibilitaram a minha dedicação integral à universidade, assim como a exploração de caminhos na minha trajetória acadêmica. Acessar esse espaço me levou a sair da minha cidade pequena para um outra no Brasil – na qual meu pai e minha irmã me visitaram e, para tanto, andaram de avião pela primeira vez (e eu sigo tentando convencer minha mãe de superar o medo do avião e vir também) – e a sair do Brasil pela primeira vez. Nesse sentido, eu entendo as imperfeições de nossas ações contra a colonialidade e a problemática de investirmos em promessas modernas/coloniais, mas também defendo ações de inclusão, acesso e mudança (ainda que como respostas a curto prazo – como abordado no [mapa sobre os mapas](#)) dentro desse sistema, pois sei como elas impactaram minha vida e a da minha família e como podem melhorar as condições de vida de outras pessoas. Considerando a contribuição do IsF na minha trajetória acadêmica e a busca da Rede pela inclusão, entendo essa pesquisa como uma oportunidade de pensar a proposta da especialização e seus possíveis impactos dentro da estrutura

moderna/colonial, partindo do pressuposto de que há aproximações e afastamentos da modernidade/colonialidade, os quais se entrelaçam também com as questões de inclusão, exclusão e everything in between.

A decolonialidade, considerando a discussão anterior, é entendida aqui não como uma fundamentação teórica, mas como um (re)experienciar como conhecimento, vivo e ajo no mundo. Trata-se de um engajamento político que perpassa todos os âmbitos da minha vida e, como tal, constitui também o tecer desta pesquisa e a minha busca e esperança por modos de vidas outros em que toda a vida é valorizada.

Na construção do lócus de enunciação, exploro brevemente, ainda, o contexto histórico de desenvolvimento deste estudo. Primeiro, destaco o cenário pandêmico. Como explica Arruda (2020), o ano de 2020 foi marcado por uma pandemia nunca vista na história, causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Uma das medidas necessárias para conter a contaminação foi o isolamento social, mediante a declaração do estado de emergência em saúde pública pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2020a; 2020b). No processo de conter a pandemia e buscar uma vacina, algumas transformações e desafios foram emergindo, também muitas vidas foram perdidas. No Brasil, conforme dados do Ministério da Saúde (Brasil, 2023), foram registrados 37.449.418 casos até abril de 2023, que ocasionaram 701.494 mortes. Nesse sentido, os impactos vêm perpassando a forma como (con)vivemos e o que decidimos priorizar.

Uma das áreas afetadas foi a educação. Foi necessário o fechamento das escolas, com, em alguns casos, a mudança das atividades educacionais para ambientes digitais. No caso brasileiro,

apresenta-se propostas difusas, que refletem a falta de liderança do Ministério da Educação, que indicou a possibilidade de se utilizar a modalidade a distância no ensino superior, por meio da portaria n. 343 de 2020, posteriormente apresentou a medida provisória n. 934 que retirou a obrigatoriedade de cumprimento de 200 dias letivos, mantendo a carga horária mínima nos diferentes níveis educacionais (Arruda, 2020, p. 261).

Foram providenciados mais detalhes sobre as possíveis ações por parte das escolas com o Parecer nº 5/2020 do Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), o qual estabeleceu que as atividades fossem repostas quando da volta do ensino presencial ou que fossem continuadas de forma não-presencial. Não foi estabelecida, nesse sentido, obrigatoriedade. Com isso, algumas escolas seguiram com as ações via diferentes tecnologias, mas a grande maioria não teve condições de fazer o mesmo. O próprio parecer indica o aprofundamento das desigualdades e dos índices de evasão nas instituições de ensino.

Ademais, o país passou por um momento de negligência por parte do governo não somente com relação à educação, que sofreu vários cortes financeiros e tentativas de fortalecimento do neoliberalismo (com o aumento – por vezes, bem sucedido – da participação da iniciativa privada, por exemplo), mas também diante da própria pandemia.

Neste contexto, a minha pesquisa foi iniciada, com momentos como o corte inesperado das bolsas de estudos financiadas pelo governo no fim de 2022, que deixou muitos(as) alunos(as) de pós-graduação perdidos(as) como eu, sem saber como pagar as contas do mês. Trata-se de um momento de forte insegurança, ansiedade e medo – sentires que definitivamente marcam o percurso desta pesquisa.

Em outro momento (Mandarino Silva, 2022), argumento sobre a possibilidade de essas emoções estarem relacionadas também à modernidade/colonialidade. Primeiro, o emocional dificilmente poderia ser ignorado no contexto da pandemia, como quer a concepção moderna de que a mente é separada do corpo e do sentir (Maldonado-Torres, 2007), dada a intensificação de sentimentos perante tantas mortes, a percepção da fragilidade do ser humano diante do vírus e a perplexidade de nos vermos sem defesas. Segundo, a ideia de progresso, linearidade e segurança são promessas modernas – as quais Mignolo (2011) relaciona historicamente à construção de uma sociedade europeia – possíveis por meio de processos coloniais. Ainda que sejam ilusórias enquanto promessas que realmente possam ser cumpridas, elas se materializam de forma muito concreta em diversos âmbitos das nossas vidas, como na maneira como vivemos o tempo e nossos próprios processos de aprendizagens. O sentir, especialmente, se liga a essas construções. Sentimos grande ansiedade, medo, entre outros sentimentos frequentemente considerados “negativos” quando experienciamos e/ou buscamos abraçar a insegurança, a incerteza, o desconhecido e o incontrolável. Entendo que as possibilidades de nos desligarmos da ou reproduzirmos a colonialidade estão muito relacionadas ao lidar com nossas emoções no processo, o que é extremamente conflituoso.

Em várias ocasiões, decidi me segurar na ilusão de segurança e previsibilidade por reconhecer que eu não conseguiria lidar com a ansiedade de abrir mão delas completamente naquele momento. Por exemplo, durante a pesquisa, tive acesso a um período sanduíche por quatro meses na University of British Columbia (UBC), no Canadá, o que requiriu uma mudança para outro país. Com isso, precisei decidir se terminaria o aluguel da casa onde morava em Curitiba para procurar outra quando voltasse ou se seguiria pagando o aluguel para ter para onde voltar. Diante do cenário de morar em uma cidade onde minha família não está localizada, a casa se tornou o que me trazia sensação de *segurança* e *estabilidade*. Apesar de entender que eu estaria ativamente investindo energia e recursos financeiros para manter essa sensação

ilusória, senti muita ansiedade ao contemplar a ideia de abrir mão de tudo e abraçar a incerteza de não saber para onde voltar. Isso, somado à ansiedade de estar me locomovendo para um lugar completamente novo, onde não havia certezas, garantias ou qualquer coisa que pudesse me transmitir um senso de segurança, me levou a escolher manter o aluguel – ainda que eu não fosse ocupar o espaço fisicamente. Esse é um exemplo das diversas negociações que precisei fazer comigo mesma no processo de desenvolvimento deste estudo e nas minhas buscas por afastamentos da colonialidade, uma vez que eles são possíveis se estamos dispostos(as) e/ou em condições emocionais de abrir mão das promessas da modernidade – cuja existência somente é possível por causa da colonialidade. Destaco, no entanto, que a possibilidade de escolher abrir mão não se apresenta igualmente para todos(as) e poderá ser removida da situação cada vez mais com o crescimento de problemas mundiais, como a mudança climática, isto é, pode chegar a um ponto em que não há escolha de abrir mão de uma promessa moderna/colonial, como o consumismo, pois o planeta esgotado não pode mais ser explorado por matéria-prima, por exemplo.

Entendo esses pontos de tensionamento, complexidade e desconforto como possibilidades de aprendizagem em um processo de busca por alternativas à modernidade/colonialidade. Por isso, para construir a pesquisa, considereirei algumas questões, pontos de tensionamento. Para o(a) leitor(a), eles podem parecer contraditórios e talvez sejam; porém, busco me afastar da lógica dual e excludente moderna/colonial (ou/ou), entendendo que a mutualidade e a relacionalidade são possíveis. “Uma coisa pode ser igual ao seu contrário” (Castro-Goméz, 2007, p. 86, minha tradução), quando o ‘princípio do terceiro incluído’ é incorporado, o que explico a seguir.

Nicolescu (1999) afirma que a ciência moderna [colonial] se pautou na separação completa entre indivíduo e realidade. A física, ciência que ocupou uma posição de maior destaque e que influenciou a própria construção de conhecimento, colocou alguns princípios: a continuidade, de acordo com a qual para passar para um segundo ponto é preciso ter passado por um primeiro; a causalidade local, isto é, causas e efeitos são encadeados de forma contínua, uma desencadeando o outro e vice-versa; e o determinismo, segundo o qual é possível prever o que ocorrerá com um estado físico a partir de suas condições iniciais. O avanço da física (e da explicação de tudo por princípios físicos e biológicos) contribuiu com o surgimento da ideologia científicista, sob a qual o universo é resumido a uma máquina regulada e previsível. Esses fundamentos levam ao entendimento de uma realidade única, objetiva, calculável, por ser regida por leis universais. A física quântica, no entanto, questiona a ideia de que há uma única realidade existente. A ideia da existência simultânea de diferentes níveis de realidade resultou

na ideia de descontinuidade. O mundo, nesse processo, foi separado em quântico e microfísico, ocasionando a noção de “pares de contraditórios mutuamente exclusivos (A e não-A)”, como a continuidade x descontinuidade. A física clássica, portanto, se pauta na dualidade de pares cujos elementos não podem coexistir por se excluírem mutuamente. Porém, a ideia de níveis de realidade possibilita a aceitação da lógica do terceiro incluído (A, não-A e T), segundo Nicolescu (1999) previamente proposta por Lupasco. Segundo ela, T pode ser A e não-A ao mesmo tempo porque, apesar de coexistirem no mesmo tempo, não o fazem necessariamente na mesma realidade e a contradição não é mutuamente exclusiva. É introduzida, portanto, uma complexidade perpassada por tensionamentos entre contraditórios no quantum, isto é, unidos, conectados.

Destaco, no entanto, que as ideias anteriores partem de um fazer ciência que busca somente o epistemológico – conforme os princípios modernos/coloniais de separação do conhecimento e do corpo que o produz (Grosfoguel, 2007b). Em outras palavras, trata-se de uma explicação científica da área da física em termos de princípios teóricos. No entanto, essa lógica da coexistência de opostos já é conhecida/vivida por diferentes povos invisibilizados, como os nativos do Alaska, que acreditam na multiplicidade temporal, coexistência e conexão de tudo (Kawagley; Barnhardt, 1998). A boliviana Cusicanqui (2019, p. 117, minha tradução) também aborda a lógica do terceiro incluído a partir da noção de ch’ixi, como “algo que é mas não é ao mesmo tempo” e que reconhece a coexistência múltipla sem a busca de homogeneidade ou coerência em um cenário em que as diferenças “se antagonizam e complementam umas às outras”. A explicação física, relacionada ao conhecimento científico, o validado, ignora o nível ontológico. Isso significa que, há somente a constatação por meio dos estudos dentro da lógica moderna/colonial, o que mantém a exclusão em nível ontoepistemológico, ou seja, de outras formas de ser/conhecer. Com isso, ainda que as conclusões conversem, a partir somente da explicação física como única válida por ser científica, mantém-se a exclusão de outras maneiras de explicar e viver a noção do terceiro excluído.

As contradições e complexidades são exploradas aqui porque entendo que elas ensinam muito sobre as aproximações e afastamentos da modernidade/colonialidade. Além disso, olhar para elas nos afasta do impulso de simplificar a modernidade/colonialidade, por vezes não a encarando de maneira autoimplicada, bem como nossas respostas a ela. Stein (2019), ao estudar as abordagens críticas à internacionalização, nota que é comum o desejo pela simplificação do problema e da solução e sugere sua problematização. De acordo com a autora, é necessário

[...] apreciar a importância da complexidade e do contexto sócio-histórico quando se trata de responder a qualquer situação particular; cultivar sensibilidade aos padrões contínuos de desigualdade que se tornaram hábitos naturalizados e desenvolver resistência e coragem para lidar com esses padrões quando eles são reproduzidos; comprometer-se com a aprendizagem (e desaprendizagem) contínua; e abordar este trabalho com humildade sobre as suas próprias ignorâncias e auto-reflexividade sobre a sua cumplicidade no dano (Stein, 2019, p. 1778, minha tradução).

Dessa maneira, busco situar o estudo do curso de especialização na complexidade de seu lugar sócio-histórico, entendendo que a proposta vem sendo construída no conflito tanto internamente, dentro de cada indivíduo(a) que participa da sua elaboração, quanto externamente, entre eles(as), especialmente considerando a sua construção em rede. Reconheço, ainda, os meus próprios conflitos e leituras da proposta, do curso, da formação de professores (as), da internacionalização e do papel da língua inglesa. O conflito é, portanto, inevitável, quando parto da ideia de que não há verdades absolutas, mas leituras sempre situadas (Jordão, 2007; Menezes de Souza, 2016a). Nesse sentido, abordo as contradições na construção da pesquisa, as quais apresento ao longo do texto.

Para contextualizar a pesquisa, é preciso começar pensando sobre a globalização, processo ao qual a internacionalização se conecta diretamente. O processo de globalização é dinâmico e vem ocorrendo de forma plural e desigual em diversos âmbitos da vida social. Quijano (2002) explica que se trata de um termo em disputa, mas menciona como ideia mais difundida a de que o termo se refere à integração mundial em termos de economia, cultura e política. Esse fenômeno se caracteriza, segundo o autor, por três elementos: dominação, exploração e conflito. É importante pensar nesse trio em relação à colonialidade do poder.

Como explica Quijano (2000), no processo de colonialismo e na posterior configuração capitalista do mundo, a ideia de raça foi (e é) o critério de classificação das pessoas em inferior e superior. É nela que se baseia a distribuição de poder, papéis, trabalho e capital. Nesse sentido,

O atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento (Quijano, 2002, p. 4).

No entanto, ao tentar apagar seu outro lado sem o qual não existiria, a globalização é associada à noção de que se configura como um processo fluido e inevitável que está além de

desejos e ações individuais, a partir da reconfiguração de tempo e espaço como únicos e lineares – o que permitiria uma integração de povos em nível global. Essa imagem mítica, porém, esconde que a globalização é um padrão de poder que se pauta na dominação e exploração, servindo, portanto, a interesses de um pequeno grupo de pessoas; e que “não existe tal coisa, a globalização, pois é impossível um padrão de poder totalmente homogêneo, sistêmico, mecânico ou orgânico e, em geral, nenhuma totalidade histórica” (Quijano, 2002, p. 21).

Com a consolidação do capitalismo (e da globalização), a universidade, que, anteriormente funcionava majoritariamente como validadora de conhecimentos, passa a ser uma espécie de corporação em favor da planetarização do capital (Castro-Goméz, 2007). Diante da construção de que a universidade é símbolo de conhecimento, por ser o lugar onde, por excelência, ele é produzido – o que reforça a exclusão de conhecimentos pertencentes e ancorados a outras localidades –, o conhecimento é, então, comodificado com essa reconfiguração da instituição.

Nesse contexto, de acordo com Szyszlo (2016), as Instituições de Ensino Superior (IES) ocupam um lugar de evidência por seu papel na construção e disseminação de conhecimento, sendo tanto objetos quanto agentes do processo. A sociedade global, que compreendo como perpassada pela modernidade/colonialidade (Mignolo, 2011)<sup>4</sup>, centraliza o conhecimento como um recurso a ser mobilizado para a inovação, que influencia a competitividade inter e intranacional. Nesse sentido, a inteligência coletiva e a colaboração internacional ganham destaque.

A internacionalização – que, para autores como Hudzik (2011) vem sendo percebida como um imperativo – é compreendida como uma resposta à globalização (Knight, 1999; Szyszlo, 2016). Embora a primeira seja praticada de diversas maneiras em diferentes instituições, elas reproduzem padrões estabelecidos pelo Norte Global, que o favorece. Nesse sentido, o ‘global’ frequentemente se resume ao Norte e à disseminação de seus valores, concepções etc. As tensões entre local e global, portanto, intensificam-se, especialmente nos países do Sul, o que leva autores como Hilsdorf Rocha e Maciel (2016-2017, p. 4-5) a defenderem um processo de internacionalização como prática local, que “implica romper com o peso de práticas centralizadoras, por múltiplos e diferentes caminhos, traçados ao longo de

---

<sup>4</sup> Em acordo com Mignolo (2011), entendo que a colonialidade é a condição para a existência da modernidade, ou seja, sem a colonialidade, a modernidade não existiria. A colonialidade refere-se aos padrões de poder, especialmente pautados na ideia de raça, decorrentes da colonialidade e constitui nossas existências e modos de conhecer. Daí o uso da expressão modernidade/colonialidade pelo grupo de estudos Modernidade/Colonialidade, do qual fizeram parte os principais expoentes dos estudos decoloniais na América Latina, como Mignolo, Grosfoguel, Escobar, Walsh e outros.



nossas experiências nesse labirinto, até o ponto de redimensioná-lo, transformá-lo” a partir de um processo que nasce da e acontece na vivência.

No Brasil, a internacionalização ganhou força recentemente (Silva; Xavier, 2021), e parece ser um processo novo, embora possam ser questionados os motivos para tanto, uma vez que programas como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) já existiam há muito tempo no país. O PEC-G, concebido em 1960 (Brasil, 2021), vem trazendo alunos(as) dos seguintes continentes para cursar a graduação: África (29 países), América Latina e Caribe (27 países), Ásia (9 países), e Europa (6 países). Com isso, noto uma maioria de países do Sul Global e ressalto que os europeus (Armênia, Bulgária, Hungria, Macedônia do Norte, Polônia e Turquia) não incluem países tidos como grandes potências mundiais. Cabe questionar, então, por que motivos um programa que estabelece relações majoritariamente Sul-Sul é frequentemente desconsiderado como impulsionador da internacionalização no Brasil.

Entendo que, como argumento em outros momentos desta dissertação, a internacionalização está fortemente ligada à noção de desenvolvimento, por sua vez, conectada com questões econômicas. Processos coloniais, como a classificação e hierarquização por raça e exploração, bem como a descorporificação do conhecimento, a colonização do tempo e do ser e a distribuição seletiva de poder garantiram que certos países fossem relacionados à noção de progresso, enquanto outros não<sup>5</sup>. Nesse sentido, a internacionalização parece se estabelecer em uma relação em que um “mais desenvolvido” “ajuda” um “menos desenvolvido”. Como explicam Stein e Andreotti (2015, p. 230, minha tradução), “essa ‘caridade’ também serviu os interesses dos países anfitriões, que buscaram influência e, em muitos casos, acesso a recursos nos países de origem dos(as) estudantes internacionais, a fim de reforçar a sua vantagem política e econômica”. Por outro lado, o desejo dos países do Sul Global em enviar alunos(as) e pesquisadores(as) ao Norte Global tem relação com a busca pelo desenvolvimento “civilizador” do Norte Global. Desse modo, a internacionalização parece ser um processo em que o Norte Global “ajuda” o Sul Global a se desenvolver. Cabe entender essas noções como relacionais, pois os Estados Unidos são o Norte para o Brasil, mas o Brasil pode ser o Norte para Guiné-Bissau, por exemplo. Tais compreensões podem explicar o motivo do impulsionamento da internacionalização ser atrelado a um programa que enviou brasileiros(as) para países anglófonos com as “melhores” universidades, como foi o caso do Ciência Sem Fronteiras (CsF).

---

<sup>5</sup> Ressalto que reconheço as desigualdades dentro de cada país que tem seus próprios Nortes e Suls, mas entendi como relevante destacar a associação feita com determinados países no imaginário do ensino superior.

Nesse cenário, o atualmente extinto programa de mobilidade acadêmica CsF, lançado em 2011 (Brasil, 2011), impulsionou as discussões sobre o processo, assim como a criação de outros programas, como pode ser constatado em sua marcante presença nas pesquisas realizadas em nível de pós-graduação, conforme explico posteriormente. Um deles foi o Inglês sem Fronteiras (Brasil, 2012b), que passou por diversas transformações até seu formato atual como uma Rede ligada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), a Rede Andifes IsF (Associação..., 2019). Foi durante a minha participação no IsF, de 2018 a 2020, como professora de inglês e, a partir de 2020, como voluntária na equipe de apoio ao Núcleo Gestor, que passei a me interessar pelas discussões acerca da internacionalização e refletir sobre a língua inglesa nesse processo.

Entre os objetivos da Rede, destaco a formação de professores(as) de línguas para internacionalização e a contribuição com o processo de internacionalização das IES brasileiras. Embora as línguas incluídas (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português para estrangeiros) não sejam diferenciados nas ações da Rede, noto a prevalência do inglês que, por contar com mais especialistas<sup>6</sup> credenciados, resulta na oferta de mais vagas para cursos focados nessa língua, por exemplo. Essa predominância está relacionada a um contexto mais amplo, tanto quanto ao papel atribuído à língua no processo de internacionalização quanto à sua presença histórica no Brasil.

De acordo com Rajagopalan (2003), a posição da língua inglesa no Brasil decorre de um processo histórico, econômico e cultural, sendo um fenômeno recente, que teria ganhado força após a Segunda Guerra Mundial. Nos processos de globalização e internacionalização, a partir da metáfora de Fabricius, Mortensen e Haberland (2016, p. 589), o inglês tornou-se a moeda usada em um cenário em que “a comunicação do conhecimento é uma transação” econômica. Frequentemente entendida como língua da ciência e colocada como necessária para a participação no mundo globalizado, ela é, por vezes, vista como *one-size-fits-all* (Fabricius; Mortensen; Haberland, 2016). Como afirmam Jordão e Martinez (2021), ocorre aí a concepção das línguas como “instrumentos de acesso” descontextualizados. Nesse sentido, o inglês torna-se uma mercadoria.

Diante dessa problemática, percebo a necessidade de (re)pensar a formação de professores(as) de língua inglesa para fins de internacionalização no contexto brasileiro. Como uma política de alcance nacional, o IsF propõe-se a trabalhar com essa formação desde o fim

---

<sup>6</sup> Termo usado na portaria que institui a Rede (Associação..., 2019) para se referir aos professores universitários e alunos de doutorado credenciados.

de 2013 (Kirsch; Sarmiento, 2016), apesar de ela só passar a fazer parte dos objetivos do programa explicitamente com a Portaria nº 30 de 2016 (Brasil, 2016). Recentemente, a atual Rede Andifes IsF propôs um curso de especialização<sup>7</sup> em línguas estrangeiras para internacionalização, o qual inclui não somente o inglês como também todas as línguas que fazem parte da Rede, ou seja, o alemão, o espanhol, o francês, o italiano, o japonês e o português para estrangeiros(as).

Particularmente durante minha participação como voluntária na equipe de apoio ao Núcleo Gestor, pude observar o processo de elaboração da proposta e notei diversas perspectivas, por vezes contraditórias, em sua concepção. Trata-se de um curso elaborado em rede pelos(as) diversos(as) professores(as) universitários(as) credenciados(as) à Rede, os(as) quais atuam em diversas instituições públicas e privadas do Brasil. Considero importante ressaltar que a proposta do curso não funciona com núcleos locais, mas a partir de uma centralização complexificada. Apesar de partir da Rede Andifes IsF, a certificação é emitida por uma de quatro instituições (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade de Brasília, Universidade Federal de São Carlos e Universidade Federal de Uberlândia) de acordo com a escolha dos(as) participantes. A formação, por sua vez, é, de certa maneira, construída pelo(a) aluno(a), que escolhe um(a) especialista credenciado(a) como orientador(a), em que universidade fará a parte prática do curso (ministrar aulas) e que universidade (entre as quatro opções mencionadas) emitirá o certificado. Nesse sentido, pode ser que toda a formação aconteça em locais diferentes, especialmente porque o curso não é presencial.

Diante disso, na minha pesquisa de mestrado, iniciada em 2022, tomo esse curso como objeto de estudo para compreender as perspectivas de formação, língua e internacionalização que o perpassam. Nesse sentido, me proponho a refletir aqui sobre a seguinte pergunta: quais são as perspectivas de formação, língua e internacionalização que perpassam a proposta de formação de professores(as) de língua inglesa para fins de internacionalização no curso de especialização em línguas estrangeiras para internacionalização ofertado pela Rede Andifes IsF?

Defino, ainda, como objetivo geral, analisar a proposta de formação de professores(as) de língua inglesa para fins de internacionalização no curso de especialização em línguas estrangeiras para internacionalização da Rede Andifes IsF com foco nas perspectivas de formação, língua e internacionalização da proposta de curso. Os objetivos específicos desta

---

<sup>7</sup> O Parecer CFE nº 977/65 trata da pós-graduação no Brasil e define que um curso de especialização “tem objetivo técnico-profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico” (Brasil, 1965, p. 165).

pesquisa, por sua vez, são: identificar as reflexões, práticas e/ou competências do(a) professor(a) privilegiadas na matriz curricular da proposta; construir sentidos acerca do que os(as) elaboradores(as) da proposta do curso de especialização entendem por internacionalização e língua; mapear pontos de aproximação e tensionamento entre os entendimentos de formação de professores(as), internacionalização e o papel da língua inglesa.

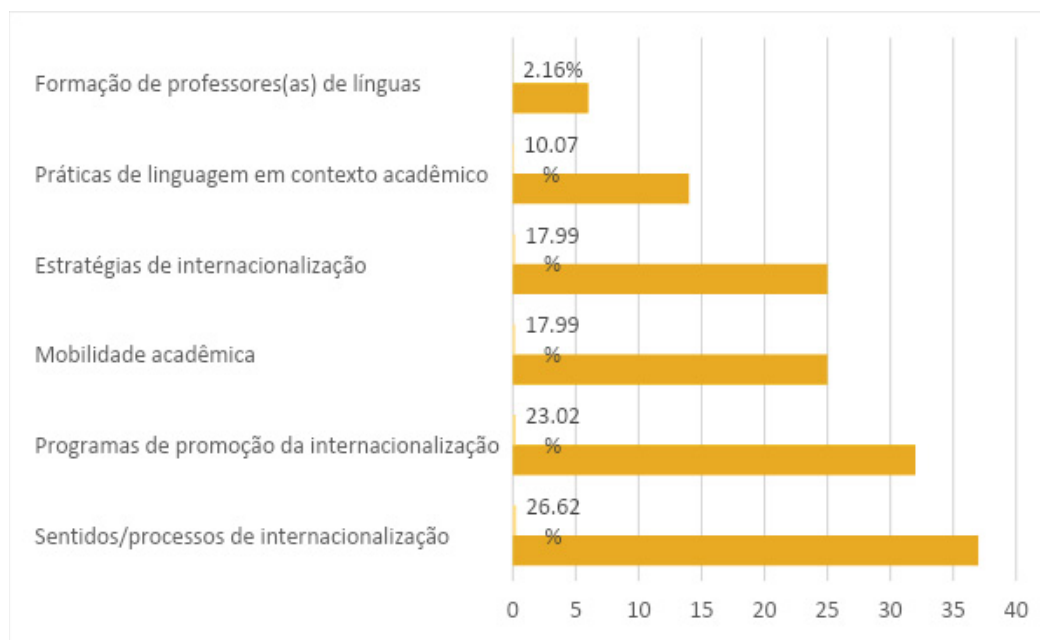


Fonte: minha elaboração

No que diz respeito à justificativa da pesquisa, após um levantamento das pesquisas desenvolvidas em âmbito de pós-graduação no Brasil, especificamente nos níveis de mestrado e doutorado, notei o pequeno número de estudos que se voltam à discussão acerca da formação de professores de línguas para fins de internacionalização. O levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, por meio das palavras-chave: Internacionalização do ensino superior; Idiomas sem Fronteiras; e Inglês sem Fronteiras. As produções encontradas foram agrupadas, com base em Guimarães e Pereira (2021), de acordo com seus objetos ou temas de estudo. Como mostra o Gráfico 1, dos 139 resultados, 37 abordavam sentidos/processos de internacionalização, grupo com o maior número de trabalhos, e 32 estudavam programas de promoção da internacionalização, como o CsF e o IsF, seguido de 25 estudos em mobilidade

acadêmica e 25 em estratégias de internacionalização. Práticas de linguagem em contexto acadêmico foi o próximo grupo, com 14 investigações. Somente 6 ou 4,3% dos trabalhos enfatizava a formação de professores(as) de línguas.

Gráfico do levantamento de trabalhos relacionados à temática da pesquisa



Fonte: minha elaboração, com base no levantamento realizado

Os grupos se interseccionam em diversos pontos. Por exemplo, o CsF está ligado a programas de promoção da internacionalização e da mobilidade acadêmica; no entanto, o agrupamento levou em consideração o foco principal das pesquisas. Além disso, embora todos os trabalhos possam contribuir com minhas discussões nesta pesquisa, o que mais me interessa é o grupo que trata da formação de professores(as) de línguas, o qual conta com o menor número de trabalhos, ou seja, um total de 6 pesquisas. Nele, 3 trabalhos discutem as especificidades da internacionalização em tal contexto. Os outros abordam os processos de formação a partir de diferentes perspectivas (por exemplo, construções identitárias, comunidades de prática etc.). Embora eu não acredite que os números são o que mais importa, quantificar esses dados me pareceu uma estratégia interessante para entender o que (não) vem sendo estudado, ainda que se relacione com a lógica moderna/colonial de acordo com a qual tudo pode (e deve) ser compreendido por meio de uma perspectiva matemática (Castro-Gómez, 2007; Grosfoguel, 2007b).

A dissertação de mestrado na área de Educação de Silva Junior (2017) se volta a uma análise acerca da formação de professores de química em São Paulo em comparação com a

realizada em Portugal, em acordo com os preceitos do Processo de Bolonha. O estudo envolveu principalmente análises documentais de projetos pedagógicos e peças legislativas. Os resultados apontados pelo autor incluem a identificação de semelhanças entre os cursos de licenciatura, que se justificaria pela possibilidade de padronização e consequente fácil reconhecimento de cursos realizados no outro país, e da suposta necessidade de corresponder a demandas globais e avanços nas propostas de formação. Buscando não ditar verdades ou impor meus entendimentos, compartilho aqui algumas perguntas que surgiram durante a leitura do texto em questão<sup>8</sup>. Ressalto, porém, que muitas vezes as perguntas não são necessariamente sobre o trabalho em si, mas entendimentos mais amplos que fazem parte do imaginário social<sup>9</sup> no que diz respeito a questões como educação e formação de professores: por que comparar a formação feita no Brasil com a realizada em Portugal? Em que termos foi feita essa comparação e como ela é possível? Por que uma padronização seria necessária? Quais são seus impactos? Que conhecimentos são (in)visibilizados no processo? Que demandas globais são essas? Quem as estabelece? Quem se beneficia e à custa de quem elas são possíveis?

O segundo estudo, em ordem cronológica, uma dissertação de mestrado em Educação, foi conduzido por Nascimento (2017), com o objetivo de investigar a implementação do Programa Licenciaturas Internacionais (PLI) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tal programa visa ao incentivo da mobilidade acadêmica para universidades em países europeus como França e Portugal. Por meio da análise de estatísticas dos dados da oferta do programa, entrevistas e questionários com coordenadores e alunos dos cursos integrantes, a autora conclui que é positiva a promoção da mobilidade acadêmica por ocasionar uma maior valorização de uma formação realizada no exterior. Ela também aponta fragilidades do PLI, as quais resumo em diferenças na concepção e formato da formação realizada nos outros países em comparação com a desenvolvida no Brasil, o que dificulta equivalências. Algumas perguntas que levanto são: o que seria uma formação de qualidade? Por que ela é associada a estudos no exterior? Por que as parcerias são estabelecidas com países europeus? O que torna as diferenças fragilidades? O que acontece se é feito um esforço para que essas diferenças sejam apagadas?

---

<sup>8</sup> Fui inspirada pela proposta da professora doutora Sharon Stein nas disciplinas que cursei durante o período sanduíche na University of British Columbia (UBC). Na discussão dos textos, a ideia era de compartilharmos nossas leituras com base nas questões, reflexões e sentimentos que fizeram parte do processo de leitura em si (I wonder questions).

<sup>9</sup> Imaginário social se refere à estrutura com base na qual fazemos sentido do mundo, sendo contingente e histórico (Taylor, 2002). No nosso caso, ele é definido pela gramática moderna/colonial.

O terceiro estudo, por sua vez, é uma dissertação de mestrado em Letras. Vial (2017) buscou analisar a formação docente para o ensino de inglês para fins acadêmicos no contexto do IsF. Para isso, a pesquisadora observou aulas, investigou documentos e realizou entrevistas semiestruturadas. As conclusões apontam para uma formação autorreflexiva e baseada na experiência prática em sala de aula, apoiada por uma comunidade de formação, que inclui colegas professores(as) e docentes universitários(as) como orientadores(as). Ela ainda aponta que a formação proporcionou aos(as) professores(as) os subsídios para que atuem não somente no IsF mas em outros contextos que enfatizem o ensino de inglês para fins acadêmicos. Embora eu retome esse texto em outro momento, aponto aqui alguns questionamentos gerais: como é pensada essa autorreflexão? Ela envolve pensar sobre como a modernidade/colonialidade nos perpassa? Em que está ancorada a ideia de preparação docente? Pode ela se basear nas promessas modernas/coloniais de segurança e previsibilidade? Por que a formação de professores(as) “deve” prepará-los(as) para ensinar no contexto dos fins acadêmicos? Como esse desejo se relaciona com um projeto de sociedade? Que projeto é esse?

O quarto trabalho, também uma dissertação de mestrado em Estudos Linguísticos, foi conduzido por Brick (2019), a fim de investigar, na formação de professores do IsF, o desenvolvimento de cinco competências dos docentes de línguas, elaboradas por Almeida Filho. São elas: linguístico-comunicativa, aplicada, implícita, profissional e teórica. A autora conclui que todas elas são desenvolvidas, o que proporciona qualidade na formação. Proponho, considerando isso, pensar nos seguintes questionamentos: quais são os preceitos que informam tais competências? O que significa analisar um processo de formação a partir de competências? O que (não) é incluído nas competências?

O quinto trabalho é uma tese de doutorado em Ensino, defendida na Universidade do Vale do Taquari. Neves (2020) almejou compreender se/como a participação em ações de internacionalização teria impactos na formação continuada de professores(as) na Bahia. Com base em análises feitas de questionários aplicados, a autora entende que

a participação em ações de internacionalização na educação superior contribui efetivamente na formação continuada dos docentes das instituições públicas baianas, possibilitando aos pesquisados um crescimento pessoal e profissional diferenciado no que tange a: difusão do conhecimento; promoção da vivência intercultural; fortalecimento do desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão; e abertura para parcerias de pesquisa colaborativa e cooperativa com universidades estrangeiras. Além disso, a participação em ações internacionais de qualificação impactou sobremaneira nas práticas pedagógicas, as quais geraram um novo olhar para um ensino global e inovador (Neves, 2020, p. 7).

Além de apontar esses aspectos, considerados positivos, a pesquisadora compartilha fragilidades apontadas pelos(as) participantes da pesquisa, as quais se resumem em entraves para a realização “plena” do processo de internacionalização, como a ausência de políticas públicas consistentes e de investimento público. Tendo essas considerações em vista, pergunto: que tipo de educação/formação almejamos? Qual é o seu lado colonial? Que pressupostos da internacionalização levam muitos(as) a compreender que ela pode melhorar essa educação/formação? Por que o processo de internacionalização (e sua capacidade “inerente” de causar melhorias) seria importante? Quais são os pressupostos que informam nosso entendimento do que é positivo/fragilidade em um programa de formação docente?

Por fim, a sexta pesquisa, também uma tese de doutorado defendida na Universidade Estadual de Londrina, objetivou compreender as possibilidades de formação no IsF, a partir de noções do Materialismo Histórico e Dialético, bem como a Teoria da Atividade. Molinari (2020) estudou peças legislativas e administrativas do IsF enquanto programa e observou reuniões de formação, concluindo que há contradições internas e alinhamentos com o neoliberalismo, mas que há potencial para uma formação expansiva e transformadora – ainda que não seja possível uma práxis revolucionária. Nesse sentido, questiono, considerando a análise realizada: que perguntas foram feitas (e são feitas por nós) e como elas moldam as respostas que alcançamos? Quais são as contradições, tensões e complexidades emergentes em tentativas de promoção de uma formação mais crítica? Como podemos aprender com elas? Considerando que somos constituídos(as) pela modernidade/colonialidade, como lidamos com nossa cumplicidade com os problemas encontrados e com as limitações das nossas respostas? De que modos o IsF e a própria educação se relacionam à modernidade/colonialidade?

De forma geral, estabeleço agora algumas relações entre as pesquisas apresentadas. A internacionalização, com a mobilidade acadêmica, por exemplo, é associada à melhoria da qualidade da formação em Silva Junior (2017), Nascimento (2017) e Neves (2020) e, por isso, parece haver a defesa de sua implementação de uma maneira mais estruturada. O processo, ao lado da globalização, parece ser um fenômeno inescapável que impõe demandas específicas na formação docente, como em Brick (2019) e Vial (2020). A proposta de formação do IsF, que, de certo modo, responde a essas demandas, é analisada por Molinari (2020), que observa o que entendo como sintomas da modernidade/colonialidade que também podem ser observados em outras propostas de ensino/formação, pois nossas respostas a esses problemas partem da gramática moderna/colonial, a qual constitui nossos modos de pensar/conhecer/ser. Nesse sentido, reflito com Andreotti et al. (2015) que devemos buscar aprender com os nossos erros



e abrir espaço para o ainda não imaginado, entendendo nossa responsabilidade, investimento e cumplicidade com a modernidade/colonialidade.

A análise dos estudos levantados ainda indica a existência de uma lacuna quanto ao desenvolvimento de pesquisas que versem sobre a formação de professores de inglês para fins de internacionalização, o que fortalece a importância do presente estudo. Além disso, como notam Guimarães e Pereira (2021, p. 5614), diversos trabalhos que abordam políticas linguísticas e internacionalização sugerem ser preciso “repensar e ressignificar os processos a partir dos quais a formação dos professores de línguas é gerenciada e construída”. Esta pesquisa pode também contribuir com essas reflexões.

Similarmente, este estudo pode contribuir com o trabalho desenvolvido nos grupos de pesquisa dos quais participo, fomentando diálogos, respostas e mais dúvidas com relação às discussões já estabelecidas e as futuras. O grupo Identidade e Leitura conta com nove linhas de pesquisa: construções de alteridade; ensino/aprendizagem de Literaturas Estrangeiras; ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras; formação de professores de línguas estrangeiras; Inglês como Língua Internacional; leitura e construção de sentidos; Letramento Crítico e Multiletramentos; teorias de aquisição de segunda língua; ética e internacionalização do ensino superior. A última linha, à qual me vinculo, conta somente com a minha participação como aluna, o que pode indicar um caminho a ser mais explorado no grupo. Por outro lado, os(as) professores(as) e pesquisadores(as) dessa linha vêm desenvolvendo trabalhos importantes para pensarmos a internacionalização crítica no Brasil e com os quais dialogo: a pesquisa de doutorado de Juliana Martinez (2017), citada em outros momentos deste texto, a qual discute os sentidos atribuídos à internacionalização no país, a partir da decolonialidade; e artigos e livros, entre os quais destaco Jordão e Martinez (2021), Dell'olio e Martinez (2019), Jordão et al. (2021) e Jordão et al. (2020) – esses estudos refletem a preocupação do grupo de questionar o imaginário social predominante no que diz respeito à internacionalização, problematizar noções naturalizadas e buscar alternativas.

O segundo grupo que integro, GPLIES, tem foco na internacionalização, contando com três linhas de pesquisa: políticas e práticas linguísticas para a internacionalização; políticas e práticas de internacionalização; e ensino e aprendizagem de línguas para a internacionalização, o qual integro. Muitos(as) pesquisadores(as) do grupo atuam também na Rede IsF e realizam estudos sobre suas próprias práticas, a partir de diferentes perspectivas. As pesquisas realizadas abordam a formação de professores, o ensino e aprendizagem de línguas, o papel das línguas nomeadas e das políticas linguísticas no processo de internacionalização, bem como o próprio processo. Destaco aqui alguns: o livro organizado por Chagas e Coelho (2023), com capítulos

de diversos(as) pesquisadores(as) e estudantes do grupo de pesquisa, que aborda desde as políticas às práticas de internacionalização, inclusive no ensino de línguas; a tese de doutorado de Chagas (2021), a qual investiga perspectivas de internacionalização em uma universidade brasileira; e alguns dos estudos realizados no âmbito da atuação na Rede IsF, como Albuquerque-Costa, Zanini e Parise (2023), Caramori, Araujo e Mello (2022) e Santos e Gomes (2021).

Ademais, a proposta do curso de especialização em línguas estrangeiras para internacionalização da Rede IsF é recente: foi lançada em 2021 e tem previsão de ser desenvolvida a partir de 2024. Torna-se importante compreender essa proposta a partir de uma perspectiva crítica já desde seu início, tendo em vista as possibilidades de eventuais rearranjos e o alcance nacional da Rede, bem como seus consequentes impactos na formação dos(as) professores(as) de língua inglesa.

Por fim, esta pesquisa pode contribuir com as discussões referentes ao ensino de língua inglesa para fins de internacionalização no Sul Global, abordando especificamente o contexto brasileiro. Essa necessidade é notada por autores como Morosini (2019) e Menezes de Souza (2019). Este último explica que “o paradigma hegemônico da colonialidade que é instrumentalizado no Norte, por meio dos conceitos estabelecidos de modernidade, ciência e universalidade, [...] precisa ser desafiado” (Menezes de Souza, 2019, p. 13). O autor propõe, então, que o lócus de enunciação seja evidenciado para marcar que todo conhecimento construído é local, situado e não universal.

Suspendo por aqui a discussão deste mapa. Como a proposta foi a de construir mapas, uma vez que trabalho com a cartografia social como ferramenta metodológica e pedagógica no processo de tornar complexidades, camadas, tensões e contradições visíveis, e desafiar a linearidade, cada mapa (em vez de capítulo) foi pensando de forma mais independente dos outros. Por isso, a leitura pode ser feita em diferentes ordens, com idas e vindas. Para escolher o próximo mapa, é possível clicar nos hiperlinks dentro deles ou voltar ao sumário ou à primeira figura na página 10.

## MAPA DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Construo os caminhos metodológicos dessa pesquisa partindo de perspectivas decoloniais e das minhas próprias experiências com diferentes metodologias no decorrer da minha formação, ainda que eu reconheça que a metodologia científica, apesar das transgressões e mudanças emergentes, mantém os ‘termos da conversa’, usando a expressão de Mignolo (2007b). Em outras palavras, é moderna/colonial a própria noção de que é necessário um método científico rigoroso que, em sua aproximação mais radical ao paradigma positivista, afasta o corpo e a subjetividade do(a) pesquisador(a) para seja possível analisar a partir de um ponto inobservável (Grosfoguel, 2007b). Ainda que busquemos, criemos brechas e questionemos a lógica da metodologia científica, o fazemos a partir dela.

Com isso, não quero dizer que devemos desistir de realizar movimentos de (pequenas) rupturas ou desprendimentos – delinkings, no termo de Mignolo (2007b). É importante, porém, pensar na complexidade do problema e entender que dificilmente encontraremos soluções rápidas, mas que aprendemos com nossas tentativas. Como explicam Andreotti et al. (2015, p. 22, minha tradução),

no contexto mais amplo das atuais crises social, econômica, ambiental e existencial, é cada vez mais difícil responder com coerência e consistência a mudanças institucionais imprevisíveis, rápidas e muitas vezes violentas, as quais podem ser sinais de um sistema que resiste ao seu próprio colapso. Acreditamos que a frustração que esse processo gera entre estudiosos, estudantes e ativistas exige um balanço de um quadro maior para examinar como a própria modernidade condicionou as respostas disponíveis à sua própria violência ao naturalizar uma gramática (ou seja, ontologia, epistemologia e metafísica interligadas) que captura e reinscreve nossas tentativas de interrompê-la e resistir a ela.

Abraçar a imprevisibilidade, o desconforto e o problema, sem tentar resolvê-lo imediatamente, é um importante processo pedagógico em direção a alternativas decoloniais, as quais ainda desconhecemos.

Considerando essas discussões, não busco descrever a metodologia com a pretensão de que, se seguidos os passos, os mesmos resultados seriam encontrados por qualquer pessoa; pelo contrário, discuto minhas escolhas justamente porque entendo que faço parte da pesquisa e nela imprimo minhas perspectivas. O conhecimento que produzo parte do meu lócus de enunciação (Grosfoguel, 2007a); por isso, não pode ser reproduzido como se tivesse sido construído a partir

de um ponto neutro a ser alcançado com o uso de regras rígidas (Agamben, 2009; Castro-Gómez, 2007; Grosfoguel, 2016).

A pesquisa científica é fortemente pautada em preceitos modernos/coloniais. Como explica Castro-Gómez (2007), o conhecimento, nessa perspectiva, é uma tentativa de controlar a natureza. Para alcançar o conhecimento rígido e ‘verdadeiro’, um pesquisador precisaria seguir uma série de procedimentos que garantissem sua distância do objeto estudado e sua desconexão de sua própria subjetividade para que pudesse observar a partir de um “ponto de observação inobservado”, nos termos de Castro-Gómez (2007, p. 82, minha tradução). Além disso, no pensamento de Descartes, cujas ideias serviram de parâmetros para definir a produção de conhecimento “válido”, a compreensão da realidade deveria seguir uma lógica matemática; dessa maneira, o objeto seria dividido em partes menores e remontado seguindo a lógica matemática.

Ao ser descorporificado, o conhecimento poderia ser universalizado como neutro e verdadeiro, generalizável. Uma das consequências dessa noção é o epistemicídio de outras maneiras de conhecer/ser. Castro-Gómez (2007) denomina esse modelo de *húbris do ponto zero*. Nesse sentido,

como Deus na metáfora [de *Deus Absconditus*], a ciência moderna ocidental se situa fora do mundo (no ponto zero) para observar o mundo, mas, diferente de Deus, não consegue ter uma visão orgânica do mundo, somente uma visão analítica. A ciência moderna pretende se localizar no ponto zero de observação para ser como Deus, mas não consegue observar como Deus. Por isso, falamos da *húbris*, do pecado do excesso (Castro-Gómez, 2007, p. 83, minha tradução).

Com isso, a ideia de um ponto de vista sobre todos os outros é estabelecida de forma a não gerar dúvidas sobre a validade e universalidade do conhecimento produzido – especialmente por homens brancos europeus. O paradigma de pesquisa que mais se aproxima desse modelo é o positivismo, o qual prega a busca pelo afastamento do senso comum e, em seu lugar, um conhecimento sistemático e generalizável, produzido a partir de procedimentos rígidos, quantificação e objetividade (Bortoni-Ricardo, 2008).

Nesta pesquisa, busco me afastar dos pressupostos do paradigma positivista. Por isso, sigo uma abordagem qualitativa, uma vez que o objetivo proposto é de analisar um fenômeno em um contexto específico historicamente situado; a busca é por gerar entendimentos possíveis, não o mensurar ou generalizar (Ferreira; Calvoso; Gonzales, 2002). Além disso, entendo que não estarei buscando pela “verdade”, pois posso apresentar apenas minhas próprias leituras. Como afirma Jordão (2007, p. 26), “tudo o que consideramos verdade ou mentira, acerto ou

erro, são sempre leituras, interpretações localizadas e construídas cultural, social, historicamente. A possibilidade ou o desejo por discursos ‘verdadeiros’ é considerada ilusória”. Nesse sentido, penso em verdades, no plural, situadas, contingentes e inseparáveis de quem as concebe.

Na minha busca por transgredir noções modernas/coloniais que constituem o fazer ciência, tenho consciência de que as reproduzirei em diversos momentos. Mignolo (2007) aborda a colonialidade como o lado mais escuro da modernidade, seu lado escondido; para nos desligarmos dela, é preciso decolonizar o conhecer e o ser. A partir da perspectiva excludente e totalitária da modernidade/colonialidade, a diferença é negada e invisibilizada, pensamos/somos a partir da gramática moderna/colonial; com isso, o exercício de vislumbrar possibilidades *otherwise* é dificultado, complexificado e, por vezes, impossibilitado. Maldonado-Torres (2004) fala da incapacidade de ver o lado colonial da modernidade como cegueira epistêmica ou cegueira para condenação. Ela dificulta tanto nossa capacidade de enxergar esse lado colonial e inerentemente violento (especialmente em nós mesmos(as)) quanto outras formas de ser/conhecer. Isso significa que, nas minhas incompletude, situacionalidade e colonialidade interna, em muitos momentos, serei incapaz de enxergar outras possibilidades de construir essa pesquisa e, ao pensar a partir da gramática moderna/colonial, poderei reproduzi-la. Além disso, entendo que minhas possibilidades de desprendimento (*delinking*) também são limitadas pelas regras e o funcionamento da universidade, que também vejo como colonial, especificamente no que diz respeito à pós-graduação e à pesquisa. Dessa maneira, nessa jornada de pesquisa e escolhas metodológicas, reproduzirei e me afastarei de noções modernas/coloniais em um processo complexo e contraditório.

Nesse sentido, evidencio meu *locus* de enunciação de modo a tornar visível que falo a partir de um lugar e que o conhecimento em construção nesta pesquisa é local e incompleto. Segundo Figueiredo e Martinez (2019), apresentar esse *locus* é uma forma de lutar contra o racismo epistêmico, uma vez que nos permite localizar o conhecimento produzido no Norte Global, frequentemente entendido como universal, para pensarmos criticamente sobre ele, bem como nos possibilita compartilhar nossas ideias e teorias como localizadas.

Além disso, este estudo aproxima-se do paradigma construtivista, uma vez que é permeado pela compreensão relativista e subjetivista de que o conhecimento, assim como as realidades, são construções sociais e múltiplas inerentemente ligadas a subjetividades (Phakiti; Paltridge, 2015).

## TRAJETÓRIA DE BUSCA POR MATERIAL EMPÍRICO E ENCONTROS COM PARTICIPANTES

Com relação à geração de material empírico, delimito três fontes, considerando objetivos e o andamento do curso que, até o momento da escrita deste texto, não havia lançado edital para seleção de alunos(as) e não contava com a lista definitiva de docentes. A ideia é que elas conversem entre si, uma apontando caminhos para a construção da outra. Tais fontes são: 1) o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de especialização em línguas estrangeiras para internacionalização; 2) um questionário; e 3) entrevistas individuais.

A fonte 1, o PPC, foi escolhida porque reúne dados sobre a proposta do curso de especialização, incluindo ideias e justificativas das escolhas, ementas das disciplinas e explicações sobre seu funcionamento. Por isso, fiz uma análise documental da fonte. Entendo a análise documental de forma diferente do que frequentemente é discutido sobre o tema. Acredito que não posso extrair os sentidos do texto, buscar fatos nele ou utilizá-lo como ‘prova’ da realidade (Lima Junior et al., 2021; Lüdke; André, 1986; Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Já nos estudos históricos, em que fontes documentais são frequentemente utilizadas, autores como Chartier (1991; 2002) destacam que os documentos não são neutros e objetivos, tampouco refletem uma “verdadeira” realidade ou as intenções do autor, pois os sentidos são sempre construídos. Além disso, compreendo que a ideia de apreensão de sentidos alinha-se a uma perspectiva monolíngue, de acordo com a qual a língua é um sistema transparente e, por isso, ao partir de um mesmo sistema, as pessoas conseguiriam se entender de forma direta. Dessa maneira, minha análise não busca revelar as intenções ou ideologias por trás da elaboração do documento. O que apresento nesta pesquisa são as minhas interpretações dos dados, a partir do diálogo que estabeleço com as fontes, entendendo que construo sentidos com base neles.

A proposta de especialização é desenvolvida em Rede; por isso, todo o processo de elaboração, bem como o de desenvolvimento, envolvem diversos especialistas do Brasil. Entre os(as) credenciados(as) da Rede, foram formadas comissões para a elaboração do curso e, especificamente, para a escrita dos ementários das disciplinas do curso. O grupo-alvo da pesquisa, nesse sentido, inclui as pessoas que participaram dessa atividade. Além disso, considerando que os(as) especialistas residem em diversos estados do Brasil, a aplicação do questionário (fonte 2) e a condução das entrevistas (fonte 3) ocorreram por meios digitais, como formulário on-line, no primeiro caso, e videoconferência, no segundo.

A segunda fonte, o questionário respondido pelos(as) elaboradores(as) da proposta do curso, é definida como “um instrumento escrito em que respondentes leem perguntas ou declarações e respondem selecionando uma escolha entre as oferecidas ou escrevendo suas próprias respostas” (Wagner, 2015, p. 78). Antes que o questionário fosse elaborado e divulgado, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UFPR, sendo aprovada no Parecer Consubstanciado número 5.616.648 ([Apêndice IV](#)).

O questionário foi enviado para os(as) possíveis colaboradores(as) via e-mail. Entrei em contato com a equipe do IsF para solicitar apoio na divulgação da pesquisa ao público-alvo. Após um levantamento junto à equipe do IsF, era esperado que 50 pessoas respondessem. O número estimado se referia à quantidade de pessoas que se propuseram a colaborar com a elaboração do curso de especialização; no entanto, como se tratou de um trabalho voluntário, muitos(as) desses(as) especialistas credenciados(as) acabaram não contribuindo efetivamente, ao passo que outros(as) foram contribuidores(as) mais ativos. Além disso, inicialmente, eu pensei em enviar o questionário somente para o grupo atuante na área de inglês. No entanto, a própria configuração em rede do processo me fez questionar essa decisão inicial. A intenção primeira era delimitar a pesquisa, o que se alinha ao fundamento moderno/colonial de divisão em partes menores que possibilitem a análise (Castro-Gómez, 2007). A separação, neste caso, estava sendo feita a partir das línguas nomeadas. Porém, na elaboração do curso não houve uma segmentação clara entre as línguas. A escrita do projeto, bem como a elaboração da ementa de grande parte dos componentes curriculares aconteceu por uma equipe com integrantes de mais de uma língua. Por isso, percebi que minha separação não se sustentava. Nesse sentido, apesar de manter meu foco de análise no inglês, decidi enviar o formulário para os(as) colaboradores(as) mais ativos de outras línguas, uma vez que suas leituras e vozes estão fortemente presentes na concepção do curso.

Com isso, foram recebidas nove respostas ao questionário. Destas, somente sete foram consideradas para a pesquisa. Houve duas respostas descartadas: uma delas mencionou que fazia parte da Rede IsF e que, mesmo apoiando os(as) colegas envolvidos(as) na proposta, não havia contribuído diretamente; similarmente, um outro respondente explicou não ter participado do processo de elaboração, mas afirmou ter interesse em saber sobre os seus resultados.

Antes de apresentar o perfil de respondentes, discuto um ponto importante: o número de participantes. Como abordado anteriormente neste texto, o pensamento moderno/colonial na ciência defende a explicação de tudo pela lógica e rigidez matemática (Agamben, 2009; Castro-Gómez, 2007; Grosfoguel, 2016). Por muito tempo, o positivismo, paradigma que incorpora fortemente esse raciocínio, dominou completamente o fazer pesquisa. No entanto, com a

emergência das ciências sociais no século XIX, foi percebida a dificuldade de aplicar os princípios positivistas à pesquisa. Com isso, é intensificado um processo de contraponto e questionamento, do qual os métodos qualitativos surgem e ganham força. Os questionamentos do paradigma positivista, nesse processo, não ficam somente restritos às ciências sociais, mas também afetam as ciências exatas (Bortoni-Ricardo, 2008; Ferreira; Calvoso; Gonzales, 2002).

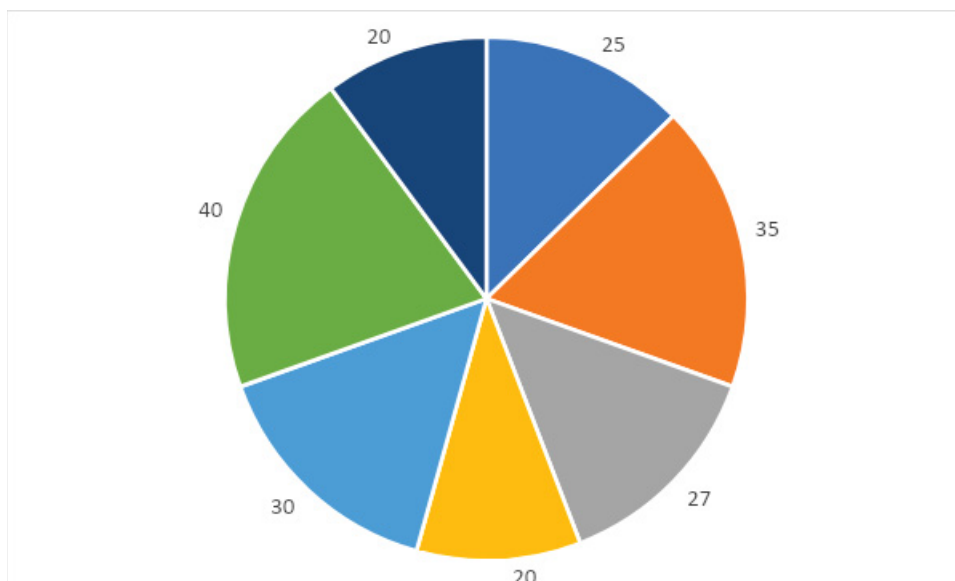
Ainda que metodologias qualitativas e pós-estruturalistas tenham fomentado um processo de afastamento do positivismo, os critérios numéricos tão valorizados foram, de certa forma, incorporados por elas, frequentemente pressionando as pesquisas a se adequarem aos padrões mensuráveis para alcançar o *status* de ciência, isto é, para serem validadas (Celani, 2005). Um exemplo disso é a busca por realizar estudos com uma grande porcentagem de participantes, para que haja uma amostra “relevante” que possibilite generalizações ou afirmações mais “consistentes”. Isso significa que a busca da validação, isto é, da inclusão na totalidade de conhecimento organizado e aceito (Menezes de Souza; Monte Mór, 2018), requer a submissão aos critérios numéricos modernos/coloniais.

Tendo em vista que esta é uma pesquisa qualitativa que busca, na medida do possível, se afastar dos pressupostos positivistas, o número de participantes não precisa ser alto, uma vez que o objetivo não é de gerar generalizações ou conhecimento universal. A ideia é, na verdade, tensionar construções e entendimentos sobre internacionalização, formação de professores e inglês no âmbito da proposta do curso de especialização da Rede Andifes IsF.

No que diz respeito às sete pessoas cujas respostas foram consideradas por se encaixarem no grupo-alvo (serem contribuintes efetivos(as) do processo de elaboração do curso), todos(as) são doutores(as), com mais de 20 anos de experiência em sua língua de atuação, como mostra o Gráfico a seguir.

Gráfico do tempo de experiência dos(as) respondentes

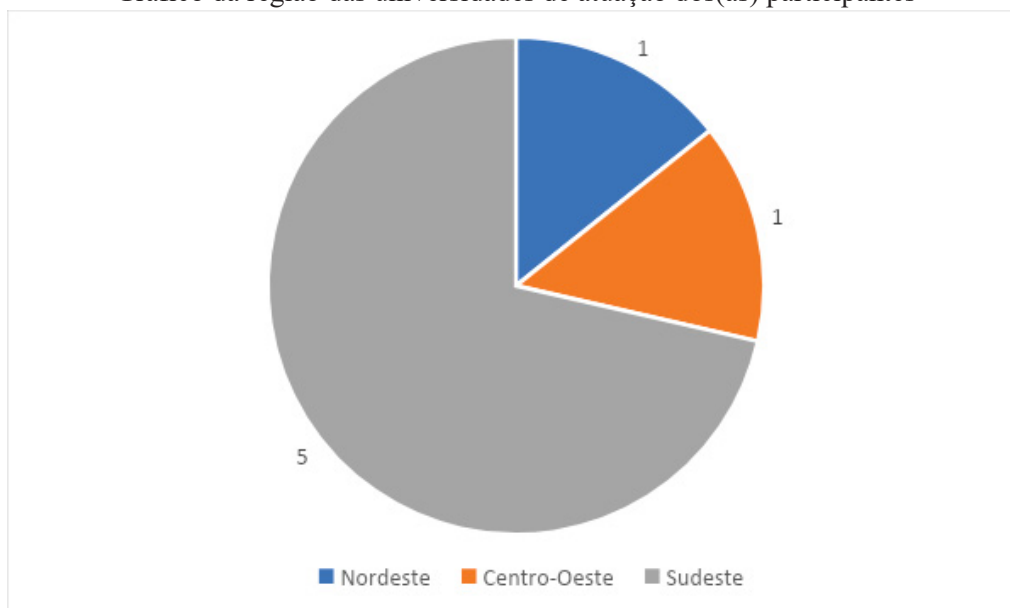




Fonte: minha elaboração com base no material empírico

Conforme o [Apêndice I](#), também havia uma pergunta acerca da universidade de atuação de cada participante da pesquisa. No Gráfico a seguir, são mostradas as regiões do Brasil onde as instituições estão localizadas.

Gráfico da região das universidades de atuação dos(as) participantes



Fonte: minha elaboração com base no material empírico

A maior representação, pelo menos no material empírico desta pesquisa, refere-se ao Sudeste (71,44%), havendo ainda uma instituição do Nordeste e uma do Centro-Oeste (14,28% cada). Não aparecem, como ilustrado, as regiões Sul e Norte.

Por questões éticas da pesquisa (Celani, 2005), neste texto, refiro-me a essas pessoas a partir de seus pseudônimos, majoritariamente escolhidos pelos(as) próprios(as) participantes no questionário. Contribuíram com essa etapa da pesquisa, em ordem alfabética: Chico (atua na língua inglesa há 25 anos), Helena (atua na língua inglesa há 35 anos), Lola (atua na língua inglesa há 27 anos), Mark (atua na língua inglesa há 20 anos), Natália (atua na língua francesa há 30 anos), Paula (atua na língua inglesa há 40 anos) e Pérola (atua na língua inglesa há 20 anos).

Além disso, no momento do credenciamento à Rede Andifes IsF no ano de 2020, conforme o Edital de (re)credenciamento de especialistas (Associação..., 2021), era possível escolher entre alguns papéis na rede: docente autor(a), docente orientador(a), docente ministrante, docente gestor(a), docente pesquisador(a). Embora os(as) docentes autores(as) sejam aqueles(as) que elaboram os materiais didáticos, não necessariamente todas as pessoas que participaram da concepção do curso de especialização ocupam essa posição, pois foram montadas comissões ou equipes para esse fim.

A terceira fonte de material empírico foi a entrevista não somente com os(as) respondentes do questionário, mas com os(as) outros(as) que somente puderam/quiseram contribuir dessa forma. As conversas foram gravadas, mediante a autorização dos(as) participantes, além de haver o registro escrito, em forma de anotações da pesquisadora, do material gerado. Ao gerar material empírico diretamente com os(as) elaboradores(as) da proposta, é possível trazer seus corpos para a produção do curso, seguindo a ideia de que todo conhecimento parte de uma geolocalização e de um corpo (Grosfoguel, 2007a). Em outras palavras, a proposta do curso não será separada de quem as elaborou e analisada como se fosse algo independente; a ideia é trazer as tensões e complexidades do processo que foi realizado por corpos a partir de localidades. Além disso, entendo que, na elaboração do questionário e na análise das respostas, foi possível explorar pontos específicos do PPC que me interessavam. E, com as entrevistas, por sua vez, consegui explorar questões emergentes da análise das respostas ao questionário e pontos de interesse das(os) participantes. Por isso, afirmo que um instrumento aponta os caminhos para a elaboração do outro.

A última fonte mencionada, a entrevista, foi do tipo semiestruturada, isto é, ocorreu com base em um roteiro de pontos a serem discutidos (disponível no Apêndice II), mas foi flexível, de acordo com o fluxo do diálogo com os(as) entrevistados(as) (Lüdke; André, 1986). Considerando que o grupo de pessoas que contribuíram com as entrevistas foi um pouco diferente comparado ao questionário, apresento mais alguns detalhes sobre os(as) oito contribuintes, primeiro quem participou de ambos e depois quem somente contribuiu com a

entrevista: Chico, Helena, Lola, Mark, Paula e Pérola (questionário e entrevista); Alfredo e Vitória, que só participaram da entrevista (não tendo respondido o questionário).

Chico compartilhou na entrevista um pouco mais sobre sua atuação como professor universitário. Ele relatou ter tido experiências com o ensino de inglês e as disciplinas de estágio, além de sua experiência no IsF. Chico ressaltou seu interesse na decolonialidade, que ele pesquisa e que perpassa e guia, nas palavras dele, seu “projeto de vida”.

Helena, por sua vez, tem vasta experiência no trabalho com cursos para propósitos específicos, inglês instrumental e estudos sobre gêneros textuais. A formação de professores e o desenvolvimento de materiais didáticos também são de seu interesse. No decorrer da entrevista, ela menciona também os estudos gramaticais como um de seus focos de pesquisa.

Lola está vinculada à língua inglesa, com atuação na área de inglês instrumental, formação de professores, lexicografia e exames de proficiência. Ela destaca, porém, que durante a sua carreira, teve uma dedicação maior a cargos administrativos no âmbito da universidade onde atua. É interessante ressaltar que a atuação administrativa aparece para todos(as) os(as) contribuintes de forma significativa, o que pode ter relação com a participação no IsF, que requer esse tipo de trabalho a depender da função ocupada.

Mark, que contribui com o questionário, informou na entrevista que sua área de interesse principal é a literatura (incluindo literatura comparada, estudos de intermedialidade e teoria da literatura), ainda que também trabalhe com a língua inglesa.

Paula explicou ter interesse e experiência em inglês instrumental, formação de professores, internacionalização, políticas linguísticas e educação à distância, mas notou sua identificação com processos administrativos e gestores; por isso, buscou atuar nesse âmbito, transitando entre setores da educação.

Pérola atua na área de inglês, tendo interesse especialmente em internacionalização, formação de professores, processos identitários, linguística histórica e políticas linguísticas.

Alfredo, embora não tenha respondido ao questionário, também se disponibilizou para conversar comigo em uma entrevista. Ele trabalha com japonês e português para estrangeiros, atuando na formação de professores(as), internacionalização e políticas linguísticas, tendo uma atuação forte em cargos administrativos.

Por fim, Vitória, que participou da pesquisa apenas na fase na entrevista, atua na área de italiano. Ela explicou que, devido ao número reduzido de professores(as) da língua na universidade, ela acaba atuando em diferentes tipos de disciplinas, o que diversifica suas áreas de interesse. Porém, ela destaca a aquisição de línguas, a internacionalização, as tecnologias para o ensino e o seu trabalho administrativo.

Compartilho essas informações aqui a fim de fomentar o processo de imaginar como essas pessoas com diferentes interesses, leituras de mundo e modos de compreender a internacionalização, a formação de professores e o papel da língua inglesa se reuniram em reuniões virtuais para desenvolver um curso de especialização. Muitos termos foram disputados, ideais e posicionamentos precisaram ser negociados no processo.

Além do material empírico mencionado, recorri a outras fontes documentais, como os documentos que criaram e ampliaram o IsF e a Resolução que instituiu a Rede IsF para compreender como a proposta do curso se relaciona a políticas mais amplas e os próprios objetivos da Rede IsF. Esse passo fez ainda mais sentido porque o PPC regularmente estabelece diálogos com o desenvolvimento do IsF, desde a sua configuração como programa vinculado ao MEC, justificando muitas escolhas a partir das ações realizadas até então.

De forma geral, nesse sentido, a geração de material empírico para esta pesquisa é considerada como transversal, pois ocorreu dentro de um curto e determinado período (Phakiti; Paltridge, 2015), ou seja, não foi feito um acompanhamento do desenvolvimento da proposta do curso ao longo do tempo; mas momentos foram planejados (questionário e entrevistas) para que eu pudesse construir meus entendimentos do que ocorreu.

## CONSTRUÇÃO DE MAPAS

No que diz respeito à análise de dados, primeiro, analisei o PPC e depois elaborei o questionário a partir das considerações e pontos destacados no documento. Considerando minha análise inicial do PPC, levei para as perguntas do questionário pontos que pareciam centrais (por terem sido enfatizados de diferentes formas no texto, como a repetição ou o grande espaço ocupado), pontos que pareciam estar em tensionamento e disputa (como o entendimento de alguns conceitos) e questões que foram apenas mencionadas no texto, sem muito desenvolvimento (como a menção à interculturalidade).

Após o recebimento das respostas ao questionário, estudei-as e, por fim, elaborei um roteiro para a entrevista a partir da análise dos materiais empíricos anteriores. Com o último instrumento, busquei fazer perguntas um pouco mais gerais para vislumbrar os entendimentos dos(as) participantes acerca dos pontos centrais destacados nesta pesquisa (internacionalização, formação de professores e papel da língua inglesa), o que me possibilitou rever minhas leituras, especialmente dos questionários.

Desse modo, busquei manter um diálogo entre as três fontes tanto no processo de geração de material empírico quanto na análise, uma vez que, apesar de eu estudar as respostas

antes de elaborar o próximo instrumento de geração, eu pensei no material completo, como um todo, buscando explorar conexões, tensionamentos e (des)encontros para responder à pergunta proposta: quais são as perspectivas de formação, língua e internacionalização que perpassam a proposta de formação de professores de língua inglesa para fins de internacionalização no curso de especialização em línguas estrangeiras para internacionalização da Rede Andifes IsF?

Nos procedimentos de análise das três fontes, primeiro, utilizei estratégias de categorização e de conexão, compreendidas, em consonância com Maxwell e Miller (2008), como complementares. Os autores as definem da seguinte maneira:

Nos referimos a estratégias analíticas que focam nas relações de similaridade como estratégias de *categorização*. A codificação é uma estratégia de categorização típica na pesquisa qualitativa. Relações baseadas em contiguidade, em contraste, envolvem justaposição no tempo e espaço, a influência de uma coisa sobre a outra ou relações entre partes do texto; sua identificação envolve ver as *conexões* entre as coisas, em vez das similaridades e diferenças [...]. Nos referimos a estratégias que focam nas relações de contingência como estratégias de *conexão* (Maxwell; Miller, 2008, p. 462, *itálicos dos autores*).

Considerando que a categorização pode levar à perda dos aspectos contextuais dos dados e que a conexão pode ‘prender’ o(a) pesquisador(a) a uma única leitura dos dados, a combinação de ambas possibilita a reorganização dos dados de diferentes formas sem que o contexto seja desconsiderado. Esse é um aspecto importante para pensar relações entre ideias emergentes e entender como um ponto se conecta e/ou se aproxima de outro, o que é essencial para a elaboração de mapas na cartografia social, usada nesta pesquisa.

Uma vez que entendo a autorreflexão como importante no meu processo de formação enquanto pesquisadora, acredito que a categorização pode me levar a questionar minhas próprias leituras, para que eu possa ler, me lendo (Menezes De Sousa, 2011). Aproximando-se das pesquisas que incluem a categorização na análise, Freeman (1998, p. 99, *minha tradução*), ao abordar a pesquisa docente, afirma que o processo de codificar, categorizar e observar relações pode “tornar o regular novo, colocar uma nova moldura no que é usual e subestimado”. Considerando minha participação na equipe de apoio ao Núcleo Gestor da Rede e meu contato com as diferentes perspectivas dos(as) especialistas credenciados(as), as estratégias de categorização contribuíram com o questionamento das leituras que já vinha fazendo dessas perspectivas. Ao mesmo tempo, as estratégias de conexão me permitiram: voltar a minhas leituras iniciais e anotações sobre elas, o que contribuiu com o processo de desconstruí-las; perceber as relações entre as perspectivas (especificamente as de formação, língua e

internacionalização), além de manter o contexto na análise, para que o processo não ficasse tão mecânico, como aconteceria com o uso único das estratégias de categorização. Em outras palavras, ao analisar as partes do material empírico de forma ancorada ao todo, isto é, às narrativas contadas pelos(as) participantes no questionário e na entrevista, busquei evitar a perda do aspecto contextual de cada parte do material empírico.

Com base em Maxwell e Miller (2008), os procedimentos consistiram, portanto, em: 1) codificar o material tanto documental quanto proveniente do questionário e das entrevistas (as quais foram transcritas na íntegra); 2) desenvolver resumos das minhas leituras iniciais do material empírico, de modo a manter os aspectos narrativo e contextual; 3) agrupar o material empírico codificado, de forma ancorada às narrativas, isto é, o conjunto do material empírico de cada participante, que revela sua narrativa acerca da internacionalização, da formação de professores e do papel da língua inglesa; e, por fim, 4) a construção e discussão de mapas de cartografia social (Andreotti et al., 2016; Ruitenberg, 2007), com base nos grupos de relações emergentes, de modo a perceber intersecções e afastamentos.

A cartografia social, cujo precursor é Rolland Paulston, é definida como “a arte e a ciência de mapear modos de ver” (Paulston, 1996, p. xv apud Ruitenberg, 2007, p. 9), com o desenvolvimento de representações que, enquanto construções discursivas, ilustram e constituem a realidade. Comparados a rizomas<sup>10</sup>, os mapas são caracterizados pela não-linearidade, podendo destacar conexões e complexidades. Como defende Ruitenberg (2007), por permitirem composições singulares, os mapas proporcionam o surgimento de novos questionamentos e (des)construções. No que tange seu uso para a análise de cursos ou currículos,

um mapa visual da jornada pelo curso ou pelo currículo mais amplo demandaria mais atenção ao ângulo a partir do qual o currículo ou o curso foram preparados: quem está no centro, e quem está na periferia? O quão próximas ou distantes estão as diversas teorias ou os fenômenos discutidos? Que terrenos não são abrangidos de forma alguma? (Ruitenberg, 2007, p. 16, minha tradução).

Considerando o objetivo desta pesquisa de analisar a formação de professores de inglês para fins de internacionalização proposta pelo curso de especialização da Rede IsF, o uso da cartografia social permitirá a compreensão das tensões e complexidades de concepções, visto

---

<sup>10</sup> O rizoma é uma metáfora que representa a complexidade e não-linearidade da construção de sentidos e conhecimentos (Menezes de Souza, 2011).

que as práticas e perspectivas referentes à internacionalização, à língua inglesa e à formação de professores são complexas e, por vezes, conflitantes. Além disso,

ao unir uma gama de abordagens possíveis para diagnosticar e tratar de problemas compartilhados ou assuntos preocupantes, a cartografia social pode tornar explícito o que seriam de outra forma considerados pressupostos teóricos, políticos, epistemológicos e ontológicos implícitos (Andreotti et al., 2016, p. 87, minha tradução).

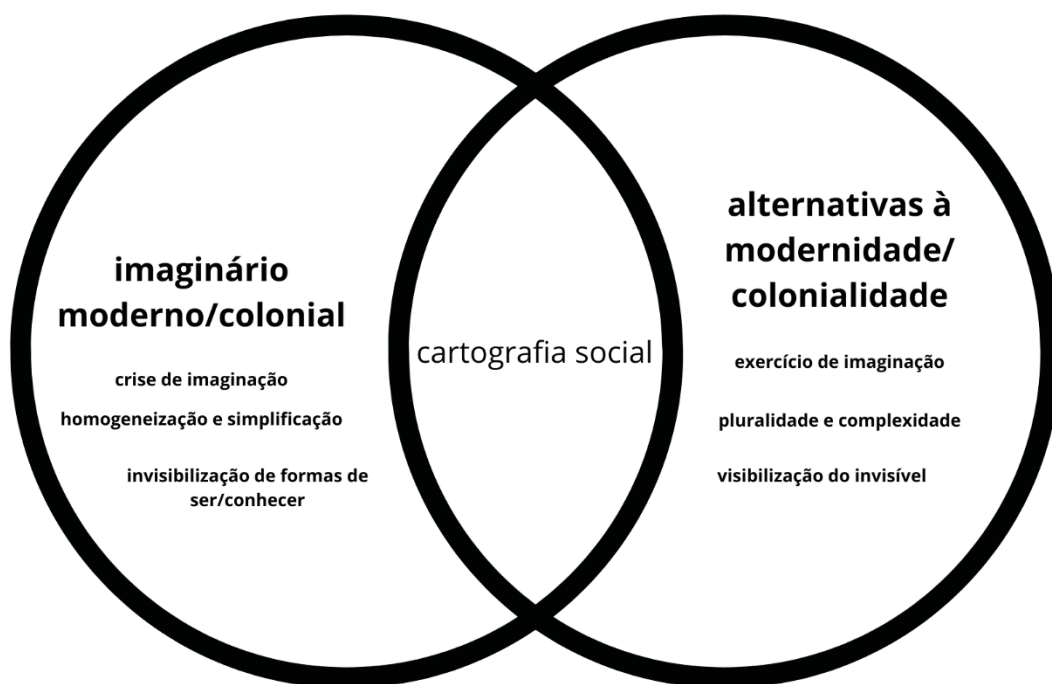
Podem se tornar possíveis, desse modo, novas formas de pensar a educação no nível superior; nesta pesquisa, especificamente, pode ser (re)pensada a formação de professores de inglês para a internacionalização. A cartografia social, nesse sentido, me permite escapar, ainda que de forma limitada, da linearidade moderna/colonial. Além disso, ela possibilita a exploração das relações, tensões e complexidades, por vezes contraditórias, das perspectivas de formação, língua e internacionalização, que são enfatizadas nesta pesquisa.

Andreotti et al. (2016) também destacam que a cartografia social pode abarcar as complexidades que buscamos simplificar, o que permite não somente mapeamentos, mas também exercícios de imaginação de futuros plurais. Ao mesmo tempo, mapas são insuficientes para transformação, no sentido de que eles são contestáveis, situados e construídos, muitas vezes, dentro do pensar moderno/colonial (Suša; Andreotti, 2019). Nesse sentido, os desafios no uso da cartografia estão ligados às complexidades de buscar alternativas à modernidade/colonialidade:

Esta ausência [de outras formas de ser/conhecer] pode ser enquadrada como um desafio ontológico que exige uma passagem das questões de representação para questões relacionadas com os limites da representabilidade. Por uma questão de clareza, a primeira camada de desafio de ampliar os quadros de referência existentes poderia ser enquadrado como um desafio metodológico: relacionado ao local onde coletamos os dados. A segunda camada poderia ser enquadrada como um desafio epistemológico: relacionado com as condições em que outras formas de conhecimento se tornam visíveis, legíveis ou representáveis (o que implica a questão – “para quem?”). A terceira camada poderia ser enquadrada como um desafio ontológico: relacionado com a forma como habitamos formas de ser com as quais podemos nos relacionar e incorporar conhecimentos e ignorâncias de forma diferente, sem exigir que a diferença se adapte nossos parâmetros de inteligibilidade ou investimentos em universalidade. Nesta terceira camada, mapas desempenham uma função muito diferente. Em vez de tentar descrever ou construir (representar) a realidade, o seu papel é gerar fluxo e permeabilidade, a fim de permitir que outras realidades venham a existir (Suša; Andreotti, 2019, p. 11, minha tradução).

Em outras palavras, os desafios da cartografia social se apresentam nos níveis ontológico, epistemológico e metodológico, considerando as dificuldades de ver o que foi inviabilizado, repensar referências, geração de material empírico e coexistências de diversas formas de ser. Com isso, no processo, haverá pontos ininteligíveis para mim e seguirei com as dificuldades de construir mapas que apontem para possibilidades outras, considerando a crise de imaginação gerada pela modernidade/colonialidade. A cartografia social, portanto, situa-se na zona do conflito entre o imaginário moderno/colonial e a possibilidade de outros modos de ser/conhecer, como busquei mostrar no mapa a seguir.

Mapa da cartografia social



Fonte: minha elaboração

A cartografia social é uma ferramenta na busca de desligamento com a modernidade/colonialidade e busca de outros mundos. Paradoxalmente, os desafios no uso dela são justamente os do processo da decolonialidade. Diante disso, pensar uma cartografia prescritiva, que define procedimentos metodológicos ou restringe a forma que os mapas devem tomar não faz sentido, pois aproximaria a ferramenta do imaginário moderno/colonial ao invés de afastar-se dele.

Além disso, há diferentes formas de construir mapas e compreender a cartografia social. De acordo com Azócar Fernández e Buchroithner (2014), há abordagens modernas (concebendo mapas como representações neutras e transparentes da verdade), pós-modernas



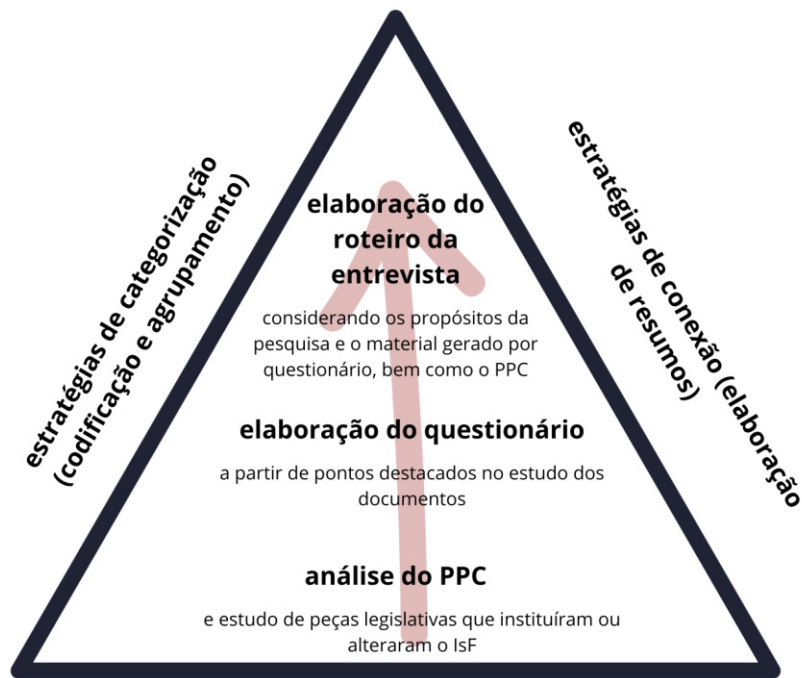
(mapas como construções ideológicas situadas) e pós-representacionais (mapas como inscrições mutáveis, instáveis e práticas com materializações no mundo). Nesta pesquisa, busco uma aproximação com a última.

Considero, no entanto, que os mapas em si não criam ou são inerentemente responsáveis por algo, mas que pratico e construo por meio deles, assim como quem os for ler. Como colocam Suša e Andreotti (2019, p. 13, minha tradução),

a ideia é tentar mover a prática de mapeamento para além do seu papel estabelecido de produção de significado que é inteligível dentro de parâmetros pré-estabelecidos em parâmetros epistêmicos, em direção a um papel mais evocativo, perturbador e até mesmo sedutor, onde a hegemonia, a autoridade prescrita e a restrição intelectual desses parâmetros podem perder um pouco do seu controle rígido sobre como nos permitimos estar no mundo.

O mapa a seguir ilustra o processo de análise do material empírico, que teve início com a análise do PPC, cujo conteúdo informou a elaboração do questionário. O roteiro da entrevista, como último passo na geração de material empírico, teve base nos instrumentos anteriores, mas teve questões mais abertas. Essa abertura, além de ser informada pela busca por responder à pergunta da pesquisa, também se deveu ao fato de que se tratava de um roteiro flexível, a ser adaptado no decorrer das conversas com os(as) participantes. Esse processo é ilustrado com um triângulo, em que um movimento da base para o pico é feito de modo a mostrar como um instrumento informou o(s) outro(s).

Mapa dos caminhos metodológicos



Fonte: minha elaboração

O mapa também menciona as estratégias utilizadas na análise do material empírico proveniente das três fontes: a codificação e o resumo, seguida do agrupamento dos códigos – os quais foram substantivos, ações expressas em pequenas frases e grupos nominais.

Inicialmente, o agrupamento foi feito nos seguintes grupos temáticos: internacionalização, língua, formação, expectativas relacionadas ao curso, justificativas para o curso, potencial crítico e os que não se encaixavam em nenhum grupo ou não compartilhavam semelhanças o suficiente para formar um novo grupo. Os grupos não foram necessariamente pré-definidos, mas considerei o objetivo da pesquisa, o que me levou a pensar no que se referia à internacionalização, língua ou formação. Além dos grupos mencionados, surgiram outros, mas acabei decidindo incorporá-los ao grupo formação, por entender que todos se relacionam à proposta do curso de especialização e seus desdobramentos esperados e concretos. Após esse processo, fiz um outro agrupamento dentro desses grupos maiores. Esse passo funcionou mais como um meio para que eu entendesse as relações dentro dos grupos; por isso, não nomeio ou destaco os grupos emergentes deste último momento aqui.

## CONFLITOS À VISTA! PENSANDO AS REFERÊNCIAS E A INTELIGIBILIDADE

Um outro ponto referente aos caminhos metodológicos foi a escolha das referências. Busquei repensar quem eu estava citando e como minhas escolhas se relacionam com a

modernidade/colonialidade – a partir da qual foi estabelecida a universalidade do conhecimento ocidental científico e a invisibilização de outros modos de conhecer/ser. Como explica Grosfoguel (2016), a filosofia moderna de Descartes se baseia nos argumentos do dualismo ontológico, com a separação da mente e do corpo, e do solipsismo em nível epistemológico, o qual permitiria ao sujeito alcançar o conhecimento verdadeiro em um monólogo interior. Com isso, ser e conhecer são separados e o corpo é removido do processo; assim, são invisibilizadas relações de poder, questões identitárias e geopolíticas etc. Esses princípios são essenciais para manter a narrativa do conhecimento objetivo, fora do tempo e espaço. O resultado é o privilégio epistêmico de homens, brancos, cisgênero na Europa Ocidental que formam os cânones, autoridades a serem citadas para a validação de afirmações acadêmicas. Tal privilégio se dá às custas da construção da noção de inferioridade epistêmica, atribuída a todos os outros conhecimentos fora da norma (conhecimentos indígenas invisibilizados e assassinados, conhecimentos do Sul Global colocados como relatos de experiência e não fontes de teoria etc.).

O estabelecimento desse privilégio epistêmico se relaciona com o processo colonial de conquista das Américas. De acordo com Dussel (2000), a noção de uma visão global da história passa a existir a partir de 1492 com as ações de dominação de novos territórios iniciadas por Portugal e Espanha. A modernidade/colonialidade iniciada nesse momento passa por uma expansão no século XVIII, com a revolução industrial e o movimento do Iluminismo e, no século XIX, passou a classificar outras culturas como inferiores. No meu entendimento, porém, essas hierarquizações e noções de superioridade/inferioridade parecem andar junto com o próprio processo de colonização a partir de 1492.

A Europa, nesse cenário, se estabeleceu como centro, se colocando como universal. Segundo Dussel (2000, p. 471, minha tradução),

O eurocentrismo da modernidade reside na confusão entre a universalidade abstrata e a hegemonia mundial concreta derivada da posição da Europa como centro. O moderno *ego cogito* foi antecipado em mais de um século pelo prático *ego conquiro* (eu conquisto) hispano-português, que impôs a sua vontade (a primeira “vontade de poder” moderna) às populações indígenas das Américas.

Com isso, a imposição do modo de conhecer/ser moderno/colonial como universal se deve e é precedida pelo processo violento de conquista colonial, com a Europa se autodefinindo como a civilização superior e desenvolvida em oposição a outras, lidas como atrasadas e selvagens. É esse o cenário que permite a constituição dos cânones.

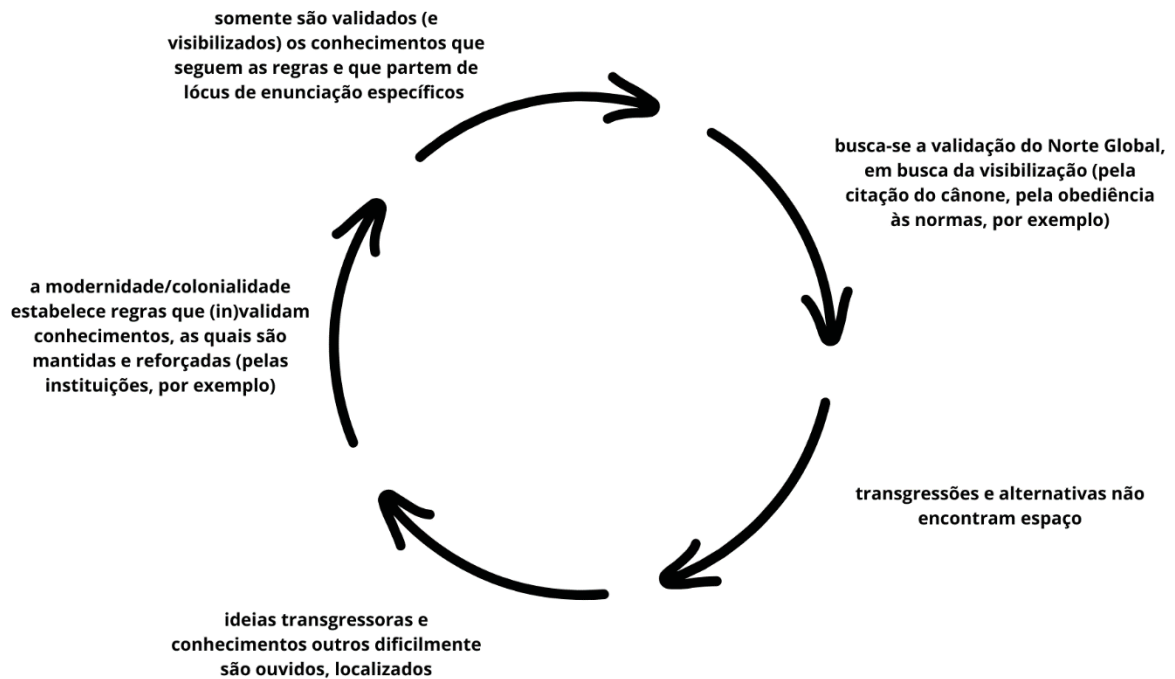
Na universidade, seguimos citando e reforçando a posição de privilégio de autores homens, brancos, cisgênero e do (localizados no) Norte Global. O privilégio da fala (e adição, da escuta) é sistematicamente negado a outros corpos, como os negros (Kilomba, 2019), resultando em racismo epistemológico (Kubota, 2020), por exemplo. Nas palavras de Segato (2015, p. 122), traduzidas por mim,

Se pensamos que, a partir do evento colonial e dentro da ordem da colonialidade que se instala, a raça passa a estruturar o mundo de forma hierárquica e a orientar a distribuição de valor e prestígio, entenderemos também que ela tem um papel central na definição de quem é quem e na atribuição de autoridade no mundo da formulação de ideias, sua divulgação e sua influência.

Não somente podem falar e são ouvidos amplamente, os cânones também são conferidos com o poder de validação do que falamos por meio de citações. Com isso, mantemos o ciclo de viabilizar e construir ideias a partir do que foi discutido por esses autores (masculino intencional). Por isso, quis olhar com muita atenção para as minhas próprias referências, buscando diversificar e tirar a ênfase do cânone europeu. No entanto, esse processo foi complexo, contraditório e imperfeito, por questões que discuto a seguir.

Primeiro, eu não sabia onde encontrar essas outras referências. Considerando que o processo de privilégio/inferioridade invisibiliza os conhecimentos que se afastam das regras modernas/coloniais referentes à validação, a visibilidade de outras ideias e modos de pensar é dificultada. Segato (2020), por exemplo, aborda a questão das revistas acadêmicas, as quais reforçam critérios e normas que limitam as possibilidades de transgressão em textos acadêmicos e a nossa busca pela validação do Norte Global – quando queremos colaborar com e citar majoritariamente o Norte Global. Nesse sentido, são mais citados os(as) autores(as) localizados no Norte Global e que publicam em revistas bem influentes (as quais estabelecem regras rígidas para publicação, incluindo a exigência de uso da gramática normativa da língua), o que reforça a visibilização/invisibilização de determinados conhecimentos.

Mapa da (in)visibilização



Fonte: minha elaboração

O mapa anterior aborda o processo de forma circular, pois uma ação reforça a outra, e o ciclo se repete. No entanto, reflito também sobre os motivos de eu estar buscando citar autores(as) que, apesar de transgredirem ou compartilharem conhecimentos outros, sejam aceitos como referências por essas instituições, pelos meus pares, pelas revistas etc. A camada emergente aqui é do meu próprio investimento nas promessas modernas e suas materializações: a validação acadêmica (publicação em revistas, titulação etc.) tem impacto na minha busca por emprego e por uma vida “confortável” – ainda que eu saiba que o planeta não consegue comportar essa vida para todas as pessoas, uma vez que, dentro da modernidade/colonialidade, o planeta é visto como uma fonte inesgotável de recursos a serem explorados, o que está nos levando ao seu colapso (Stein et al., 2023).

O segundo ponto de reflexão que faço aqui é sobre a inteligibilidade. Considerando o que Maldonado-Torres (2004) denomina cegueira para condenação (ou seja, para o lado colonial da modernidade), Andreotti (2016) afirma que a modernidade/colonialidade define o que é (in)compreensível. Com isso, penso no que seria inteligível para mim em buscas por ideias outras e no que poderia ser ininteligível para outras pessoas diante de tentativas extremas de rompimento com as “regras” modernas/coloniais.

Destaco também meu conflito com relação à pureza. Shotwell (2016) rejeita a ilusão da pureza, construída a partir da modernidade/colonialidade, pois a noção de pureza tem base na

ideia de que seríamos seres individuais, separados da natureza, devendo proteger-nos das impurezas no mundo. Trata-se da tentativa de ignorar nossa própria cumplicidade e responsabilidade pelo passado, presente e futuro. Na busca pela pureza, ignoramos como tudo está interconectado e, ao usar plástico excessivamente, por exemplo, não percebemos que ele acaba na nossa comida e, conseqüentemente, em nós. Desse modo, enxergar a impossibilidade de pureza requer que vejamos as conexões de tudo, percebendo nossa própria conexão e vulnerabilidade diante do mundo.

A busca pela pureza tem se manifestado de diversas formas, como por meio de leis anti-miscigenação no passado, as ações políticas atuais de “limpeza” das cidades pela remoção forçada e isolamento de pessoas em situação de vulnerabilidade etc. No entanto, ela também se revela de formas mais sutis, na busca pela coerência, simplificação e separação.

Foram esses os desafios no meu processo de pensar as referências. Percebo que, em certos momentos, eu quis encontrar autores(as) do Sul Global que pensassem apenas a partir de diálogos com outro(s) Sul(s) e que estivessem localizados(as) no Sul Global, ainda que eu mesma tenha realizado parte da pesquisa no Canadá e que tenha estudado diversos autores (masculino proposital) canônicos durante minha vida acadêmica.

É dessas incoerências e conflitos que as referências desta dissertação emergiram. Entendo que fiz escolhas, as quais visualizei e que se manifestam de forma material, pois estou contribuindo, ainda que de forma muito tímida, com mais espaço de fala e de escuta para determinadas pessoas/autores(as) – as quais, na maioria das vezes, também são/conhecem a partir da gramática moderna/colonial.

Por fim, compartilho um último passo realizado na pesquisa. A modernidade/colonialidade estabelece que é necessária uma objetividade na realização de pesquisas, a ser alcançada tanto pelo afastamento do próprio corpo quanto pelo distanciamento do *objeto* de estudo (Castro-Gómez, 2007; Grosfoguel, 2007b). Conseqüentemente, o engajamento de pesquisadores com participantes de suas pesquisas tem sido evitado e silenciado – ainda que, destaco, hajam propostas que rejeitam esses preceitos. No entanto, por mais que tenha sido (e ainda seja) sugerido que devemos nos segurar à objetividade e à nossa mente (sem considerá-la como parte de um corpo que se conecta com a terra e tudo nela), fazem parte das nossas pesquisas nossa subjetividade, interpretações, corpos, posições, local geográfico etc., bem como os das pessoas que aceitam participar dela. Com isso em mente, quis realizar uma pesquisa *com* os(as) participantes e não *sobre* eles(as). Além de buscar deixar isso claro na escrita desta dissertação e na análise do material empírico, também foi realizado um outro passo: tanto o texto da dissertação quanto um resumo dela em uma apresentação de slides

foi enviado a todas as pessoas que contribuíram com a pesquisa antes de o texto final ser enviado para a banca avaliadora. Então, foi aberto um espaço para que essas pessoas pudessem fazer comentários sobre minhas leituras e análises, os quais reproduzo, sem análise ou edição no [Apêndice III](#).

## MAPA LEGISLATIVO

A proposta da especialização em línguas estrangeiras para internacionalização resulta de um processo iniciado com o Inglês sem Fronteiras (IngSF), tendo conexão com os princípios e histórico de ações do programa, atualmente configurado como rede. Por isso, entendo como importante abordar os documentos que criam e modificam o programa até que se torne uma rede.

Como abordo no [mapa legislativo](#), o IngSF surgiu em resposta a um outro programa brasileiro: o CsF (Brasil, 2011). Embora este último tenha objetivos que podem ser considerados neoliberais, como se pode inferir especialmente dos objetivos I e VIII – os quais revelam a busca por resultados como o empreendedorismo e a competitividade nacional – o programa foi pensado em um contexto em que o Partido dos Trabalhadores estava na presidência do país, objetivando ampliar o acesso à mobilidade acadêmica. Menezes de Souza (2018) fala do CsF em termos de cumplicidade estratégica com o neoliberalismo, uma vez que a finalidade se volta ao coletivo, por meio do desenvolvimento de habilidades individuais. Em outras palavras, apesar de se voltar às capacidades em nível individual (pessoas específicas podendo participar de mobilidade acadêmica, ter acesso a outras perspectivas, experiências e estudos), tem como objetivo final a transformação coletiva (a mobilidade individual tem impactos no coletivo).

Os objetivos do CsF incluem (Brasil, 2011, meus destaques):

I - promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a **formação de estudantes brasileiros**, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a **qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil**;

II - **ampliar a participação e a mobilidade internacional** de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação **em instituições de excelência no exterior**;

III - **criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros** de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional;

IV - **promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica residentes no exterior** por meio de projetos de cooperação bilateral e programas para



fixação no País, na condição de pesquisadores visitantes ou em caráter permanente;

V - **promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação;**

VI - **contribuir para o processo de internacionalização** das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros;

VII - **propiciar maior visibilidade internacional** à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil;

VIII - contribuir para o **aumento da competitividade das empresas brasileiras;** e

IX - **estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País**, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação.

O CsF, desse modo, busca, por meio da promoção da mobilidade acadêmica, melhorar as pesquisas realizadas e a formação de (futuros-as) profissionais brasileiros(as), com a possibilidade de cooperação e visibilidade internacional, o que ajudaria no desenvolvimento nacional. Diante desses objetivos, há algumas questões a serem levantadas com relação a dois pontos focalizados nesta pesquisa: a formação (ainda que, neste caso, ela não se refira a docentes de língua) e a internacionalização.

Entendo que o documento associa a qualidade da formação de profissionais brasileiros(as), bem como de suas pesquisas, ao processo de mobilidade para as intituladas “instituições de excelência”. A ideia é que, com a mobilidade, os padrões internacionais podem ser alcançados. Primeiro, nesse sentido, haveria uma formação excelente, mais eficiente, a qual se liga a um projeto de nação, uma vez que ela é ideal à medida que pode contribuir com o desenvolvimento nacional. Cabe questionar, então, que excelência é essa.

Com a modernidade/colonialidade, o tempo foi utilizado como uma ferramenta colonizadora, isto é, “a modernidade é um conceito baseado no ‘tempo’” (Mignolo, 2011, p. 163). Como explica Mignolo (2011), a centralização do tempo como essa entidade cronológica e linear que conhecemos hoje contribuiu com algumas separações (binarismos frequentemente colocados em oposição) modernas/coloniais, como natureza e cultura, modernidade e tradição. Com isso, as sociedades passaram a ser medidas e classificadas a partir dessa linha temporal que ia do bárbaro, tradicional e ligado à natureza, ao cultural, moderno e desenvolvido. A própria História passou a ser contada dentro da lógica dessa linha temporal imaginária, assim como o espaço geográfico foi redistribuído com base nela – Mignolo exemplifica isso com a proposta de Hegel, que distribuiu os continentes de leste a oeste com base em uma escala temporal. Na organização temporal, a Europa foi proclamada o presente, em oposição aos outros lugares que estavam no passado. É essa noção de tempo que dá suporte à noção de progresso e desenvolvimento.

Nesse processo, diferenças culturais passaram a ser hierarquizadas com base nessa ideia de tempo/espaço, com o tradicional e atrasado como indesejáveis. Portanto, “com base em uma certa compreensão de tempo e/ou espaço, você pode acabar acreditando que está atrasado no tempo; e se você acredita, é mais provável que você queira alcançar a modernidade” (Mignolo, 2011, p. 161). Considerando esses argumentos, é notável a centralidade da ideia de tempo no imaginário moderno/colonial, como um instrumento que cria e reforça diferenças em uma lógica excludente e violenta e que influencia a construção de conhecimento e o projeto de sociedade dentro da lógica capitalista. Entre outras coisas, isso significa que, na linha temporal moderna/colonial, progresso e capitalismo estão correlacionados. São esses os pontos para os quais chamo atenção em sua relação com a globalização e com os objetivos do CsF.

Entende-se que aqui, neste lado do mundo, estamos em uma posição de atraso em termos de produção de conhecimento e de sociedade, uma vez que uma tem relação com a outra. Muitos esforços são feitos na busca pelo prometido desenvolvimento, pela “excelência” do Norte Global. O desejo me parece ser de aprender com eles e voltar para o Brasil para aplicar esse conhecimento e contribuir com o progresso da nação e, quando são eles que vêm, eles irão ajudar a transformar a sociedade brasileira para ‘alcançar’ a excelência, o progresso, o desenvolvimento, a modernidade. Ou seja, na linha temporal (e espacial), o Norte Global é o centro de onde é emanado o conhecimento válido, o verdadeiro desenvolvimento, cujos princípios podem e devem ser aplicados às margens. É a busca pelo progresso nesses termos que tem frequentemente movido o imaginário do ensino superior, como se não internacionalizar e não globalizar significasse “ficar para trás”.

Este último ponto se relaciona à ideia da globalização como um fenômeno além de nós, sobre o qual não temos controle ou mesmo escolha (Quijano, 2002). Com o estabelecimento da noção de tempo, como mencionei anteriormente, a separação entre natureza e cultura tem como cerne a divisão ser humano(a) e natureza, com a soberania do(a) primeiro(a) sobre a segunda – o que, entre outras coisas, justifica e autoriza a exploração do planeta, visto como uma fonte inesgotável de recursos. Nesse sentido, uma (re)aproximação com a natureza seria um afastamento da civilização e a ocupação de um espaço no passado. A partir dos binarismos excludentes, estar fora da sociedade desenvolvida significa exclusão de um processo que não pode ser parado, assim como o tempo não para de passar.

Além disso, nos objetivos do CsF, conforme trechos destacados, há uma ênfase na cooperação com pesquisadores(as) renomados(as) do exterior. Como reforça Segato (2021), com o posicionamento do Norte Global como centro do conhecimento, o Sul é colocado como consumidor de teorias ou fornecedor de dados e matéria-prima. Uma vez que os critérios que

(in)validam conhecimentos emanam desse Norte, “aprendemos a nos olhar a partir dos olhos do Norte, nos situando em uma estrutura similar à edipiana” (Segato, 2021, p. 120), e buscamos a sua validação. A autora ainda destaca a *ficção da reciprocidade*: buscamos cooperação com o Norte, citando seus trabalhos, usando sua(s) língua(s) – como o inglês –, com a esperança de relações horizontais, que não acontecem na maioria das vezes.

Diante dessas discussões, volto aos pontos ressaltados: a formação e a internacionalização. A última, então, parece estar ligada à ideia de desenvolvimento. Ela é como um instrumento que necessariamente leva à melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, ao progresso da nação (também em termos econômicos), uma vez que este seria o objetivo da formação nas universidades. Esse processo parece acontecer na troca e no contato, mas não com qualquer país, pesquisador(a) ou instituição, apenas com as de “excelência”, que normalmente estão no Norte Global. Tensionar esses pontos é crucial para discutir o próprio surgimento do IngSF.

A implementação do CsF teve como obstáculo a (falta de) proficiência em língua inglesa, em termos das notas mínimas em testes de proficiência requeridas pelas instituições que receberiam os(as) estudantes brasileiros(as). A ideia, então, era promover o ensino *para* esse propósito. Como vimos no [Mapa da autora e do surgimento da pesquisa](#), apesar da proposição inicial de contratar o setor privado para isso, a Andifes defendeu que as próprias universidades deveriam elaborar uma proposta para lidar com a situação. Por isso, foi criado o Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras (Brasil, 2012a) em maio de 2012, que deveria pensar em ações para auxiliar o CsF linguisticamente em 180 dias. Além de definir as iniciativas e o plano de trabalho para realizá-las, o grupo também ficou encarregado de analisar propostas de parceria feitas à Secretaria de Educação Superior (SESu). As pessoas envolvidas no processo incluíram: um(a) representante da SESu, dois(duas) representantes das instituições Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Pernambuco.

O grupo de trabalho, dessa maneira, teve que propor uma solução rápida, em curto período de tempo, para uma questão complexa. Em Abreu-e-Lima et al. (2016), os(as) autores(as) explicam a situação notada com o CsF (a falta de proficiência) com base no histórico do ensino de inglês no Brasil. O cenário colocado é o da ausência, por muito tempo, de políticas públicas para o ensino da língua nas escolas e para a formação do(a) professor(a), bem como o acesso precário ao ensino de inglês nas instituições. Nesse contexto, as famílias com condições

socioeconômicas mais favoráveis procuram a iniciativa privada para acessar o ensino-aprendizagem da língua. Conseqüentemente, a aprendizagem de inglês acaba sendo permeada pela desigualdade de acesso. A problemática é, portanto, observada a partir da perspectiva da desigualdade sócio-histórica de acesso ao ensino de inglês. Quando a universidade passa a receber alunos(as) negros(as), indígenas, e de escolas públicas – especialmente com as políticas de cotas –, essa diferença fica visível, uma vez que é pressuposto que os discentes cheguem ‘preparados(as)’ às IES.

O primeiro ponto que detalho é a necessidade de abordar o problema identificado (a falta de acesso ao ensino-aprendizagem de inglês) com uma solução imediata, o que frequentemente se relaciona a uma simplificação de questões complexas. Ao observar os estudos críticos na área de internacionalização, Stein (2019) nota a tendência de romantização do passado, com o frequente não reconhecimento de seu aspecto colonial, por exemplo, defendendo a volta de uma era anterior ao neoliberalismo. Com ela, é recorrente a simplificação tanto dos problemas quanto das soluções propostas, como pela divisão de personagens em vilões, vítimas e heróis. A autora defende, porém, que

propostas de soluções ou alternativas para problemas e planos existentes da internacionalização correrão o risco de reproduzir danos se elas não conseguirem considerar completamente a história colonial e transformar completamente as duradouras dimensões coloniais que moldam a internacionalização (Stein, 2019, p. 1776, minha tradução).

Trata-se, portanto de um processo complexo com raízes no colonialismo que, por si, não é simples e, por extensão, não será solucionado de forma simples.

Diante dessas observações, Stein (2019) mapeia três orientações no que diz respeito aos estudos da internacionalização que ela chama de “crítica”. A primeira e dominante é a ‘internacionalização para o bem público’, a qual almeja ações dentro do sistema existente para que a desigualdade seja respondida com mais oportunidades, acesso, representação e trocas culturais. Essa abordagem, no entanto, segundo a autora, não questiona o próprio sistema e a racionalidade que o constitui, reforçando ideias modernas/coloniais de qualidade de vida, por exemplo, que são insustentáveis neste planeta.

A segunda, ‘internacionalização para a solidariedade global’, busca reformas mais profundas, com base na crença de que as instituições podem ser reformadas a partir de noções anti-opressoras. São propostas contraposições como redistribuição em resposta à exploração, coletividade no lugar de competitividade, centralização de conhecimentos marginalizados em vez de desigualdade epistêmica.

A terceira, ‘internacionalização otherwise’, por sua vez, é fundamentada em estudos, conhecimentos e ideias como os de/anti/pós-coloniais<sup>11</sup>. Diferente das anteriores, essa abordagem não propõe soluções prescritivas do que deve ser feito ao entender que, ao passo que essas práticas e noções são “úteis no processo de reconhecer padrões coloniais duradouros, fazer perguntas difíceis, e apontar para outras possibilidades, buscar dentro dessas teorias uma (re)solução prescritiva seria coloca-las de volta no mesmo conjunto de direitos coloniais que eles desafiam” (Stein, 2019, p. 1779, minha tradução). A própria ideia de solucionar os problemas, assim como as soluções propostas, partem do nosso pensamento moderno/colonial. Em outras palavras, frequentemente partindo da ideia de que o universo segue regras previsíveis, há uma busca por manter o funcionamento de instituições e modos de viver e conhecer dentro dessas normas; os problemas, nesse sentido, têm relação com momentos de incerteza, crise e imprevisibilidade, isto é, de funcionamento anormal, fora das regras, o que nos gera ansiedade e nos leva a buscar uma solução imediata. Por isso, a proposta é desaprender e exercitar nossa imaginação para alternativas ao próprio pensamento moderno/colonial, abrindo mão das promessas, privilégios e senso de superioridade, bem como reconhecendo nossa interdependência.

Entendo que o mapeamento de Stein (2019) não dita que tipo de abordagem está ‘certa’ ou o que (não) deve ser feito; na verdade, percebo que várias abordagens de internacionalização crítica coexistem em muitas tentativas de delinking da modernidade/colonialidade, especialmente porque queremos soluções mais imediatas (ainda que reconheçamos seu caráter provisório, sem garantias e imperfeito) para os problemas que vivemos com outros seres humanos. Considerando isso, percebo que tanto o CsF quanto o IngSF se orientam principalmente pelos preceitos da internacionalização para o bem público. Em outras palavras, são identificados os problemas (desigualdade de acesso ao processo de globalização por questões socioeconômicas de acesso, inclusive ao ensino-aprendizagem de inglês) e diante deles, vê-se a urgência por uma resposta imediata dentro do imaginário do próprio sistema.

O segundo ponto que destaco com relação à justificativa da necessidade do programa com base na história do ensino de inglês do Brasil é que o questionamento e a crítica se pautam

---

<sup>11</sup> Todos os prefixos mencionados marcam movimentos contra o colonial, embora não sejam sinônimos. O pós-colonial surgiu após a Segunda Guerra Mundial, abordando principalmente a descolonização de colônias. O ‘pós’ marcaria temporalmente um momento após o colonialismo (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016). Hall (2003), no entanto, enfatiza o pós-colonial como um movimento de releitura histórica de forma descentrada. Apesar disso, as discussões no ‘pós’ ficaram centradas no mundo anglófono. Esse aspecto é uma crítica da decolonialidade, que busca outras bases e categorias que partem de outras localidades e saberes, especialmente a América Latina, assim como práticas de intervenção e oposição (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016). O anti-colonial, por fim, parte de povos indígenas, por exemplo, que não foram ocidentalizados como nós e que vem se engajando em uma luta contra o colonial, como coloca Santos (2015).

no acesso. Quem tem tido a oportunidade de aprender inglês? Diante da resposta de que é a elite, sugere-se a solução de ampliar as chances para a população mais vulnerável. A modernidade/colonialidade não condiciona somente nossas respostas como também as questões que formulamos: assim, questiono aqui a própria pergunta. Por que tanto no cenário histórico quanto no presente é construída a ideia de necessidade de aprender inglês? Quais são as implicações e pressupostos modernos/coloniais que informam tal ideia?

Diante da constatação de que os(as) candidatos(as) ao CsF não conseguiam atingir as notas requeridas pelas instituições de destino nos exames de proficiência, percebe-se a desigualdade de acesso ao ensino-aprendizagem de línguas no Brasil. Como a iniciativa privada sempre se mostra como a solução para problemas com seus cursos on-line, materiais didáticos etc., a ideia inicial, nesse caso, era de investir em iniciativas como essas para resolver a questão da proficiência. A Andifes, no entanto, insistiu para que as próprias universidades públicas federais pudessem pensar em respostas que ficassem no âmbito público e que pudessem ter impactos a longo prazo, já que se compreendia a complexidade do problema, resultado da constatada desigualdade. Nesse cenário, foi instituído um grupo de trabalho para discutir possíveis soluções.

Penso, no entanto, que a própria escolha de perguntar quem tem acesso à língua inglesa está relacionada ao cenário complexo em que o grupo de trabalho surgiu: evitar uma maior presença do setor privado, uma vez que não era a pergunta ou problema que estavam em questão, mas sim como eles poderiam ser respondidos/solucionados. Em outras palavras, havia pouco ou nenhum espaço para repensar e complexificar a pergunta (por exemplo, quem tem ou não acesso ao ensino-aprendizagem de línguas? Como isso se relaciona com a diferença colonial? Como nós contribuimos e somos responsáveis por essa desigualdade?), pois o foco era a solução do problema (a necessidade de preparar as pessoas linguisticamente).

Como resultado das discussões do grupo de trabalho, o IngSF foi criado, tendo sua portaria publicada no dia 18 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012b). Sua finalidade principal está atrelada ao CsF, como foi proposto inicialmente, uma vez que é almejada a preparação de alunos(as) de graduação das IES para obter as notas exigidas por universidades anglófonas em exames de proficiência. Reproduzo a seguir os objetivos apontados nessa portaria, com meus destaques em negrito:

**I - promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências** educacionais e profissionais voltadas

**para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;**

**II - ampliar a participação e a mobilidade internacional** de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

**III - contribuir para o processo de internacionalização** das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros;

**IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico** do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras; e

**V - contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas** das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas. (Brasil, 2012b, meus destaques).

Como se pode perceber, os objetivos do IngSF se assemelham fortemente com os do CsF. Nesse caso, no entanto, é inserido um novo elemento: a língua inglesa. Em um processo em que a mobilidade e a internacionalização resultariam em qualidade nas ações de universidades, incluindo a formação, e, conseqüentemente, o progresso nacional – inerentemente dependente de fatores econômicos, a língua se torna um *meio* para alcançar as repercussões desejadas.

Além disso, a noção de “aperfeiçoamento linguístico” parece estar vinculada à expectativa de conseguir tirar notas altas em exames de proficiência. Esses testes têm sido criticados por serem instrumentos de controle e poder (Spolsky, 1997), por centralizarem (muitas vezes, completamente) variedades de prestígio, correção gramatical e uma pronúncia native-like, funcionando a partir de uma lógica homogeneizadora (Shohamy, 2007).

Considerando a presença de exames de proficiência no programa (no objetivo de preparar aluno e aumentar índices de proficiência também como forma de nivelar discentes para os cursos), Kobayashi (2016) se propôs a estudar o efeito retroativo desses testes nas aulas desenvolvidas no IngSF. Em outras palavras, a autora buscou entender se e como esses exames poderiam moldar as práticas de ensino. Tendo como foco um Núcleo de Idiomas (NucLi)<sup>12</sup> do estado de São Paulo, a pesquisa aponta que não houve efeito retroativo nas práticas de professores(as) do programa, mas que os exames influenciavam os(as) alunos(as), pois seu interesse e engajamento nos cursos tinha relação com seus desejos de participar de mobilidade

---

<sup>12</sup> O programa funcionou da seguinte maneira: apesar de ser nacional, universidades aderiam ao programa e, em seu âmbito local, eram criados NucLis, que contavam com uma equipe de coordenadores e professores vinculados à instituição. A partir da criação do IsF, esses NucLis poderiam ser configurados de três modos: a) ofertando inglês e aplicando seus exames; b) ofertando inglês e português como língua estrangeira/adicional e aplicando seus respectivos exames; c) ofertando inglês, português como língua estrangeira/adicional e pelo menos mais um idioma e aplicando seus respectivos exames (Brasil, 2018).

acadêmica – por meio do CsF, por exemplo – para a qual precisariam se submeter a esse tipo de teste.

Entendo que há alguns pontos sobre a própria noção de língua que transparecem na relação não só com exames de proficiência, mas com o alinhamento dos cursos do programa ao Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR – *Common European Frame of Reference*). Primeiro, a língua parece um sistema a ser dominado em um processo linear que segue níveis (do mais simples ao mais complexo): no CEFR, esses níveis são nomeados como A1, A2, B1, B2, C1, C2. Ademais, a língua é como uma totalidade, que pode ser aprendida a partir da sua divisão em partes: assim, é comum a divisão do ensino (e de testes de proficiência) em habilidades de escrita, leitura, fala e audição. E, por fim, o processo de aprendizagem é homogeneizado, como se todas as pessoas em determinado nível soubessem o mesmo vocabulário e tivessem as mesmas habilidades linguísticas. Essas características, além de se relacionarem com pressupostos modernos/coloniais, se caracterizam pelo que Canagarajah chama de uma ‘orientação monolíngue’, de acordo com a qual cada língua teria um sistema transparente de regras que, quando compartilhadas, garantiriam o sucesso na comunicação.

Em 2014 foi criado o IsF, cuja portaria definiu a integração do IngSF ao novo programa (Brasil, 2014). A partir de então é aberto espaço para a inclusão de mais línguas além do inglês, e há uma reconfiguração da finalidade principal. Considerando que o IsF se torna mais independente do CsF ao passo que passa por reformulações, seu propósito foi sendo ampliado. Na portaria de criação, o objetivo instituído é a formação e a capacitação em idiomas de comunidades acadêmicas brasileiras e de professores de língua da educação básica. Apesar disso, os objetivos definidos no Art. 2º são os mesmos do IngSF, com uma alteração do parágrafo V e a adição de mais um:

V - contribuir para **a criação**, o desenvolvimento e **a institucionalização** dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas.

VI - **fortalecer o ensino de idiomas no país**, incluindo o da língua portuguesa, e, no exterior, o da língua portuguesa e da cultura brasileira (Brasil, 2012b, meus destaques).

Como é colocado em livros do programa (Abreu-e-Lima et al., 2016), a ideia é de que o IsF trabalhe em parceria com os centros de língua, os quais aparecem desde as portarias iniciais. Isso ocorre porque



A lógica das aulas presenciais do Programa IsF é diferente daquela de cursos livres de línguas ou de centros de línguas, os quais procuram atender os alunos desde o nível inicial até o nível mais avançado de proficiência, ao longo de três a quatro anos de estudo. O Programa IsF tem como objetivo preparar o aluno para intercâmbio em universidades no exterior. Para tanto, a prioridade durante o processo de inscrições nacionais parte dos alunos mais proficientes aos menos proficientes (Abreu-e-Lima et al., 2016, p. 48).

Nesse sentido, o centro de línguas teria uma abordagem mais geral ao ensino de idiomas, enquanto o IsF é um programa de foco específico na internacionalização, que, nessa citação, é atrelada especialmente à mobilidade acadêmica. Com isso, os centros atuariam no ensino dos níveis iniciais e o IsF continuaria com cursos a partir do nível A2, mas com a priorização dos níveis mais avançados de acordo com o CEFR.

Com relação ao fortalecimento do ensino de idiomas no Brasil, o Art. 6º apresenta mais informações sobre como isso poderia acontecer. Instrumentos como acordos de cooperação ou convênios devem ser usados para fortalecer as licenciaturas e a formação de professores. Essa é a primeira menção formal da preocupação com a formação docente. Apesar disso, Kirsch e Sarmiento (2016) afirmam que já a partir de julho de 2013 ações com esse foco passaram a ser desenvolvidas porque foi notada a necessidade de preparar os(as) professores(as) do IsF para que os objetivos do programa pudessem ser alcançados. Em outras palavras, “a formação de professores nasce como uma contingência para que os NuLi atinjam seu propósito, isto é, promover o ensino e aprendizagem de língua inglesa nas Instituições de Ensino Superior credenciadas” (Kirsch; Sarmiento, 2016, p. 215). A formação de professores(as), porém, aparece explicitamente nos objetivos do IsF somente em 2016, com a portaria de ampliação do programa.

Em 2016, algumas mudanças foram implementadas no IsF: a inclusão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) no público-alvo e a intenção de contribuir com o “desenvolvimento de uma política linguística para o país” (Brasil, 2016, Art. 1º). Quanto aos seus objetivos, eles seguem os mesmos com a adição da RFEPCT e, como abordado anteriormente, da formação de professores (Art. 2º):

**II – promover e contribuir com a formação inicial** dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira e **formação continuada** de professores de língua estrangeira, para fins específicos de internacionalização nas IES e nas escolas brasileiras (Brasil, 2016, meus destaques).

A proposta é atuar na formação inicial e na continuada. Elas acontecem com a participação de docentes de línguas da educação básica nos cursos IsF e com a atuação dos(as)

professores(as) IsF desenvolvendo os cursos. Nos NucLis, os(as) coordenadores(as) IsF atuam na formação desses(as) professores(as), que, normalmente são alunos(as) dos cursos de Letras. A equipe local, nesse sentido, é responsável pelas decisões que concernem o processo.

A formação de professores(as), desse modo, surge também como um meio de alcançar o objetivo do programa: a preparação linguística para o engajamento com a internacionalização. Com isso, ela está ligada à noção de *preparação*. A construção de conhecimento dentro da lógica moderna/colonial se pauta em uma totalidade que define o que pode (ou não) ser considerado conhecimento válido (e universal) e, conseqüentemente, invalida outras epistemologias (Grosfoguel, 2007b; Menezes de Souza; Monte Mór, 2018). A promessa é que, a partir dessa universalidade de um conhecimento que pode explicar tudo, seria possível prever e alterar resultados, isto é, teríamos algum controle sobre os eventos. Essa promessa, no entanto, tem como outro lado o epistemicídio – processo em que conhecimentos são invalidados e até exterminados (Stein; Silva, 2020). Entendo que a busca por essa previsibilidade e controle se mostra muito presente em nossos entendimentos de educação e nas próprias instituições voltadas a esse propósito, por exemplo, nos discursos de que a universidade prepara os(as) estudantes para o mercado de trabalho. No IsF, entende-se que é necessário preparar os(as) professores(as) para atuar no ensino de línguas para fins específicos, o que perdura até a sua configuração atual, a qual abordo a seguir.

O IsF, enquanto um programa ligado ao MEC, esteve em funcionamento até o ano de 2019, quando o MEC decidiu retirar seu apoio financeiro. Para que suas ações pudessem ser continuadas foi realizada uma campanha nas redes sociais (#FicaIsF), que pedia a permanência do programa. No entanto, foi necessário buscar outras formas de manter o IsF. A alternativa encontrada foi voltar à Andifes com uma nova configuração: a Rede Andifes IsF, criada pela resolução nº 1 (Associação..., 2019). Sua finalidade principal se torna a formação de professores(as), bem como a oferta de cursos e a contribuição com o desenvolvimento de uma política linguística nacional. Nesse sentido, a maior mudança é a centralidade da formação. Os objetivos da rede incluem:

- a. Promover, por meio da capacitação em diferentes idiomas, a formação presencial e virtual de estudantes, professores, e corpo técnico-administrativo das IFES e de professores e de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, a formação e a capacitação de estrangeiros em PLE/A, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação, com foco na internacionalização;

- b. Promover e contribuir com a formação inicial dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira e formação continuada de professores de língua estrangeira, para fins específicos de internacionalização nas IFES e nas escolas brasileiras;
- c. Ampliar a participação e a mobilidade internacional, visando ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
- d. Contribuir para o processo de internacionalização dos centros de pesquisa das IFES;
- e. Contribuir para o aperfeiçoamento linguístico da comunidade acadêmica das IFES;
- f. Contribuir para a criação, o desenvolvimento e a institucionalização dos Núcleos de Línguas da Rede Andifes IsF (NucLi-Andifes-IsF) e a sua articulação com os Centros de Idiomas já existentes nas IFES, ampliando a oferta de vagas;
- g. Fortalecer o ensino de idiomas no país, bem como o de língua portuguesa do Brasil e cultura brasileira no exterior ou localmente em seus NucLi-Andifes-IsF; e
- h. **Desenvolver pesquisas para subsidiar o avanço do ensino de línguas estrangeiras para internacionalização** nas IFES.
- i. Fortalecer a Rede Andifes de Idiomas – IsF por meio de adesão de especialistas nacionais e internacionais que possam **contribuir com as ações de apoio linguístico à internacionalização** das universidades que aderirem às suas ações. (Associação..., 2019, meus destaques).

Apesar da nova estrutura e do desligamento do MEC, os objetivos propostos pela Rede seguem muito similares àqueles do programa (Brasil, 2016), com a adição do desenvolvimento de pesquisas e da adesão de especialistas. Quando vinculado ao MEC, havia o pagamento de bolsas para coordenadores(as) e professores(as) de língua inglesa. Isso significa que, mesmo com a inclusão de outros idiomas no programa, o inglês ainda era o destino dos recursos governamentais, o que tem relação com o papel da língua no imaginário do ensino superior. Isto é, a produção de conhecimento e a própria internacionalização são atreladas ao idioma, tido como língua da ciência (Fabricius; Mortensen; Haberland, 2016).

Na nova configuração da Rede, não há o privilegiamento do inglês nacionalmente, uma vez que todas as línguas são fomentadas localmente com recursos de cada instituição credenciada, dependendo especialmente da disponibilidade de docentes especialistas que se proponham a orientar alunos(as) de graduação na posição de professores(as) IsF. Todavia, isso não apaga a hegemonia da língua e não impede que a gestão local decida alocar mais recursos para ela. Ademais, o inglês conta com mais cursos de licenciatura pelas universidades brasileiras que outras línguas da rede (alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e português para estrangeiros), o que tem efeitos também nas ofertas da Rede.

Considerando as discussões realizadas, apresento a seguir um mapa que elaborei para explorar as relações na legislação entre os três pontos definidos nesta pesquisa: internacionalização, formação e língua inglesa.

Mapa da internacionalização, formação e da língua inglesa na legislação



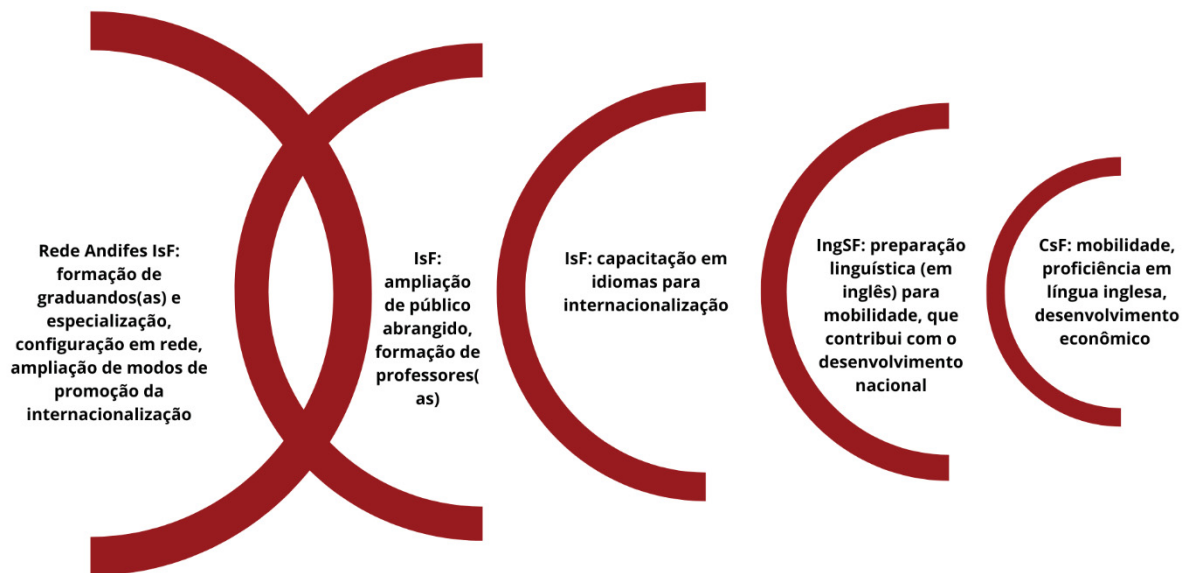
Fonte: minha elaboração

A formação é realizada pela noção de necessidade de preparar docentes para atuarem no ensino de inglês para fins de internacionalização; ao mesmo tempo, a língua inglesa é posicionada como parte importante do processo de formação de quem gostaria de participar do processo de internacionalização (especialmente pela mobilidade, tendo em vista o vínculo com o CsF). Tanto a formação quanto o aprendizado da língua levam ao engajamento com o processo de internacionalização e tem relação com o desejo de preparação para isso. O que é central e motiva os três pontos é o movimento em direção ao desenvolvimento e à qualidade, os quais poderiam ser alcançados por meio do processo de internacionalização, com “melhoria” na educação para o progresso e a cooperação por meio do inglês.

Por fim, o mapa a seguir ilustra o processo de desenvolvimento e mudanças do IsF. O CsF (Brasil, 2011) influencia a criação do IngSF (Brasil, 2012) tanto no objetivo do programa de preparar linguisticamente alunos(as) para mobilidade acadêmica, quanto nas noções de desenvolvimento. Quando se torna IsF (Brasil, 2014), o programa não rompe com as propostas do IngSF, mas as incorpora, abrangendo mais línguas e ações. A ampliação do IsF (Brasil, 2016) mantém as ideias anteriores com a incorporação de alguns outros pontos, como a

incorporação da formação de professores(as) nos objetivos. Considerando o movimento de incorporação, com mudanças que, majoritariamente, foram de ampliação e adição, illustrei o histórico legislativo a partir de meia-luas crescentes.

#### Mapa das mudanças IsF



Fonte: minha elaboração

Como mostra o mapa, porém, a última meia-lua (ou a primeira, dependendo da ordem de leitura, a qual busquei inverter) faz um movimento contrário das outras, ainda que esteja conectada a elas. Isso ocorre porque as mudanças na Rede IsF são maiores e não tratam apenas de ampliação, mas partem de um repensar algumas questões emergentes do desenvolvimento do programa IsF, como a mudança para a formação de professores(as) ser uma finalidade principal e a mudança na relação entre as línguas.

## MAPA DA INTERNACIONALIZAÇÃO

Discuto aqui a internacionalização, que, de acordo com Knight (1994), assume diferentes significados a partir de diversos olhares. Em acordo com a gramática moderna/colonial, nós buscamos definir para compreender. Essas teorizações, porém, vêm sendo delegadas a um determinado grupo de pessoas que se aproximam mais da normatividade (como homens, pessoas brancas, pessoas cisgênero, pessoas localizadas no Norte Global), enquanto outros grupos “deveriam” pensar na prática e integração desses conceitos ao seu local (Grosfoguel, 2016).<sup>13</sup> Esse processo não é diferente com a ideia de internacionalização, que vem sendo teorizada de diferentes maneiras e cujas definições mais amplamente citadas partem majoritariamente desse lugar da norma. Eu me engajo com essas discussões aqui por entender a sua materialidade na busca por uma implementação de processos de internacionalização nas instituições brasileiras e porque essas ideias aparecem e perpassam muitas das narrativas compartilhadas no PPC, nos questionários e nas entrevistas. Enquanto abordo essas buscas de definição em textos acadêmicos, também apresento o que percebi emergir do material empírico.

Em diversos textos é colocado que a internacionalização, ainda que pudesse não ter sido nomeada assim, não é um fenômeno recente, tendo sido praticada já no século XII (Hénard; Diamond; Roseveare, 2012; Hudzik, 2011; Krawczyk, 2008; Stallivieri, 2017; Santos Filho, 2020). Nesse sentido, o surgimento das práticas de internacionalização remonta ao surgimento da própria universidade, que Perkin (2007) atribui à Europa medieval, apesar de reconhecer que o ensino superior já existia em diversas outras sociedades. Nesse mesmo texto, o autor compartilha o processo histórico da universidade, partindo da Europa e se espalhando pelo mundo como uma instituição flexível aos diferentes cenários e demandas socioeconômicas, culturais e políticas. Porém, essa narrativa precisa ser complexificada com outras histórias do ensino superior, como as contadas por Alemu (2018) e Peters (2019), que identificam o surgimento dessas instituições, ainda que não formatadas exatamente como as europeias, em outros continentes, como a África e a Ásia. O próprio processo de mobilidade faz parte dessas outras histórias, como explica Alemu (2018, p. 224, minha tradução):

A interação das diversas instituições de ensino superior, seus alunos e estudiosos é evidente a partir da internacionalização dos séculos VII e VIII. Neste momento, estudantes e acadêmicos/professores do Japão estavam viajando para a China para estudar. No período medieval, universidades

---

<sup>13</sup> Reforço esse ponto não em busca de defender que a lógica deve ser invertida e grupos aos quais foi negada a possibilidade de definir/cunhar conceitos, mas para criticar a própria necessidade de desenvolver teorias/conceitos universais, por entender que todo conhecimento é local.

européias e instituições de ensino superior árabes acolheram académicos de várias áreas, inclusive da África, independentemente da nacionalidade. [...] Portanto, em um cenário onde existiam, na Antiguidade, instituições diversificadas de ensino superior em diferentes cantos do mundo, é difícil e injusto considerar as universidades medievais europeias como as únicas original e indiscutivelmente instituições de ensino superior do mundo. É óbvio, no entanto, que através do processo de colonialismo, neocolonialismo/colonialidade e globalização, as instituições de ensino superior e as universidades europeias moldaram, influenciaram e impactaram fortemente instituições de ensino superior e universidades no mundo em termos de sistema, organização estrutural, currículo, línguas instrucionais, pesquisa metodologia, pedagogia institucional e assim por diante.

A universidade europeia, nesse sentido, em alinhamento com a modernidade/colonialidade, se instituiu como a única e verdadeira instituição de ensino superior e, como tal, teve seu modelo imposto pelo mundo. Como aponta Maldonado-Torres (2018), com o estabelecimento de um tempo cronológico, a colonialidade do ser, do saber e do poder levou à universalização de uma única possibilidade nas três dimensões, às custas do apagamento violento dos outros modos de existir, conhecer e estar com o mundo.

Do processo de busca por um conceito universal de internacionalização ou “genérico o suficiente para ser aplicado a muitos países, culturas e sistemas educacionais diferentes” (Knight, 2004), surgiram as definições propostas por Jane Knight e posteriormente complementada por de Wit e Hunter (2015), as quais busco complexificar aqui, tendo em vista sua grande influência nos estudos sobre internacionalização. Em 1993, a autora propõe uma visão de internacionalização como o “processo de integração de uma dimensão internacional às funções de ensino, pesquisa e serviço de uma instituição de ensino superior” (Knight, 1993, s/p apud Knight, 1994, p. 3, minha tradução). Nesse texto ela identifica, porém, quatro abordagens para a internacionalização: *processo*, prevendo a integração do internacional (como no conceito que ela mesma defende); *atividade*, focando em categorias, como currículo; *competência*, enfatizando o desenvolvimento daqueles envolvidos no processo (alunos, professores etc.); *organizacional*, visando à criação de um ethos institucional.

Em seguida, Knight (1994) modifica essa sua proposição e sugere que a

internacionalização do ensino superior é o processo de integração de uma dimensão internacional às funções de ensino/aprendizagem, pesquisa e serviço de uma universidade ou faculdade. Uma dimensão internacional significa uma perspectiva, atividade ou serviço que introduz ou integra uma visão internacional/intercultural/global às principais funções de uma instituição de ensino superior (Knight, 1994, p. 3, minha tradução).

Em 2003, porém, Knight (2003; 2004) atualiza mais uma vez a sua proposta, pois afirma sentir a necessidade de incluir os âmbitos nacional e setorial, que, segundo a autora, têm grande impacto na internacionalização, especialmente no que diz respeito a políticas, investimentos e dispositivos regulatórios. A autora ressalta, ainda, que a definição de internacionalização não deve ser específica, mencionando, por exemplo, benefícios ou atores, para que possa se adequar a diferentes contextos. Apesar disso, Knight (2003) afirma que a universalidade não é almejada. Portanto, tem-se que “a internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional é definida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, funções ou execução da educação pós-secundária” (Knight, 2003, p. 2, minha tradução).

A autora explica que a escolha do termo “processo” se refere à ideia de que se trata de um esforço contínuo e as dimensões incluídas abarcam as trocas entre nações e culturas, mas com um escopo mundial. A integração ao propósito, funções ou execução da instituição visaria à ênfase na centralidade que a internacionalização deve ter.

Essa busca por uma definição universal (ainda que o adjetivo seja negado) separa o conhecimento da sua localidade para que seja colocado como neutro, “genérico” (adjetivo usado pela autora – 2003, p. 2) e aplicável a diversos contextos. Como afirma Menezes de Souza (2019, p. 13, minha tradução), “esse caráter local dos conhecimentos e línguas do Norte é escondido por trás da declaração de universalidade e escondido pela cuidadosamente produzida invisibilidade do corpo [...] dos sujeitos que o produzem”. O autor, então, defende a desconstrução dessa prerrogativa e o destaque à localidade dos conhecimentos.

De Wit e Hunter (2015) percebem a necessidade de enfatizar que a internacionalização, em vez de um fim em si mesma, é uma forma de melhorar a qualidade das atividades realizadas no âmbito do ensino superior. Em trabalhos anteriores, autores como Brandenburg e de Wit (2011) e Knight (2014) questionaram os rumos da internacionalização, pois perceberam que as práticas estavam tornando-se cada vez mais orientadas por fatores econômicos e pela competitividade. Diversas críticas vêm sendo realizadas à internacionalização, especialmente nos estudos da internacionalização crítica, com contribuições do próprio de Wit (2019; 2020), que defende mais cooperação, em vez de competição, bem como inclusão, ampliação e melhoria da educação para todos(as). Nesse sentido, de Wit e Hunter (2015) apresentam a seguinte inserção à proposta de Knight (2003):

processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, funções e execução da educação pós-



secundária, para melhorar a qualidade da educação e pesquisa para todos os alunos e funcionários e para contribuir significativamente com a sociedade (de Wit; Hunter, 2015, p. 3, minha tradução, grifos originais).

Em outras palavras, ao reconhecerem a cumplicidade das práticas de internacionalização com o neoliberalismo, os autores adicionaram um fim para o processo (contribuir com a sociedade), o qual não era mencionado na definição anterior para que ela fosse mais genérica e aplicável a diferentes realidades. Cabe questionar o que significa essa “contribuição para a sociedade” – cuja não especificação também pode estar relacionada ao desejo de facilitar uma adaptação local. Nesse sentido, a própria necessidade de possibilitar a internacionalização não é questionada, mas há uma busca por redirecionar as ações desenvolvidas para que ela se afaste de propósitos neoliberais.

Uma outra definição difundida no Brasil e que é mencionada pelos(as) participantes desta pesquisa é a de *internacionalização transversal*, proposta em Hudzik (2011). O autor explica que a internacionalização é meio para diversos fins possíveis, mas que seu propósito é a conexão com a globalização e a prestação de serviços para a sociedade. Assim como em grande parte dos textos sobre internacionalização, ela é associada por Hudzik ao seu potencial de promover melhorias na educação e na sociedade ou à participação no mundo global. Desse modo, ela é considerada como inescapável, tendo em vista o desejo (ou a sensação de necessidade) por desenvolvimento e progresso – prometido pela modernidade, mas cujo outro lado é a colonialidade (Jordão et al., 2020; Macaro, 2015). A internacionalização transversal é conceitualizada como “um compromisso, confirmado através da ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas através das missões de ensino, pesquisa e serviço do ensino superior. Ela molda o ethos institucional, valoriza e perpassa todo o empreendimento do ensino superior” (Hudzik, 2011, p. 10, minha tradução).

As definições, nesse cenário, têm um tom muito mais instrumental, com foco em *como* internacionalizar, mas com pouco ou nenhum questionamento sobre os motivos para tanto. A Associação de Educadores Internacionais (NAFSA), seguindo esse caminho, fala da internacionalização como um imperativo, em vez de uma escolha.

Ao analisar essa e outras definições propostas por associações de profissionais da educação superior, Buckner e Stein (2020) notam uma orientação técnica, organizacional e quantitativa, com uma noção vaga de internacionalização e sem engajamento com dimensões geopolíticas e históricas. Nas palavras traduzidas das autoras:

abordagens dominantes [de internacionalização] estão focadas em aspectos de implementação técnica e evitam em grande parte as dimensões éticas e políticas do envolvimento internacional. Sugerimos que há uma necessidade de desenvolver uma compreensão mais profunda e mais sistemática das dimensões políticas e históricas dos compromissos internacionais e dos seus possíveis impactos, tanto em geral como em manifestações particulares nos contextos institucionais. Embora enfatizemos que não existe uma “melhor” abordagem para a internacionalização, sugerimos, no entanto, que esforços coletivos e criticamente informados para mapear, examinar e contextualizar diferentes possibilidades podem equipar os participantes para agir de um lugar de compreensão aprofundada (Buckner; Stein, 2020, p. 163, minha tradução).

No material empírico, observei tanto semelhanças com as orientações dominantes de internacionalização quanto questionamentos sobre elas. Os(as) participantes também apontaram o que notam ser o padrão existente e o que imaginam que deveria acontecer. No mapa a seguir, aponto essas observações.

Mapa sobre como ocorre e como deve ocorrer a internacionalização

<b>Como vem ocorrendo a internacionalização</b>	<b>Como deve ser (ou como responder à) internacionalização</b>
Neoliberal (foco na competição e no consumo, espaço mercadológico, atração de alunos/as e recursos, dominância da busca pelo sucesso econômico, base na noção de mérito)	Colaborativa e com vistas à contribuição com o desenvolvimento do ensino superior e da sociedade, mas incluindo o trabalho com empresas
Colonial (desigualdades e hierarquias, patriarcal e segregadora, com relações de poder)	Solidária (sem hierarquias e com inclusão)
Sem compartilhamento de experiências	Trabalho conjunto e intercultural
Excludente, pois somente alguns grupos têm acesso aos benefícios da internacionalização	Inclusão para que mais pessoas possam participar do processo
Centralizada na América do Norte e Europa	Local em comunicação com o global e como interlocuções horizontais com Norte e Sul Global
Internacionalização como fato consolidado	Participação no processo com adaptações locais

Fonte: minha elaboração

No mapa, coloco as colunas lado a lado porque entendo que, ao notar os problemas com as práticas dominantes da internacionalização, os(as) participantes buscam alternativas/soluções, mas sem se colocarem contra o processo, por entendê-lo como inescapável (“um fato consolidado”, “um processo dado”, em suas palavras). Diante disso, os problemas seriam encarados com propostas frequentemente opostas, no que parece ser uma

dualidade de ideias: excludente - inclusivo; hierárquico - igualitário; global - local; relações verticais - relações horizontais. Em outras palavras, tanto a compreensão do problema quanto as soluções propostas partem da gramática moderna/colonial, trabalhando a partir de binarismos. Esse é um dos grandes desafios das tentativas de desligamento (Mignolo, 2007b) da modernidade/colonialidade: ela gera uma crise de imaginação, pois, em sua rigidez excludente e universalizadora, ela nos permite somente enxergar um horizonte muito limitado de possibilidades, o que não significa que devemos desistir de buscar alternativas, mas que devemos aprender com nossas tentativas, entendendo-as como imperfeitas, insuficientes e, muito provavelmente reprodutoras do que criticamos (Stein, 2019).

Partindo do mesmo tipo de raciocínio (identificação do problema e proposta de solução), os(as) participantes também identificaram diversos problemas e faltas no que diz respeito ao processo de internacionalização no Brasil, incluindo: carência de investimento do governo, pouca proatividade e planejamento das instituições, esforços individualizados, pouco diálogo com países do Sul Global, e falta de compreensão do que *realmente* seria a internacionalização. Considerando essas questões, são apontadas propostas do que poderia ser feito para que o processo ocorresse de forma mais bem-sucedida: compreensão do conceito de internacionalização, planejamento estratégico, maior investimento em uma internacionalização transversal e solidária, como nas falas a seguir:

Pérola: “Internacionalização no Brasil anda a passos de tartaruga, com as IES tentando fazer o que podem, de diferentes formas, em diferentes momentos. Com esse último governo, muitos projetos, editais, fomentos foram cortados, portarias aprovadas, desmonte da educação é visível em todos os níveis educacionais. Mesmo com o PrInt, o fomento à internacionalização é mínimo, e internamente sempre há decisões mais urgentes para tomar do que pensar em planejamento estratégico de internacionalização para a comunidade acadêmica. Há instituições, como a minha, que não são tão proativas, sempre demorando um pouco mais para tomar decisões e ter iniciativas com relação a um trabalho conjunto para impulsionar a internacionalização do ensino superior” (excerto do questionário).

Natália: “Ela ainda é muito incipiente. Todos tentando fazer alguma coisa, mas percebo que estamos tateando o tempo todo porque não há apoio suficiente, não há recursos suficiente ou não há visibilidade suficiente. Fazemos nosso trabalho e temos que ter paciência, mas hoje, após CsF, IsF, Print, estamos mais próximos de estar visíveis do que invisíveis. Temos muito a fazer ainda. Planejamento não é o forte de nossas equipes que reagem conforme as demandas, o que não é bom, porque não conseguimos ser muito seletivos ou críticos quando só reagimos. Temos que ser mais pró-ativos neste processo e planejar nossas ações com antecedência, avaliar os riscos e os resultados obtidos. Sou otimista, entretanto. Sei que aos poucos vamos tomando consciência do nosso caminho” (excerto do questionário).

Esse modo de pensar e reagir aos desafios colocados (problema – solução) é o nosso modo automático de ver diversas situações, sendo muito incentivado na educação, o que é evidenciado, por exemplo, com a defesa de propostas de ensino como a aprendizagem baseada em problemas – os(as) alunos(as) são colocados(as) diante de situações que podem enfrentar no dia-a-dia e devem pensar em respostas/soluções (Borochovicus; Tassoni, 2021; Tedesco, 1990). Isso ocorre porque a modernidade/colonialidade se mantém pelos nossos investimentos em suas promessas (como segurança, estabilidade, acesso a recursos); nesse sentido, somos condicionados(as) a buscar soluções dentro do próprio sistema a fim de não abrir mão de suas promessas. Andreotti (2021) afirma que, diante da dificuldade em nos desinvestirmos nas promessas modernas/coloniais, há quatro tipos de negação incentivados socialmente:

(1) a negação de que a violência sistêmica é o que torna a modernidade possível e, porque dependemos da modernidade para sobreviver, que somos inevitavelmente cúmplices de danos sistêmicos (Ferreira da Silva 2007; Shotwell 2016; Andreotti 2019; Kapoor 2020); (2) a negação de que o planeta é finito e que este modo de relacionamento com o mundo (através do crescimento e do consumo) é insustentável (Stein 2019); (3) a negação de que não estamos separados uns dos outros, mas interdependentes e enredados em um corpo vivo mais amplo, que é o planeta (Ahenakew 2019; Common Worlds Research Collective 2020); (4) a negação da profundidade e magnitude da confusão em que nos encontramos, que não pode ser resolvida com soluções fáceis, simplistas ou agradáveis (Stein et al. 2020b; Van Berkel e Manickam 2020). (Andreotti, 2021, p. 497, minha tradução).

Tendo em vista que somos educados(as) a construir sentidos de forma linear e excludente, somente conseguimos lidar com uma única resposta; com isso, temos dificuldade de abraçar as complexidades do mundo em que vivemos. As nossas negações e resistências também se relacionam aos desafios de desinvestir nas promessas modernas, as quais somente são possíveis por processos coloniais. Percebo que a internacionalização é a promessa de que teremos acesso a mais conhecimento e de maior qualidade, teremos melhores oportunidades de educação, teremos mais desenvolvimento e, a partir de um processo de inclusão, mais pessoas poderão alcançar o conforto, segurança e prazeres modernos. Tudo isso, porém, tem por outro lado a exclusão e invisibilização de outras formas de ser/conhecer e o fato de que o planeta não consegue sustentar esse estilo de vida para todos, pois ele é pautado na exploração de recursos e seres. Como explica Cajigas-rotundo (2007, p. 172, minha tradução), “o crescimento econômico enfrenta agora uma crise da natureza, dada a degradação de vários sistemas biofísicos no mundo devido à superexploração produtiva”. Em outras palavras, o planeta não é

capaz de se recuperar em nível proporcional à exploração que possibilita nosso estilo de vida moderno/colonial.

Um outro ponto emergente no material empírico foram os motivos para internacionalizar. Altbach e Knight (2007) apontam algumas motivações comuns para a internacionalização. O lucro financeiro é um dos maiores, de acordo com os autores; eles ressaltam, porém, que, no caso das universidades sem fins lucrativos, a principal motivação é a melhora da pesquisa, da produção de conhecimento e do entendimento cultural (o que se aproxima mais das universidades públicas brasileiras). Diante disso, os pesquisadores defendem que a internacionalização deve beneficiar a comunidade, em vez de somente promover lucros financeiros.

Knight (2004) também esquematiza motivações e justificativas para a internacionalização, classificando-as em sociais/culturais, políticas, acadêmicas e/ou econômicas. A seguir, reproduzo a tabela elaborada pela autora.

Tabela das justificativas que impulsionam a internacionalização

<b>Justificativas</b>	<b>Existente—Níveis Nacional e Institucional Combinados</b>
Social/cultural	Identidade Cultural Nacional Entendimento Intercultural Desenvolvimento da cidadania Desenvolvimento social e comunitário
Política	Política estrangeira Segurança Nacional Assistência técnica Paz e compreensão mútua Identidade nacional Identidade Regional
Econômica	Crescimento econômico e competitividade Mercado de trabalho Incentivos financeiros
Acadêmica	Dimensão internacional para pesquisa e ensino Ampliação do horizonte acadêmico

---

	Desenvolvimento institucional
	Perfil e status
	Melhoria da qualidade
	Padrões acadêmicos internacionais
<b>Nível</b>	<b>De importância emergente - Níveis Nacional e Institucional Separados</b>

---

Nacional	Desenvolvimento de recursos humanos
	Alianças estratégicas
	Construção comercial da nação
	Desenvolvimento social/cultural
Institucional	Marca e perfil internacional
	Geração de renda
	Desenvolvimento de alunos e funcionários
	Alianças estratégicas
	Produção de conhecimento

---

Fonte (Knight, 2004, p. 23, minha tradução)

Ao analisar as justificativas e motivações para internacionalizar - e até mesmo considerando afirmações como “a internacionalização não é um fim em si mesma” (de Wit, 2011, Hudzik, 2011) –, percebo uma associação com *resultados desejados*. Ela acaba, nesse sentido, sendo um meio para solucionar problemas dentro do sistema e fomentar o desenvolvimento nos termos modernos/coloniais (como vimos na discussão sobre desenvolvimento e modernidade/colonialidade no [mapa legislativo](#)). Também identifiquei essa lógica no material empírico, que parte da identificação dos problemas locais (majoritariamente questões acadêmicas) para a sua solução por meio da internacionalização, como exemplifico com os trechos a seguir.

Mark: “O terreno não é tão fértil nesse sentido, especialmente por sua má interpretação. Internacionalizar aumenta o reconhecimento e a visibilidade da IES, então quem não se aprimora fica para trás. Assim, a minha percepção é a de que pensar internacionalização no sentido lato é algo pífio no Brasil, e por isso primeiro precisamos entender o que é, para depois focarmos em realidades individuais.” (excerto do questionário).

Helena: “Para desenvolver um olhar mais atento e focado na busca pelo desenvolvimento científico cultural de nosso país, em mão dupla, divulgando ciências que desenvolvemos nas mais variadas áreas do conhecimento, recebendo insumo e feedback, criando acesso de participação em grupos seletos de estudos.” (excerto do questionário).

A internacionalização é ligada ao desenvolvimento científico, cultural, nacional, contribuindo com a inclusão de mais pessoas (especialmente as de grupos minoritários) e com a caminhada em direção ao futuro – dentro da linearidade do tempo na qual o primitivismo e o atraso estão no passado e o futuro é de desenvolvimento, civilização (Mignolo, 2011; [mapa legislativo](#)). A menção à necessidade de realmente compreender o que é a internacionalização parece refletir a noção de que ela seria uma coisa só, para a qual deveria haver uma definição universal, comum a todos(as) a fim de que a internacionalização pudesse de fato se efetivar, ainda que a diversidade e as diferentes formas de internacionalizar sejam recorrentemente abordadas.

É interessante também notar que o foco do processo e seus resultados desejados está no ambiente acadêmico, com impactos nas trocas científicas, no alcance de “patamares de excelência” (mencionado no questionário por Helena), na expectativa de aprender a respeitar outras culturas etc. Dentre as menções, uma das mais recorrentes foi a questão da (in)visibilidade.

Mark: “Então, encontrar iguais no Sul Global é extremamente importante pra esse conceito internacionalização, né?! É... nessa esteira, internacionalizar vai também, e aí que eu me preocupo bastante, né, vai também no modo como você pensa sua própria universidade face aquilo que você pode ofertar pra quem vem de fora, pra quem te olha de fora, né, pra como a comunidade internacional te vê. Então, promover visibilidade na universidade é muito importante para um processo internacionalização” (excerto da entrevista).

Paula: “E, não é porque um país tem mais divulgação do que outro, que ele faz mais do que outro. Muito pelo contrário. E eu sinto assim, quantos colegas nossos estrangeiras vem pro Brasil, veem as nossas pesquisas e fala “nossa, fantástico o trabalho que cês tão fazendo!” A gente não tem essa dimensão internacional, porque as pessoas não sabem o que a gente tá fazendo, tá certo?” (excerto da entrevista).

A invisibilidade do trabalho realizado no Brasil é reflexo do processo colonial de universalização de conhecimentos que, embora sejam sempre locais, são colocados como fora do espaço e do tempo e, por isso, seriam verdades universais. A universalidade totalizadora da modernidade/colonialidade torna a coexistência de saberes impossível; somente é visto e considerado como válido o conhecimento que se pretende neutro, mas que, produzido no Norte Global, parte de corpos brancos, masculinos e cisgênero (Castro-Goméz, 2007; Grosfoguel,

2016; Mignolo, 2011). Com isso, o Sul Global busca visibilidade através da aproximação com o Norte Global; no entanto, essa visibilidade está condicionada às regras do jogo da modernidade/colonialidade, que nos ensina a olhar a partir dos olhos do Norte Global, com o qual consequentemente queremos colaborar e pelo qual desejamos ser referenciados.

Esse desejo de ser vistos(as) e reconhecidos(as) pelo Norte Global é o desejo pela validação do trabalho desenvolvido nas universidades brasileiras, que frequentemente ocasiona a pouca busca por colaborações com o Sul. Essa percepção já vem sendo verbalizada e é seguida, muitas vezes, da ideia de que é preciso fomentá-la.

Tuck (2018) aborda as invisibilidades e as violências da universidade, especialmente no que diz respeito a corpos indígenas e racializados fora da branquitude. Quando “incluídas” nessas instituições, pessoas desses grupos são vigiadas e pressionadas a agir de modo a não ameaçar a ordem vigente. Diante dessas considerações, Tuck (2018, p. 165, minha tradução) propõe três axiomas: “1) O subalterno pode falar, mas só é convidado a falar da sua dor. [...] 2) Existem algumas formas de conhecimento que a academia não merece. [...] 3) A pesquisa pode não ser a intervenção necessária”. Tais direcionamentos, que questionam e rejeitam os termos da conversa (Mignolo, 2007a) impostos a(o)s subalternos(as), são seguidos pelos seguintes questionamentos:

E se nós, como povos indígenas, como pessoas de cor, como povos desprovidos de direitos, acreditássemos que a nossa própria consciência, o nosso próprio conhecimento, é suficiente para fazer a mudança? E se não esperássemos que os outros também soubessem, mas fôssemos inspirados pelo nosso próprio conhecimento? E se mantivermos a verdade de que somos nós que precisamos saber, e não os outros? E se acreditarmos que somos nós que podemos fazer a mudança e que outros não são mais poderosos do que nós para efetuar a mudança? (Tuck, 2018, p. 168, minha tradução).

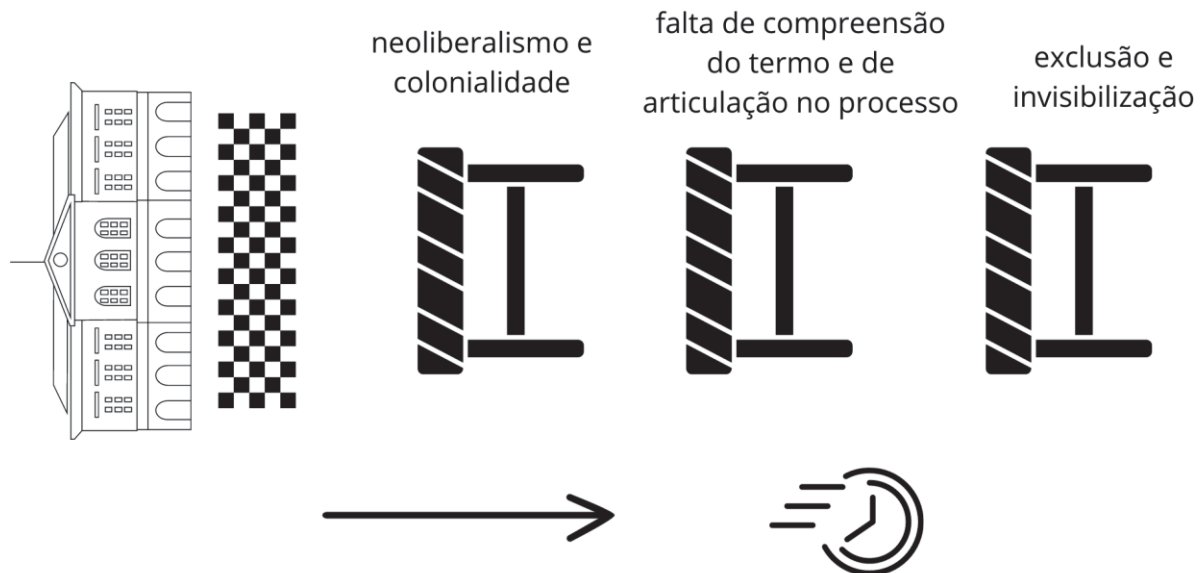
Entendo que esses questionamentos são muito interessantes não somente para refletirmos sobre as mudanças que buscamos, mas também para pensarmos na nossa busca por validação e visibilidade. O que podemos imaginar se abrimos mão dela? Esse exercício de imaginação não deixa de ser difícil, pois muito da nossa existência e investimentos está na modernidade/colonialidade que anseia por uma legitimidade supostamente universal.

Considerando as discussões feitas até o momento, no mapa a seguir construo a internacionalização como uma corrida linear em que há uma posição inicial (sem desenvolvimento), na qual estamos em “desvantagem”, buscando alcançar os “patamares de excelência”. Embora o entendimento pareça ser de que todas as universidades e suas comunidades devam chegar nesse lugar de progresso (inclusão), ainda se trata de uma corrida



e o ponto de chegada é supostamente o mesmo para todos(as), mesmo que o alcancem em momentos diferentes.

### Mapa da corrida da internacionalização



Fonte: minha elaboração

Na corrida da internacionalização, cuja definição seria universal e clara para todos, tendo como fim a contribuição social e as melhorias na educação, a universidade encontra obstáculos para a sua realização plena, pelos apontamentos dos(as) contribuintes: neoliberalismo e colonialidade (por vezes, associados a universidades do Norte Global, que obtém lucros com a atração de alunos(as) internacionais, por exemplo); a falta de compreensão compartilhada do termo (se está favorecendo somente o mercado é porque não entendem o propósito real da internacionalização) e a falta de articulação no processo (não há políticas públicas e a internacionalização não foi implementada transversalmente) e a exclusão e invisibilidade (poucas pessoas têm acesso à internacionalização e outras “garantias” modernas/coloniais, bem como poucas são reconhecidas e ouvidas). No entanto, todo o conhecimento, incluindo a internacionalização, é local. Ademais, a definição do termo não pode ser transparente para todos(as), porque a língua não é um sistema de transmissão com garantias: construímos sentidos, também sempre localizados.

Além disso, como afirma Stein (2022), a própria universidade é uma instituição colonial que não somente exclui pessoas de grupos marginalizados, mas cuja fundação e funcionamento

somente é possível às custas dessas comunidades. Esse argumento é reforçado quando reconhecemos que muitas universidades foram construídas e continuam funcionando em terras indígenas usurpadas e que foram fundadas a partir da exploração racial e escravidão (Ambo; Rocha Beardall, 2023; Fanshel, 2023; Tawo, 2021). Nessa direção, Martinez (2017) explica que a internacionalização, a globalização e a colonialidade estão diretamente ligadas e, sem a última, as primeiras não seriam possíveis. Tendo isso em vista, entendo que a colonialidade não é um obstáculo a ser superado dentro do sistema por meio de uma internacionalização verdadeira, mas a condição para que a própria corrida (internacionalização) aconteça. Parece interessante, nesse sentido, que nós, como participantes e mantenedores(as) da universidade, examinemos de forma mais profunda a colonialidade tanto na instituição quanto em nossas próprias propostas dentro dela. Como convida Stein (2022, p. 5, minha tradução),

Pluralizar possíveis futuros do ensino superior requer primeiro interromper a hegemonia da visão atualmente dominante para o futuro, que está enraizado em três promessas principais: (1) que a educação superior deve exemplificar e permitir o progresso contínuo dentro dos seus próprios muros e da sociedade em geral; (2) que o ensino superior é, na sua forma mais verdadeira, um bem público benevolente; e (3) que o objetivo principal do ensino superior é permitir mobilidade socioeconômica.

Desse modo, repensar os discursos da benevolência da universidade (e da internacionalização) é importante para pensarmos em outros futuros possíveis para a academia. Também me parece necessário olhar para a questão da inclusão/exclusão nesse processo, pois, ao entendermos que a própria universidade é uma instituição moderna/colonial, o problema é complexificado e não se limita a uma questão de exclusão.

Apesar dos entendimentos em comum com o imaginário social dominante, a internacionalização é um termo em disputa também dentre os(as) participantes(as) da pesquisa, e segundo eles(as), é entendida e praticada de diversas maneiras. A internacionalização como corrida coexistiu, no material empírico dessa dissertação, com compreensões de que ela deve ser mais crítica, com autoimplicação e busca por outros mundos que não o moderno/colonial. Nesse sentido, a internacionalização foi também colocada como um modo de parar a corrida enquanto se corre. Essa coexistência, inclusive, apareceu na conversa com uma mesma pessoa, uma vez que, como constituídos(as) pela modernidade/colonialidade, vivemos os conflitos internos de buscar desligar-nos dela.

Diante das complexidades de propostas de internacionalização crítica, Stein (2019) mapeia desafios e orientações. Primeiro, ela nota uma romantização do passado pré-neoliberal

em tentativas de argumentar a favor das possibilidades fora do neoliberalismo (como vemos em afirmações de que antes o modelo de internacionalização era mais cooperativo do que o competitivo atual). Além disso, são recorrentes as narrativas simplificadoras da complexidade da modernidade/colonialidade que giram “em torno dos ‘3 Vs’: vítimas (ou seja, aquelas definidas pela sua marginalização); vilões (ou seja, aqueles definidos pelos danos que causam); e vencedores (ou seja, aqueles definidos por sua heroica resistência à opressão e a sua luta por maior equidade)” (Stein, 2019, p. 1778, minha tradução). Essa busca por narrativas simplistas leva, de acordo com a pesquisadora, à crença em soluções simples, que, apesar de sua importância imediata para reduzir as violências modernas/coloniais, não podem resolver problemas supercomplexos. Por isso,

abordar a colonialidade da internacionalização exigirá que permaneçamos com sentimentos desconfortáveis de incerteza, insegurança e autoridade equívoca, e exigirá que não apenas façamos as coisas de maneira diferente, ou mesmo apenas pensemos sobre elas de forma diferente, mas que realmente aprendamos a ser diferentemente (Stein, 2019, p. 1779, minha tradução).

Também são mapeadas as orientações à internacionalização crítica, como ferramentas para que entendamos nossos esforços e aprendamos com eles. Stein e McCartney (2021) mapeiam quatro grupos de orientações – três deles são discutidos também em Stein (2019): internacionalização para a economia global, orientação que segue no sistema atual, reforçando competitividade e aspectos econômicos; internacionalização para o bem público global, que busca mudanças no sistema atual para que ele se torne mais inclusivo; internacionalização para a equidade global, visando à centralidade de grupos minoritários com a transformação do sistema; internacionalização otherwise, que propõe repensar o sistema atual e experimentar alternativas ainda não concebidas. Cabe destacar que, dada a complexidade dos diversos fatores que perpassam as práticas de internacionalização, os grupos/perspectivas tendem a se intersectar em diversos pontos.

As orientações da internacionalização para o bem público global e para a equidade global parecem ser as dominantes no material empírico dessa dissertação, pois é enfatizada a ação dentro do sistema, seja pela inclusão de mais pessoas, seja pela transformação, com a abordagem dos problemas sociais do mundo atual com uma resposta oposta, como no seguinte modelo: “exploração buscando redistribuição; competição buscando ação coletiva [...]” (Stein, 2019, p. 1781, minha tradução).

## MAPA DO PAPEL DA LÍNGUA INGLESA

A modernidade/colonialidade tem como um dos seus efeitos a subalternização linguística a partir da universalização do eurocentrismo e da invisibilização e violento apagamento de outros modos de ser/conhecer. No projeto de dominação ontoepistemológica, o saber, as palavras e o dizer foram hierarquizados. Com isso, “a língua e o conhecimento, então, foram marcados, até hoje, por duas características incontornáveis das tramas do poder: conhecimentos e línguas eurocêntricas, e conhecimentos e línguas dispostos numa matriz colonial de valoração” (Garcés, 2007, p. 221, minha tradução). Isso significa que somente foram classificados como conhecimentos válidos aqueles construídos e veiculados em certas línguas, todas de origem europeia (por exemplo, o francês, o alemão e o inglês). A produção de conhecimento, portanto, tem a fluência nessas línguas como condição para a sua visibilidade e reconhecimento. Como explica Garcés (2007, p. 227, minha tradução)

Estamos, portanto, perante uma colonialidade linguística que revela uma dupla face: por um lado, a modernidade subordinou certas línguas em favor de outras, mas, por outro lado, também colonizou a palavra dos(as) falantes dessas ditas línguas. Em outras palavras, não só certas línguas foram subalternizadas, mas também a própria palavra e o dizer dos(as) falantes colonizados(as).

A modernidade/colonialidade coloca como necessária a fluência nas línguas associadas à produção de conhecimento válido, especialmente o inglês atualmente, mas aprender essas línguas não é o suficiente, pois o próprio falar de determinados corpos é marcado e colocado em uma posição de inferioridade na hierarquia moderna/colonial. Colocado de outra maneira, ainda que uma pessoa do Brasil aprenda a falar inglês, o que teoricamente tornaria sua produção válida e visível, seu lócus de enunciação ainda a mantém em posição subalterna. Essas classificações, nesse sentido, funcionam considerando diferentes elementos como raça, gênero e local de nascimento, além de serem relacionais, pois, por exemplo, as noções de branquitude podem variar de um local para outro e é em relação a grupos, normas, culturas etc. nos quais somos classificados(as).

Shahjahan e Edwards (2022) destacam a relação da modernidade/colonialidade com a branquitude, que está atrelada à futuridade<sup>14</sup>, ao desenvolvimento e ao progresso; portanto, a

---

<sup>14</sup> Baldwin (2012) usou a expressão “branquitude como futuridade” ao desafiar os estudos raciais que se orientam somente no passado. Nesse sentido, a sugestão é de que olhemos para como a branquitude, ao se projetar no futuro, se faz presente. Em outras palavras, a branquitude é atrelada a desenvolvimento, progresso, futuro e, considerando

raça é central quando se pensa em globalização. A branquitude, segundo os autores, orienta imaginários, afetando comportamentos, aspirações, uso de línguas etc., ao passo que reforça a diferença racial. Em outras palavras,

os sistemas globais de ensino superior priorizam os interesses da branquitude, ao mesmo tempo em que reproduzem a precariedade racializada, a extração de recursos e a destruição ecológica em uma variedade de escalas (Stein, 2017). As dimensões temporais também nos levam a questionar como a branquitude também está interligada com formas de conhecer e ser largamente moldadas pelas epistemologias e ontologias modernas/coloniais. Não podemos separar a subjetividade moderna/colonial da subjetividade orientada para a branquitude (Shahjahan e Edwards, 2022, p. 249, minha tradução).

Diante desse cenário, as promessas modernas estão diretamente ligadas à branquitude e, ao buscar alcançá-las, buscamos também a branquitude. Um exemplo disso mencionado pelos autores é a própria língua inglesa, em uma variedade padrão, sendo colocada como a língua da ciência: a variedade branca como norma deve ser aprendida para que o trabalho científico de não-brancos(as) tenha chance de visibilidade. Evidentemente não se trata apenas da questão da pele branca, mas, considerando sua dimensão relacional, também há uma associação com o gênero masculino e a localidade no Norte Global. O mesmo ocorre com a questão da mobilidade (normalmente rumo a países do Norte Global), para a qual a proficiência (a ser comprovada por meio de exames reconhecidos internacionalmente e que privilegiam a branquitude e suas associações, como o masculino e o geopoliticamente localizado no Norte Global) é requerida. Essa dimensão da existência da língua inglesa mostra como a globalização/neoliberalismo e internacionalização favorecem a branquitude e não podem ser separados dela.

Além disso, conforme apontam Jordão e Martinez (2021), discussões dominantes sobre internacionalização assumem que, ao fazerem parte do processo, as universidades estariam automaticamente se tornando plurilíngues e multiculturais, havendo pouca reflexão sobre o que realmente significa língua e seu papel atribuído. Na verdade, no imaginário social do ensino superior, de acordo com as autoras,

as línguas parecem, de modo geral, serem concebidas como *objetos* que existem lá fora, ferramentas desincorporadas, elementos autônomos que são reificados como mercadorias a serem adquiridas, compradas e vendidas. Externa ao sujeito, a língua é vista como *instrumento* de acesso à riqueza,

---

que essas noções modernas/coloniais pautam nossas ações presentes por agirmos pensando em resultados desejados, a branquitude se projeta no futuro e no presente.

poder, conhecimento e prestígio – elementos muito valorizados no mundo do conhecimento econômico. Parece haver uma crença geral (se não um desejo) de que línguas (ou melhor ainda, UMA língua comum, ou seja, o inglês) poderia resolver todas as dificuldades de comunicação entre povos e nações, bem como permitir o acesso a prestígio e riqueza, tanto simbólica como material, para aqueles que se dizem proprietários desta *língua comum* (Jordão; Martinez, 2021, p. 579, destaques das autoras, minha tradução).

Dado o caráter homogeneizador da modernidade/colonialidade, com a universalização de uma forma de ser/conhecer, buscamos uma solução que resolva nossos conflitos e desafios de comunicação: todos(as) deveriam aprender uma mesma língua; nesse caso, o inglês (como se fosse uma língua unificada, homogênea), associada ao alcance das promessas modernas/coloniais de acesso à mobilidade geográfica e socioeconômica, à visibilidade e ao reconhecimento acadêmico. O outro lado dessas promessas, no entanto, é a colonialidade que se manifesta por meio do reforço de desigualdades, processos violentos de exclusão e exploração (humana, não-humana e planetária) e o epistemicídio (cf [mapa dos caminhos metodológicos](#)). Para lidar com tal cenário, Jordão e Martinez (2021) entendem que a internacionalização crítica (e as línguas em seus diversos usos nesse contexto) pode ser explorada como um campo de possibilidades e encontros com a diferença, para que possamos repensar as formas como nos relacionamos uns com os(as) outros(as), com nós mesmos(as) e com o mundo; tudo em um processo colaborativo de aprender.

No caso do IsF, após o seu surgimento como IngSF e diante das mudanças com as portarias/resolução seguintes (ver [mapa legislativo](#) para mais detalhes), há tentativas de incluir outras línguas além do inglês, em uma busca por horizontalizar a relação entre eles. Nas entrevistas, no questionário e no PPC, foram frequentemente mencionadas intenções, desejos e ações realizadas na elaboração da proposta de especialização a fim de descentralizar o inglês no processo de internacionalização. A posição de privilégio do inglês também foi reconhecida e criticada, como nos excertos a seguir:

Natália: “A proposta concretiza esses aspectos ao dar a mesma oportunidade de acesso ao conhecimento da área, não importando o idioma. O que era restrito somente ao inglês, passa a ser pertinente e também acessível a todos os outros. E o que os outros 6 idiomas apresentam de peculiaridades e necessidades também acabam beneficiando o inglês, por mostrar facetas de ensino-aprendizagem que não eram discutidas anteriormente na teoria de língua inglesa. Isso é uma articulação horizontal e inclusiva no meu ponto de vista.” (excerto do questionário).

Pérola: “Então, até mesmo, quando tem uma tecnologia a ser compartilhada e pesquisada junto, de que forma eu vou me colocar nisso? Então, como é que são trabalhadas essas questões de superioridade linguística que ainda tão tão

fortes? De me sentir submisso ainda em relação ao outro?” (excerto da entrevista)

A fala de Natália exemplifica os casos em que foram enfatizados o trabalho conjunto e as trocas entre os(as) especialistas de cada uma das sete línguas que participam da proposta (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português para estrangeiros). No processo, nesse sentido, a articulação entre todas as línguas se afastou das divisões entre as áreas. Essa divisão, como explica Castro-Gómez (2007), foi defendida já por Descartes, de acordo com quem a realidade seria constituída (e poderia ser compreendida) a partir de uma lógica matemática. Diante disso, o método analítico, ou seja, a divisão do objeto em partes e sua posterior recomposição a partir da lógica matemática seria o melhor meio de compreender a realidade. A separação em disciplinas e áreas, portanto, se relaciona “à certeza de que o conhecimento é alcançado na medida em que nos concentramos na análise de uma dessas partes, ignorando suas conexões com todas as outras” (Castro-Gómez, 2007, p. 83, minha tradução).

Essa divisão se deve a outra ainda mais ampla: a separação entre seres humanos e a natureza/planeta, reforçada pela separação cartesiana entre corpo e mente (Stein et al., 2023). Para Descartes, o conhecimento verdadeiro somente poderia ser alcançado a partir de uma distância entre sujeito e objeto pesquisado de forma objetiva e a partir do solipsismo, ou seja, somente a mente (em um não-lugar) seria parte do processo; os sentimentos, a subjetividade (e tudo que pudesse ancorar o conhecimento a um corpo ou local) passaram a ser tidos como obstáculos a serem evitados (Castro-Gómez, 2007; Grosfoguel, 2007b). Segundo Stein et al. (2023, p. 994, minha tradução),

a negação da interdependência e das responsabilidades relacionais recíprocas com o passado, o presente, e as futuras gerações de seres humanos e de seres não-humanos é o que permite que as pessoas racionalizem e permaneçam indiferentes à extração, expropriação e exploração de terras, trabalho e recursos que são necessários para sustentar o capitalismo, a supremacia branca e outros sistemas, instituições e subjetividades modernos/coloniais.

Nesse sentido, há separações profundas a serem questionadas e desfeitas para que possamos caminhar em busca de alternativas à modernidade/colonialidade. Meu próprio recorte para esta pesquisa se pauta no pensar separador; foi preciso, inclusive, que eu repensasse os(as) participantes da pesquisa, pois meu foco inicial em colaboradores(as) atuantes com o inglês não funcionou para pensar uma proposta de especialização elaborada por professores(as) de sete línguas diferentes, com uma separação entre elas muito pouco definida.

No PPC da especialização, o objetivo de articular as línguas também é colocado explicitamente e retomado diversas vezes, como no seguinte trecho:

A ideia de mantermos todos os idiomas em uma única proposta também demonstra que a Rede IsF enxerga a internacionalização como um movimento integral e amplo, não só focado em um único idioma. Muito embora se reconheça o papel da língua inglesa como língua franca<sup>15</sup>, esta não é a solução para uma internacionalização (PPC, p. 7)

Nesse sentido, apesar do reconhecimento da posição de destaque da língua inglesa na internacionalização, há o movimento de pluralizar e incentivar o contato com outras línguas no processo. No desenvolvimento do curso, foram feitas algumas escolhas administrativas na busca por esse objetivo como o assegurar-se de que, nas equipes de elaboração de ementários e na escrita do próprio PPC, houvesse colaboradores(as) de diferentes línguas, por exemplo. No entanto, apesar de importantes, as ações que visam mitigar reflexos da modernidade/colonialidade não “resolvem” o problema, ou seja, as relações desiguais entre as línguas continuam existindo e se manifestando de diversas maneiras. Nas entrevistas, os(as) participantes, especialmente atuantes em línguas que não o inglês, apontaram algumas situações que mostram isso, como nessa fala de Vitória:

Vitória: “A gente tem que fugir do inglês, porque se você fala inglês, ele entende que isso pode ser importante, mas, se você fala italiano, ele questiona: “ah, talvez, eu vá viajar pra Itália”. Eu falo “você está fazendo uma entrevista, mesmo que você não pensa agora, entende agora, aí você vai pensar...” Então, é complexo, né?! Eu acho que quem não está numa língua que não seja o inglês não tem ideia de como... não é só a língua ser minoritarizada, porque tem menos professor, é uma ideologia, né, muito difícil de ser quebrada. Estamos aí, estamos na luta!” [...]“Como nós somos poucos, se cada um pega um pra orientar, então vão ser 6 pessoas que vão fazer a especialização? É muito pouco, entendeu?! Essa lógica que tá complexa pra mim. Tô aguardando pra não sofrer com antecedência.” (excertos da entrevista).

Vitória menciona a dificuldade de quebrar a ideologia da superioridade da língua inglesa. É interessante que, ao abordar os desafios com os(as) alunos de suas turmas que não entendem a importância de estudar italiano, ela ressalta a (falta de) relação com resultados concretos/imediatos. Com a colonização do tempo – o qual passa a ser entendido de forma

---

<sup>15</sup> Entendo que aqui, o uso de “língua franca” difere daquele presente em estudos na Linguística Aplicada crítica no Brasil (como em Duboc, 2018; Duboc; Siqueira, 2020 e Schmicheck, 2022), isto é, como uma forma de desafiar noções dominante no que se refere à língua e localizá-la. “Língua franca”, nesse caso, parece se referir à compreensão do inglês de forma padronizada e homogeneizadora em um cenário em que todos teriam que aprender essa língua para se inserir no mundo acadêmico internacional.



linear como algo que pode ser aproveitado ou perdido –, ele se torna uma comodidade em escassez. Sentimos que precisamos sempre usá-lo de forma “útil”, em atividades mais “valiosas”, ou seja, que trarão resultados mais imediatos no contexto de competição e individualismo neoliberal (Shahjahan, 2014). Diante dessa realidade, passamos a avaliar e escolher as atividades com as quais nos engajamos a partir de seu valor concreto (muitas vezes, o valor mercadológico). Esse processo também ocorre com as línguas, tidas como meio para alcançar conquistas. No caso da língua inglesa, essas associações parecem estar claras no imaginário social: ela é a língua da ciência, do mercado de trabalho, das viagens etc. Quando se trata de outras línguas, no entanto, seu retorno concreto/imediato não existe (podendo ser um aprender pelo aprender). Isso parece ser o que Vitória percebe ocorrer com seus alunos.

Um outro desafio apontado por Vitória, também reflexo das relações desiguais entre as línguas, é o quantitativo: há uma ansiedade com relação ao baixo número de professores(as) para orientar alunos(as). Esse cenário se relaciona a outro mais amplo: há mais cursos de formação de professores(as) de inglês nas universidades brasileiras, assim como há mais demanda por aprendizes dessa língua, devido ao seu lugar hegemônico. Essa questão exemplifica como a universidade se relaciona ao projeto de sociedade vigente. Perkin (2007) refere-se a esse processo como uma habilidade dessas instituições de sobreviver a mudanças; por exemplo, de centro cosmopolita cristão, a universidade foi nacionalizada com a emergência dos estados-nação e, então, após a Segunda Guerra Mundial, ela foi encarregada de formar mão de obra especializada. Lançando um olhar diferente a esse cenário, Castro-Gómez (2007) afirma que a universidade, sendo diretamente relacionada à modernidade/colonialidade, de centro vigilante e produtor do conhecimento considerado válido, passa a ser agora corporativa, isto é, “uma empresa capitalista que não serve mais ao progresso material da nação nem ao progresso moral da humanidade, mas à planetarização do capital” (Castro-Gómez, 2007, p. 85, minha tradução).

A associação das línguas a propósitos específicos foi recorrente entre os(as) participantes da pesquisa, uma vez que a ideia do curso de especialização é que ele seja voltado aos fins de internacionalização. De acordo com Hutchinson e Waters (1991), o inglês para propósitos específicos (ESP) tem foco na aprendizagem do(a) aluno(a). Os autores explicam que, diante da posição da língua inglesa como chave para o acesso às tecnologias e ao mercado, as pessoas passaram a buscar o aprendizado tendo em vista esse tipo de acesso, o que é corroborado por Kennedy (2012). Ao entender que, no entanto, cada área usa a língua de formas particulares, o(a) docente saberia que inglês ensinar considerando para que o(a) aluno(a) gostaria de aprender a língua. A questão é: quando atender aos objetivos dos(as) alunos(as) e

quando questioná-los? Essa não é uma pergunta de resposta fácil, uma vez que diversos fatores têm efeitos concretos, como a imbricação da modernidade/colonialidade à sobrevivência (por exemplo, docentes que precisam trabalhar e, para manter o emprego, podem encontrar pouco ou nenhum espaço para questionar) e as nossas respostas emocionais ao processo de abrir mão das promessas modernas/coloniais nas quais investimos.

Pennycook (1994), ao abordar o inglês para fins acadêmicos (EAP), alerta para o risco de uma orientação utilitária que, junto da dificuldade de trabalhar com conteúdo de forma significativa, apresenta desafios que o autor chama de o “problema do futilitarismo”, baseado em algumas crenças: 1) a compreensão de o inglês seria um meio de transmissão direta de sentidos; 2) a divisão entre conteúdo e língua (e esta como uma maneira de transmitir aquele); 3) a colocação do EAP como uma prestação de serviço a outras áreas; e 4) a tendência de não abordar questões políticas, culturais etc., agindo como se o ensino fosse um processo neutro e inocente. O autor sugere um afastamento dessas crenças para que se dê lugar a uma perspectiva crítica, isto é, uma orientação que “não se vê como uma indústria de serviço para outros departamentos ou tem como objetivo a assimilação dos(as) alunos(as) na cultura acadêmica; em vez disso, uma forma [de EAP] que buscaria desafiar os(as) alunos(as) e a universidade de uma maneira crítica” (Pennycook, 1994, p. 16, minha tradução).

No material empírico dessa dissertação, o objetivo de internacionalizar é associado (e até mesmo usado como sinônimos de) aos fins acadêmicos. Nesse sentido, os contextos de uso da língua são os do ambiente universitário, com menção ao uso para publicações, apresentações orais, leitura e recepção de alunos(as). No entanto, a língua é também colocada como multifacetada, variável, além de associada à construção de sentidos e visões de mundo. Vejamos a seguir alguns exemplos disso:

Pérola: “[...] pra fazer com que as pessoas consigam interagir em contextos mais acadêmicos, em contextos não somente de discussões, né, orais, mas de textos de escrita também, com suas especificidades” (excerto da entrevista).

Chico: de repente, da mesma forma que muitas alunas e alunos vem para os cursos que a gente promove na UnB pensam assim “a língua inglesa é uma coisa, a língua inglesa escrita para publicação é uma coisa e eu quero aprender aquele padrão para eu ser publicada” e a gente, assim, problematizar isso e ver que não é bem assim (excerto da entrevista).

Helena: “Certamente a visão de que não há falantes ideais em mundos/contextos ideais é muito acertada, somos todos seres que se comunicam de maneiras complexas, para além do código linguístico que possa ser descrito, memorizado, controlado. Justamente aí está a riqueza de se estudar e aprender línguas, as diferentes maneiras de se representar o mundo que vemos com nossos olhos e possibilidades de se compreender como é a visão e o mundo do outro” (excerto do questionário).

A língua é também pensada na relação com o(a) outro(a) e na possibilidade de problematizar padrões acadêmicos (de revistas, por exemplo, como no excerto compartilhado). Nesse sentido, o uso da língua é problematizado, mas, ao mesmo tempo, há uma preocupação com possibilitar que os(as) acadêmicos(as) consigam “utilizá-la” nesses espaços universitários e tenham acesso às promessas modernas/coloniais associadas a ela. Chego a essa afirmação ao observar também o grupo de códigos que abordam os resultados concretos de ser ou não “proficiente” na língua, como nesses exemplos:

Mark: “a língua inglesa é o maior canal para a internacionalização, por isso precisa ser promovida por meio dos cursos e ações dentro das IES” (excerto do questionário).

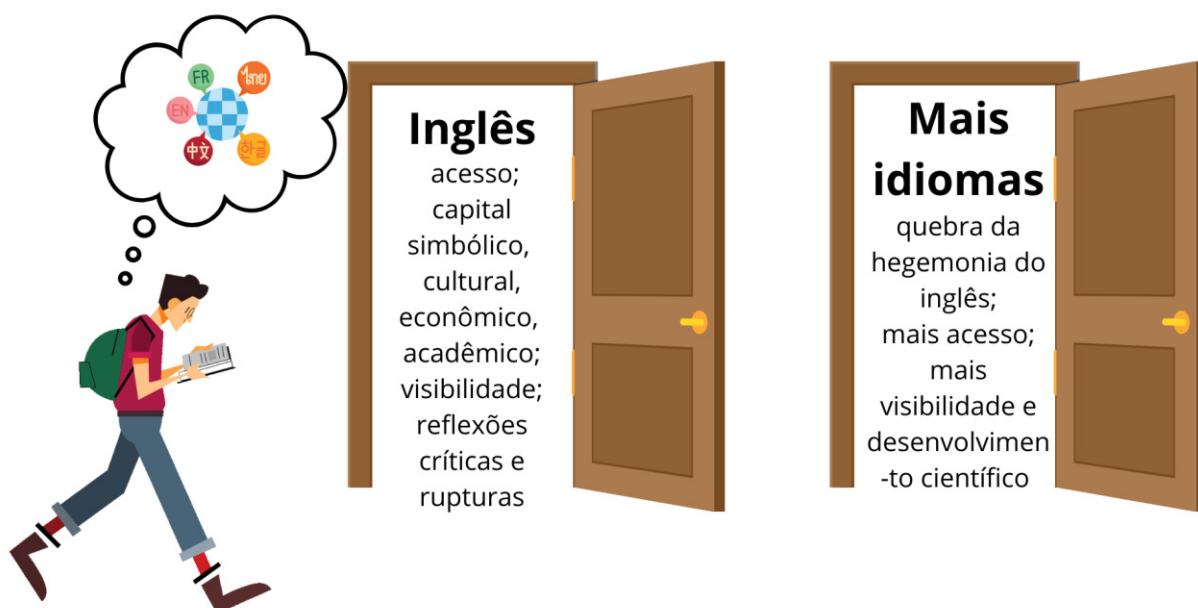
Paula: “E eu sinto assim, quantos colegas nossos estrangeiras vem pro Brasil, veem as nossas pesquisas e fala “nossa, fantástico o trabalho que cês tão fazendo!” A gente não tem essa dimensão internacional, porque as pessoas não sabem o que a gente tá fazendo, tá certo? Então, isso se dá pela barreira da língua. Isso se dá porque todo mundo fala ou privilegia que tem que se publicar em inglês e, nesse processo, a gente acaba... então, assim, a gente tem que publicar em inglês e, assim, quem dita isso é o mercado científico internacional e isso limita demais a gente divulgar, tá certo?!” (excerto da entrevista).

Mark: “Os alunos chegam e não existe uma preparação ou um preparo para que aquele que não tem condições ou vem de uma instituição, de uma escola pública não teve na sua história uma formação no idioma, não existe um processo de formação desse aluno, dessa aluna pra também ter acesso às ações de internacionalização. Eu sei disso, porque minha filha, por exemplo, tá fazendo biologia aqui. Biologia, acho que o programa é 5 ou 6, né?! Mas ela tá na graduação ainda. A primeira conversa que ela teve com os professores foi: “quem não sabe uma língua, é melhor sair do curso”, né?! Então, o que que nós tamos fazendo pra contribuir com esse aluno que chegou no nível A, né?! Porque esse aluno, além obviamente de ter que ter um histórico brilhante pra conseguir alguma coisa, ele também tem que ter, tem que ter o idioma inglês ou o espanhol ou o francês, porque, pra ir pra algum lugar, ele já precisa ir sabendo, né, porque ele já tem que apresentar o atestado de proficiência. Como é que nós fazemos pra melhorar isso? Então, se esses programas 6 e 7 não atentam, eles vão ainda ficar dentro de uma coisa que eu acho que é importante que talvez você possa até debater aí: a internacionalização está embrionária, mas ela já nasce patriarcal, ela já nasceu segregadora, sabe?!” (excerto da entrevista).

Chico: “Na minha experiência, o que predomina na sociedade brasileira é uma visão de mundo focado na competição e no consumo e isso se aplica também ao processo de internacionalização e à educação linguística. Ou seja, muitas pessoas tratam “a língua inglesa” como um bem simbólico a ser adquirido para poder adquirir mais bens materiais. Ou seja, a colonialidade e as desigualdades permeiam a sociedade, a educação e a internacionalização. Por isso participo do processo, procurando me mudar e fazer movimentos decoloniais para uma ruptura com o que “está posto”.”

Como colocado pelos(as) participantes, a língua inglesa é associada à inserção no processo de internacionalização, à visibilidade do trabalho realizado no país, e, como afirma Chico, ela é lida como “um bem simbólico a ser adquirido para poder adquirir mais bens materiais”. Para Paula, esse foco na língua e no monolinguismo é uma barreira, no sentido de que, se há apenas publicações em inglês (o que ela reconhece ser uma imposição do mercado), somente quem usa essa língua conseguirá ter acesso aos trabalhos. Isso seria um impedimento ao desenvolvimento científico “pleno”. Com o reconhecimento da colonialidade, Chico explica que busca romper com o imaginário social a partir do qual a língua inglesa é um instrumento para o alcance das promessas modernas/coloniais. O processo de educação linguística, nesse sentido, seria uma maneira de ressignificar essa língua. Por fim, o exemplo compartilhado por Mark ilustra a língua inglesa como uma demanda da universidade brasileira, ainda que não tenha sido ampliado o acesso à aprendizagem antes de o(a) aluno(a) ingressar no ensino superior, o que me parece um reflexo da ligação entre o idioma e a produção de (e acesso a) conhecimento “válido”. A proposta desses docentes, desse modo, não é romper com a língua inglesa, porque isso significaria privar a comunidade acadêmica do acesso ao capital simbólico, cultural, econômico, acadêmico que ela possibilita, mas promover esse acesso junto ao acesso a outros idiomas e, com isso, a mais conhecimentos e possibilidades de desenvolvimento científico.

Mapa do papel da língua inglesa



Fonte: minha elaboração

A língua inglesa, nesse sentido, seria como uma porta, cujo processo de aprendizagem poderia desencadear reflexões e rupturas, mas também levar a promessas modernas/coloniais. Quando somente ela está aberta, há uma limitação (que entendo como empecilhos ao alcance das promessas modernas/coloniais) de algumas formas, como menos visibilidade e acesso e, com isso, menos desenvolvimento. No entanto, com as portas de mais línguas abertas, como colocam os(as) participantes, há uma ampliação não somente às promessas em si, mas à possibilidade de mais pessoas terem acesso a elas. Por outro lado, quando somente uma porta está aberta (a da língua inglesa, por exemplo), há um reforço da exclusão do acesso, visibilidade e participação de grupos minoritários a espaços, processos coletivos e formas de vida. Com isso, abrir as portas das outras línguas é uma forma de resistir à hegemonia do inglês no processo de internacionalização (ainda que essa hegemonia, enquanto problema moderno/colonial complexo, não possa ser quebrada facilmente) e possibilitar o acesso, a visibilidade e o espaço para outros grupos e saberes. Nesse sentido, a língua é colocada nesse lugar contraditório de reforço do imaginário moderno/colonial e oportunidade de rompimento com ele.

Ao refletir sobre essa ligação da língua à possibilidade de acesso a mais conhecimento, pensei sobre algumas ocasiões em que, durante meu período na UBC, pude ouvir pessoas de grupos indígenas e histórias que não foram contadas porque aquela pessoa não tinha autorização para contá-las. A nossa noção de que conhecimento deve ser de acesso livre para todos(as) entra em conflito com a de alguns grupos indígenas que entendem que somente algumas pessoas podem compartilhar/ouvir certas histórias. Isso me leva a pensar nos lugares do conhecimento e como a universidade se tornou esse lugar de totalidade. Penso, nesse sentido, sobre a afirmação de Tuck (2018, p. 165, minha tradução):

Existem algumas formas de conhecimento que a academia não merece. Este axioma é o cerne da recusa. A universidade não é universal; pelo contrário, é uma colecionadora colonial de conhecimento como outra forma de território. Existem histórias e experiências que já têm seu lugar, e colocá-las na academia é remoção, não respeito.

Ecoo aqui algumas questões relacionadas a essa reflexão: qual é o lado colonial da universalização do acesso aos conhecimentos? Quais são os desdobramentos do acesso a todos os conhecimentos por todos(as)? Como seria uma universidade que lida com conhecimentos como pertencentes a (outros) lugares?

Também retomo a questão do acesso pensando em escolhas, especialmente no caso de educadores(as), acadêmicos(as), desenvolvedores(as) de políticas etc., cujas decisões impactam

as escolhas que outras pessoas poderão ter ou não. Ao entendermos a decolonialidade como uma opção (Mignolo, 2009) e, ao escolhê-la, buscarmos desligamentos com a modernidade/colonialidade (Mignolo, 2007b), ainda que reconheçamos que se trata de um processo complexo, longo e sem soluções fáceis, nos cabe escolher desligar outras pessoas da modernidade/colonialidade por meio da retirada ou reforço (da falta) de acesso a promessas modernas/coloniais das quais usufruímos? Esse é mais um conflito para o qual não tenho respostas, mas no qual penso bastante, ainda mais considerando que o meu próprio acesso à universidade e outras promessas modernas/coloniais se deu por políticas públicas. Por outro lado, entendo que o planeta não é capaz de aguentar que todas as pessoas tenham acesso às promessas modernas/coloniais e que estamos diante da urgência do aquecimento global (Stein et al., 2023; Verlie, 2019), o que pode significar a perda da escolha de abrir mão das promessas modernas – escolha que muitas pessoas já não têm, uma vez que seremos forçados, por conjunturas planetárias, a determinados tipos de existência ou mesmo à extinção.

Um outro ponto, além da discussão sobre o papel da língua inglesa na internacionalização como meio de acesso a promessas modernas/coloniais, é o questionamento da própria concepção de língua – tópico emergente na conversa com a banca de defesa desta pesquisa<sup>16</sup>. Trata-se de uma reflexão importante, pois ela atravessa os modos como construímos sentidos, o que impacta também a concepção e o desenvolvimento do curso de especialização. Diante da configuração em rede, diferentes e, por vezes, conflitantes perspectivas de língua coexistem, desde o entendimento de que seria possível garantir a comunicação de forma transparente uma vez que os(as) envolvidos(as) fossem fluentes à compreensão de que negociamos sentido a partir de nossos repertórios. Com isso, o desenvolvimento do curso de especialização pode contar com a noção de que, ao aprender uma língua (em suas regras de funcionamento) para fins de internacionalização, uma pessoa estaria preparada para se comunicar em contextos decorrentes desse processo, como se a comunicação fosse linear, transparente e garantida. Por outro lado, o curso pode também se apoiar na ideia de criar espaço e predisposição para a diferença e as incertezas de dialogar e negociar sentidos – perspectiva a qual defendo. Tendo isso em vista, proponho algumas perguntas: como uma concepção de língua enquanto sistema transparente de comunicação que funciona a partir de regras se aproxima do pensamento moderno/colonial? Como evitar que a busca por transparência na comunicação se infiltre em propostas pautadas em compreensões de língua que criticam a ilusão de transparência? De que promessas modernas/coloniais precisamos abrir mão para que nos

---

<sup>16</sup> A defesa pública foi transmitida, ao vivo, pelo canal no Youtube do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR e pode ser acessada pelo link: [https://www.youtube.com/live/DBJghXrWYlQ?si=v8FqEwH1k\\_GIxdOL](https://www.youtube.com/live/DBJghXrWYlQ?si=v8FqEwH1k_GIxdOL)

engajemos com e vivamos em diálogo com concepções de língua que se afastam de preceitos modernos/coloniais?

## MAPA DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

No Brasil, o estabelecimento da educação que entendemos como formal tem relação direta com o processo de colonização. Hilsdorf (2007) inicia a narrativa dessa história com o período de atuação dos jesuítas<sup>17</sup>, que, em alinhamento com a modernidade/colonialidade, teve como base a “civilização” de povos indígenas e a divulgação da fé cristã. Esse período corresponde ao momento em que Portugal iniciou o processo de colonização no território. A Companhia de Jesus estabeleceu escolas, cuja pedagogia envolveu desde o ensino por meio da Língua Geral até o Ratio Studiorum, que tem como bases uma visão essencialista do humano e o tomismo. Eram ensinadas leitura, escrita, retórica, teologia e outros conhecimentos religiosos (Hilsdorf, 2007; Saviani, 2005).

Com o movimento anti-jesuíta e as reformas pombalinas, a Companhia foi expulsa de todas as colônias de Portugal. A educação passou a se dar por meio de aulas régias, além de serem desenvolvidas em português (essa foi a época em que a língua passou a ser obrigatória em todo o território). Os princípios do Iluminismo, ainda que conectados com a religiosidade, marcam a proposta de educação. Além disso, tendo em vista o objetivo de formar pessoas qualificadas para atuar em cargos e áreas que pudessem alavancar Portugal, considerada em posição de atraso com relação a outros países da Europa, houve uma busca por ensinar o que fosse “útil” para o trabalho, incluindo-se habilidades para o comércio e o ensino de línguas “vivas” (Mandarino Silva; Santos, 2021).

No decorrer da história da educação no Brasil, persiste a relação entre as instituições de ensino e o projeto de sociedade recorrente, passando pela proclamação da república, ditaduras e o modelo atual (Hilsdorf, 2007). Todos eles, nesse sentido, reforçam a modernidade/colonialidade, muitos seguindo modelos europeus. Nas narrativas da história da educação ou da formação de professores, pouco se encontra sobre as outras formas de educação. Como mencionado por Hilsdorf (2007), essa história é disposta de forma linear a partir da colonização do que hoje conhecemos como Brasil.

No que diz respeito ao processo histórico da formação de professores no Brasil, Saviani (2009) traça a necessidade de formação até a Revolução Francesa, devido à demanda pela instrução popular, o que deu origem às Escolas Normais. No Brasil, esse processo ocorreu após

---

<sup>17</sup> De acordo com Santos (2010), a Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1534, tinha como objetivo o fortalecimento e a disseminação do catolicismo, que, devido a movimentos como o protestantismo, estava sendo enfraquecida.



a independência. Em suas palavras, os seguintes períodos marcam o histórico da formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (Saviani, 2009, p. 143-144).

De acordo com o autor, apesar das mudanças e reformas no processo de formação, não houve nenhuma ruptura com o modelo originalmente europeu. Ademais, a questão pedagógica veio a ser trabalhada somente a partir de 1930, uma vez que o foco estava mais fortemente no conteúdo a ser ensinado. São estabelecidas, com isso, divisões entre questões pedagógicas e conteúdo específico da área, teoria e prática (Saviani, 2009). Entendo importante também destacar que, como explica o pesquisador, o surgimento da necessidade de formação de professor esteve diretamente ligado ao propósito de universalizar a instrução, isto é, de garantir que todos(as) tivessem acesso ao mesmo tipo de educação “válida”.

Esse breve esboço histórico tem a intenção de mostrar como as instituições de ensino são inerentemente coloniais, sendo resultado do processo de colonização e ocidentalização das formas de ser/conhecer. Nesse sentido, a história nos mostra pressupostos de universalização e centralização de determinados conhecimentos como os únicos válidos, ao mesmo tempo em que invisibiliza e elimina outras formas de ser/conhecer e educar. Desde o início, o estabelecimento dessas instituições violenta povos indígenas de diversas formas: desrespeitando sua soberania, formas de ser/conhecer, língua, território e cultura, por exemplo.

Embora não frequentemente mencionados como ligados à modernidade/colonialidade, muitos dos considerados problemas nesses contextos são sintomas dela. A própria separação entre conteúdos, e entre teoria e prática, refletem a segmentação da realidade em partes para sua remontagem posterior a partir da lógica matemática, a fim de “facilitar” a sua compreensão,

como sugerido por Descartes (Castro-Goméz, 2007; cf [mapa dos caminhos metodológicos](#)). Dentro e a partir do sistema, discussões sobre soluções e alternativas vêm sendo feitas e reforçadas por pesquisadores(as) que defendem que não sejam dissociados os elementos da prática pedagógica, como prática e teoria, conteúdo e ensino-aprendizagem (Crandall, 2000; Cristóvão; Beato-Canato, 2016; Paiva, 2003).

Tendo em vista a relação entre a universidade e o projeto de sociedade vigente, e considerando as complexidades do mundo moderno/colonial e tentativas de desvinculação da modernidade/colonialidade (Mignolo, 2007b), muito se pensa sobre como a formação de professores deve ocorrer, o que precisa ser abordado (ou não), o que é incluído no processo e o que fica de fora. Ao entender o problema em sua complexidade, compreendo que não há proposta de formação que possa solucioná-lo fácil e rapidamente; podemos nos mobilizar em ações de (des)aprendizagem que não terão garantias e serão imperfeitas. Ressalto que, no processo de buscar alternativas à modernidade/colonialidade, vejo como essencial a disposição para abrir mão das promessas modernas, as quais são possíveis somente por processos coloniais. Quando isso é levado para uma configuração em rede, como é o caso da proposta de especialização, diversos níveis de disposição e engajamento coexistem não somente entre as pessoas envolvidas, mas em nível interno, dentro de cada uma delas.

No caso da especialização em questão nesta pesquisa, ainda há o fator de que a formação de professores se volta para fins de internacionalização – o que diferencia esse caso de outras propostas de formação? De acordo com Celani (1998), que aborda o ensino de línguas para fins específicos, essa diferença está na necessidade de conhecer os gêneros e discursos da área de atuação, mas rompendo com a concepção de transmissão de conhecimento e compreendendo que não cabe ao professor (e não é possível) conhecer as discussões de todas as áreas.

Nos estudos sobre a formação de professores no IsF, a possibilidade de aprender durante o exercício prático da profissão é enfatizada. Brito e Córdula (2020), por exemplo, defendem que o IsF se configura como um espaço de residência pedagógica. Similarmente, as pesquisas de Kirsch (2017) e Vial (2017), a partir de estudos realizados em um dos Núcleos de Línguas (NucLi) do IsF na região sul do Brasil, concluem que o programa proporciona uma formação pautada na reflexão sobre a prática. Desses autores, somente Vial (2017) aborda explicitamente as especificidades das demandas do IsF enquanto um programa que busca contribuir com o processo de internacionalização. Ela questiona:

o que é necessário para ser professor de IFA [Inglês para Fins Acadêmicos] no contexto do Programa IsF? De forma bastante sucinta, parece ser

necessário: conhecimento de gêneros acadêmicos, uma vez que eles são o cerne de diversos cursos oferecidos pelo NucLi investigado; convenções de escrita acadêmica, sendo algo abrangente para todos os campos de conhecimento; conhecimento para elaboração e adaptação de materiais didáticos, já que, a cada nova turma no Programa, os estudantes vêm de cursos diferentes e com experiências acadêmicas distintas (aluno de graduação, aluno de pós ou professor universitário, por exemplo), o que exige do professor-bolsista saber como criar materiais e trabalhar com aqueles já existentes (Vial, 2017, p. 131).

Logo, a autora aponta conhecimentos específicos que os professores devem desenvolver para ensinar no IsF. Por outro lado, Brick (2019) elegeu um modelo teórico para a avaliação das competências linguístico-comunicativa, teórica, implícita, aplicada e a profissional, a serem desenvolvidas na formação de professores, a partir da visão dos professores IsF. A pesquisadora conclui que o IsF contribui com o desenvolvimento de todas elas. Portanto, Vial (2017) e Brick (2019) apontam competências que o docente deve desenvolver anteriormente para atuar na sala de aula, apesar de afirmarem que a formação ocorre na prática no programa.

Molinari (2020) estudou um dos NucLi IsF para analisar pressupostos e possibilidades de formação de professores de inglês a partir do Materialismo Histórico e Dialético. Para tanto, ela analisou pesquisas realizadas no âmbito do programa (a pesquisa foi realizada antes da configuração em rede), portarias e um edital, bem como participou de reuniões pedagógicas. A partir de suas leituras do material empírico, ela entende que a formação busca se adequar ao contexto mais amplo e neoliberal; porém, ao mesmo tempo, Molinari destaca um trabalho de transformação em meio às contradições do sistema capitalista, ainda que não de forma revolucionária, pois ela entende que um rompimento total seria impossível. Ainda que sua análise se pautasse majoritariamente em autores que pensaram dentro da mesma cosmologia e episteme moderna/colonial, como Marx (Grosfoguel, 2007b), vejo diálogos do resultado com os mapas [da legislação](#) e [da internacionalização](#): o IsF atende a demandas mais amplas da internacionalização e globalização (possibilitar a inserção no processo de internacionalização por meio da proficiência em línguas), ainda que reconheça a dominação de pressupostos neoliberais; no entanto, há a crença de que o sistema pode ser reformado e questionado (ainda que não haja ruptura) para uma forma mais inclusiva, colaborativa e horizontal (conforme apontado no [mapa da internacionalização](#) e este mapa, na discussão sobre crítica).

Um outro ponto muito interessante no trabalho de Molinari (2020) é que ela nota uma “supervalorização da prática”, a partir da ideia de que os(as) professores(as) IsF aprendem na prática a atuarem no ensino para fins específicos:

A prática então é o ponto de partida para a formação, compreendida como um processo contínuo, reflexivo e colaborativo. Para tal, as metodologias dos cursos precisam atender às necessidades imediatas dos alunos por meio da elaboração de um material que responda às especificidades do contexto. [...] A contradição recai na análise de que ao professor é necessário saberes e competências prévias (Trabalho 3) para atuar na perspectiva de inglês para fins acadêmicos (Molinari, 2020, p. 128).

Entendo que, ao considerar o problema da separação entre teoria e prática, o IsF se coloca como um espaço em que ambas podem estar juntas, inseparavelmente. A proposta de formação, especificamente, é construída como uma solução para esse problema. A questão é que esse não é o problema em si; ele é o reflexo de um outro mais amplo: a modernidade/colonialidade. Se a divisão entre teoria e prática não é simplesmente o problema, então uma proposta que não as separe não é a solução, ainda que seja uma resposta importante a curto-prazo.

A proposta de especialização da Rede Andifes IsF considera diversos problemas ou faltas identificadas a partir das experiências no programa IsF e aponta soluções para eles. Um deles foi a falta de recursos pagos pelo MEC após o encerramento do programa, pois, como ainda ofertar cursos sem verba para o pagamento de bolsas para professores(as)? Para resolver isso, a Rede IsF buscou uma alternativa para que a continuidade de suas ações fosse possível: uma proposta de ação que atraísse e formasse professores(as) IsF e que possibilitasse a oferta de cursos de línguas; com isso, os cursos poderiam ser ofertados pelos(as) cursistas da especialização, como parte de sua prática pedagógica. Vem sendo desenvolvido, então, o curso de especialização “em línguas estrangeiras para internacionalização”, que é o foco principal de análise da presente pesquisa. Por meio dele, alunos(as) têm acesso à formação certificada por uma entre quatro universidades ofertantes (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade de Brasília, Universidade Federal de São Carlos e Universidade Federal de Uberlândia). Como parte de seu processo formativo, esse(a) discente oferta cursos IsF para a comunidade da Rede. O curso conta com uma trilha para cada língua participante da Rede. A seguir, reproduzo a ficha técnica do curso, disponível no projeto pedagógico do curso (PPC).

### 3.1. Caracterização do curso – Ficha Técnica

Nome do curso: Línguas Estrangeiras para Internacionalização

Concepção metodológica: Formação aberta, flexível, integrada e crítica

Modalidades: Educação a Distância, Híbrida e/ou Presencial

Carga horária: 500 horas, distribuídos em 200 horas de componentes teóricos, 200 horas de componentes práticos e 100 horas de orientação, que poderão ser executados ao longo de, no mínimo, 18 meses e, no máximo, 24 meses (a duração é variável em função da composição curricular e da disponibilidade do(a) cursista).

Público-Alvo: preferencialmente para licenciados(as) [...] (excerto do PPC).

O curso de especialização tem certificações para as sete línguas da Rede: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português para estrangeiros. Após a escolha de uma das línguas, o(a) cursista desenha sua própria trilha sob a orientação de um(a) docente orientador(a) IsF. Nesse sentido, parece haver uma aproximação com a proposta de Castro-Gómez (2007) em busca de uma universidade que não segue a lógica moderna/colonial de divisões rígidas em partes menores (com as disciplinas, departamentos etc.):

Penso, por exemplo, numa universidade onde os(as) estudantes podem ser coautores dos seus próprios planos de estudo, matriculando-se, não mais nas estruturas fixas de um programa em particular, mas em uma rede de programas. O(a) aluno(a) poderia navegar, assim, entre diversos cursos de mestrado e até de graduação, interligados em rede, não apenas dentro de uma única universidade, mas entre várias universidades (Castro-Gómez, 2007, p. 87, minha tradução).

Entendo, nesse caso, como importante o incentivo a um processo de autorreflexão e questionamento do(a) estudante com relação a suas escolhas e o que entende por necessidades, uma vez que somos constituídos(as) pela modernidade/colonialidade e investimos no cumprimento de suas promessas. Diante disso, essa liberdade de escolha da trilha no curso de especialização é restringida também pela modernidade/colonialidade e no que estamos dispostos(as) a desinvestir, bem como o que enxergamos ser possível.

Além disso, a configuração em Rede permite um trânsito entre as universidades participantes. A especialização funciona a partir de dois grupos de universidades: as ofertantes (as quais serão responsáveis por emitir certificados para quem concluir o curso) e os polos aplicadores (instituições credenciadas à Rede, nas quais cursistas poderão ofertar cursos IsF como parte de sua formação). Com isso, um(a) cursista pode estar vinculado(a), ao mesmo tempo, a três universidades: a que emitirá seu certificado, aquela onde ministrará cursos, e a de seu(sua) docente orientador(a). Essa proposta, tanto para os(as) alunos(as) quanto no próprio processo de sua elaboração, desvincula-se da rigidez moderna/colonial da estrutura universitária. Por outro lado, as reforça com componentes curriculares obrigatórios e considerando o foco em fins específicos (para internacionalização).

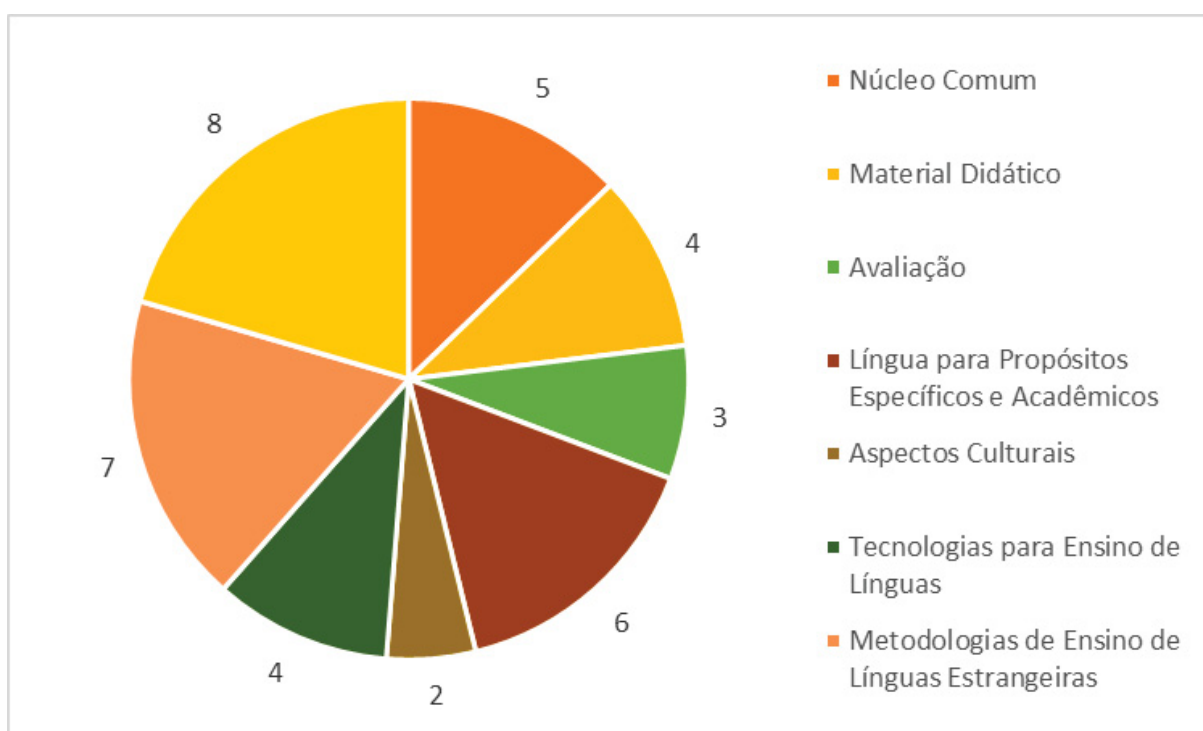
O(a) cursista deve cursar disciplinas obrigatórias (Núcleo Comum - NC) no início de sua jornada, as quais são: Internacionalização, Política Linguística e Rede IsF; Avaliação e Internacionalização: princípios, descritores e competências; Fundamentos Teórico- Metodológicos contemporâneos de ensino-aprendizagem de línguas; EaD e uso de tecnologias

para ensino de línguas; e Ensino de línguas para fins específicos e acadêmicos. Uma vez cursados esses componentes curriculares, o(a) cursista poderá decidir, junto à pessoa atuando como seu(sua) orientador(a), quais outras disciplinas, dentre as opções, gostaria de cursar. As opções para a língua inglesa são, por eixo temático:

- Material Didático - Análise e Adaptação de Materiais Didáticos em Língua XXX; Produção e Autoria de Materiais Didáticos em Língua XXX; Análise e Preparação de Material Didático para Exames de Proficiência em Língua XXX; Desenvolvimento de Material Didático para Meio Digital em Língua XXX.
- Avaliação - Métodos e Instrumentos de Avaliação; Certificações Internacionais em Língua XXX; Avaliação no Contexto Específico e Acadêmico em Língua XXX.
- Língua para Propósitos Específicos e Acadêmicos - Habilidades Integradas no Ensino de Línguas; Compreensão Oral em Língua XXX; Compreensão Escrita em Língua XXX; Produção Escrita em Língua XXX em Gêneros Acadêmicos; Produção Oral em Língua XXX em Gêneros Acadêmicos; Produção Oral e Escrita em Língua XXX em Contextos Específicos
- Aspectos Culturais - Culturas e Identidades no Ensino de Língua XXX; Expressões Culturais, Artísticas e Literárias no Ensino de Língua XXX.
- Tecnologias para Ensino de Línguas - Letramento Digital: Problematizações e Perspectivas; Recursos e Tecnologias Digitais para o Ensino de Língua XXX; Telecolaboração no Ensino e Aprendizagem de Línguas; Ambientes Virtuais, Design Instrucional e Estratégias de Mediação para o Ensino de Línguas.
- Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras - Metodologias Ativas para Ensino de Línguas; Língua Estrangeira como Meio de Instrução (LEMI); Ensino de Línguas na Educação Básica para Classes Plurilíngues; Ensino de Línguas Estrangeiras para Adultos em Contextos não Universitários; Debates Contemporâneos sobre Metodologia de Ensino de Línguas; Metodologias de Pesquisa no Ensino de Línguas; Metodologias e Práticas de Língua Inglesa como Meio de Instrução (específico).
- Tópicos em Língua, Linguagem e Sociedade - A Intercompreensão em Línguas Estrangeiras; Debates sobre Língua, Linguagem e Sociedade; Da Semiótica Social aos Multiletramentos no Ensino de Línguas: Teoria e Prática; Autonomia no Ensino e na Aprendizagem de Línguas; Políticas Linguísticas e Decolonialidade no Ensino; Pluralidade Linguística da Língua XXX; Estudos de Léxico no Ensino de Língua XXX para Fins Específicos; Inglês como Língua Franca: Aspectos da Inteligibilidade e Translinguagem (específico).

Da lista acima, somente os componentes indicados com “específico” são voltados exclusivamente para o inglês; os que contém XXX no título são duplicados por língua, ou seja, cada uma terá sua versão da disciplina, a ser desenvolvida na língua-alvo; e os outros componentes são para todas as línguas, sendo ministrados em português. Em acordo com o PPC, a ideia é de que os componentes curriculares funcionem como a parte teórica, que deve ter como espelho a prática. Com isso, se o(a) cursista conta com 4 horas teóricas, deverá ensinar em um curso IsF por 4 horas, completando com duas horas de orientação. A prática é realizada por meio da oferta de cursos para fins específicos via Rede IsF, por meio da Oferta Coletiva de Cursos. Esta se refere a um processo unificado em que qualquer orientador(a), junto a um(a) professor(a) IsF, podem ofertar turmas de uma das línguas da Rede, sendo que os cursos devem partir do catálogo de cursos nacional<sup>18</sup> e ter entre 16h ou 32h totais. Atualmente, ainda sem o início da primeira turma da especialização, essas ofertas ocorrem duas vezes ao ano. O gráfico a seguir mostra a quantidade de componentes curriculares por eixo temático.

Gráfico de componentes curriculares por eixo temático



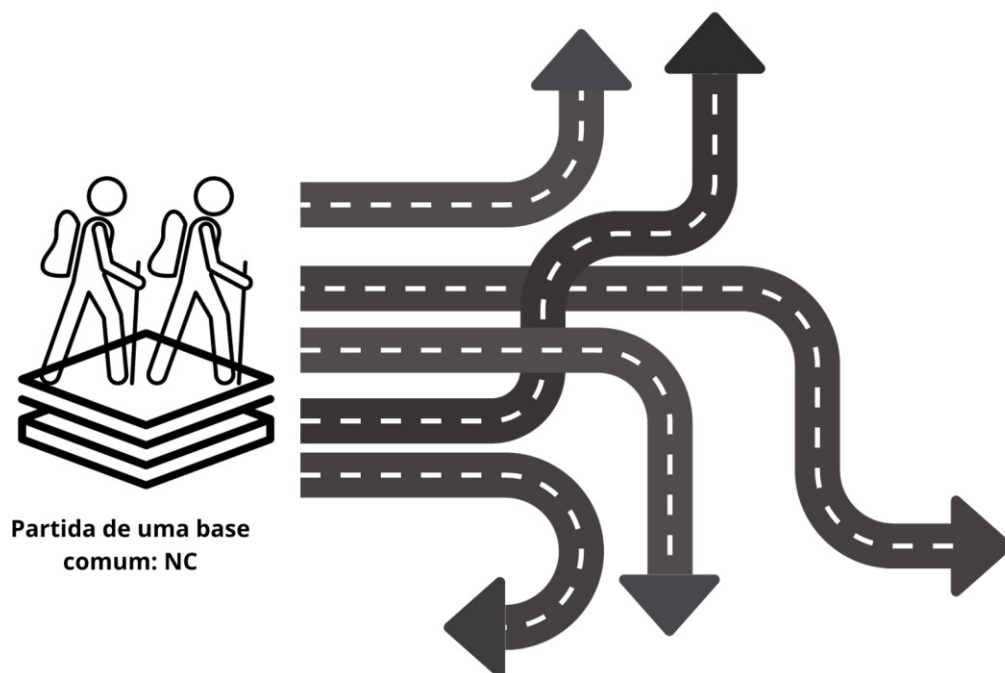
Fonte: minha elaboração

<sup>18</sup> Trata-se de um catálogo em que constam opções de cursos propostos por especialistas credenciados(as) à Rede e aprovados pela coordenação nacional da língua (Braga et al. 2021).

O eixo temático com mais componentes curriculares é “Tópicos em Língua, Linguagem e Sociedade”, seguido por “Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras” e “Língua para Propósitos Específicos e Acadêmicos”. Por outro lado, o eixo com menos componentes é “Aspectos Culturais”. Os números, a disposição das disciplinas como obrigatórias e iniciais ou optativas e o que está presente ou ausente no currículo informam as prioridades e o que foi considerado mais importante.

O currículo é descrito pelos(as) participantes como “em mudança” (Chico), “feito na ação” (Vitória). No que diz respeito à existência do NC, ele é colocado pelos(as) participantes com uma base teórica para questões que irão perpassar o decorrer do curso ou serão importantes para a prática do(a) cursista pela oferta de cursos IsF; há também a ideia de que ele funciona como uma forma de nivelar ou proporcionar que os(as) estudantes partam do mesmo ponto.

Mapa da organização curricular



Fonte: minha elaboração

O NC funciona como um ponto de partida e inclui componentes curriculares que foram estabelecidos como necessários para todas as pessoas que decidam cursar a especialização. Após finalizar esses componentes obrigatórios, os(as) cursistas podem traçar seus próprios caminhos, escolhendo o que querem cursar. Ao serem questionados(as) sobre a existência desse NC, os(as) participantes apontaram alguns entendimentos que incluem:

Chico: “Então, acho que o núcleo comum é forma... uma base... não é... até estou tentando evitar de usar o termo base, né?! (risos) mas é uma, porque é



uma base sem ser fixa, né, é uma base que é fluida, mas é fluida por quê? Porque cada professor que vai ministrar essas, essas matérias e cada aluna, aluno que vai participar também vai influenciar o processo, mas eu acho que é interessante refletir como início, assim, como grupo sobre o que é internacionalização e política linguística e o papel da rede de Idiomas sem Fronteiras nesse processo... é sobre EaD” (excerto da entrevista).

Pérola: “É muito importante que haja um núcleo comum para garantir aos egressos do curso de especialização uma base comum de conhecimento, necessária para todos os perfis que podem existir de egressos” (excerto do questionário).

Paula: “Elas têm que ter visão... hm... de que... de que processos de formação ou de metodologias que a gente vai utilizar dentro dessa... dentro do IsF, porque a gente tem uma visão pedagógica de como fazer o processo de orientação e o processo de sala de aula. O que que é língua geral, o que que é língua pra propósitos específicos e acadêmicos, que também é o foco do IsF. Então, a gente começou a perceber que, se a gente não desse essa base, nós... a gente ia ter pessoas muito descalças no processo. Elas não iam ter essa, essa retaguarda teórica ou minimamente compreensível pra que elas pudessem ir pras outras disciplinas com este olhar. Então, a gente queria deixar todo mundo no mesmo patamar” (excerto da entrevista).

Chico observa o NC como um espaço para reflexões sobre alguns temas, as quais são fluidas porque são construídas pelas pessoas envolvidas no processo. Por outro lado, na concepção de Pérola, o NC pode garantir que todas as pessoas saibam certas coisas para começar o processo, ou seja, o NC pode criar um mesmo ponto de partida. Com a modernidade/colonialidade, temos a propensão de minimizar complexidades e ver as coisas como totalidades (Quijano, 2002); isso porque se cria a noção de que somente um tipo de conhecimento é válido e todos os outros são inexistentes ou inválidos. Além disso, com a divisão da totalidade em partes para permitir uma “melhor compreensão” (Castro-Gómez, 2007) e com a colonialidade do tempo, entendido de forma linear e associado à ideia de progresso (Mignolo, 2011), acreditamos que, ao conseguir aprender algo, podemos seguir em frente para a próxima parte que ainda não sabemos (Menezes de Souza; Monte Mór, 2018). O entendimento de que há um ponto de partida se relaciona ao de que o conhecimento é organizado e segue uma ordem. Ainda que se busque uma desvinculação dessa linearidade no currículo, ao haver a proposta de permitir que o(a) cursista construa sua própria trilha, não se abre mão dela completamente com a existência de um NC como base. Ao mesmo tempo, o ponto de vista de Paula também me fez pensar sobre a questão da inteligibilidade, ao entender que, a partir da gramática moderna/colonial são definidos os parâmetros do que conseguimos ver e compreender (Andreotti, 2016), nossas propostas de lógicas alternativas encontram desafios. Nesse caso, o que significaria não ter cursos obrigatórios? E se o(a) aluno(a) terminasse a especialização para internacionalização sem refletir sobre a internacionalização?

Como o(a) cursista vai ensinar cursos pela Rede IsF sem discutir sobre o que é essa Rede? E se a alternativa rompe demais com a racionalidade moderna/colonial e se torna inlegível para os(as) estudantes?

Nesse caso, a própria modernidade/colonialidade cria circularidades e armadilhas no processo de pensar alternativas. Como estabelecemos diálogos a partir de outros termos quando pensamos a partir de uma lógica homogeneizadora que presume certa transparência na comunicação por se pautar na existência de um único modo de ser/conhecer? Essa lógica nos leva a buscar homogeneização ou organização em certo nível quando lidamos com muita diferença e diversidade, ainda que desejemos abraçá-las. Isso ocorre tanto por uma busca por inteligibilidade quanto pelas intensas respostas emocionais, como a ansiedade e o desconforto, ao tentarmos romper com uma racionalidade a partir da qual fazemos sentido do mundo. Retomo a discussão sobre lidar com muitas diferenças e heterogeneidade em outro momento neste mapa, quando abordo o processo de elaboração da proposta em rede (p. 127).

Ainda considerando o apego a uma base, a um NC, outro fator a ser considerado é a própria questão de ser tratar de um curso de especialização. Em 1951, foi lançado o Decreto n. 29.741, em campanha pelo aperfeiçoamento de pessoal em nível superior. Foi designada uma comissão para pensar em como garantir formação especializada com qualidade e capaz de atender um grande número de pessoas “para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país” (Art. 2º), considerando o contexto histórico do Brasil de industrialização.

O Parecer n. 977 (Brasil, 1965) define os parâmetros da pós-graduação no Brasil. O texto traça o surgimento histórico da pós-graduação às universidades dos Estados Unidos, mas afirma que há influências germânicas. Ela seria necessária devido ao progresso da educação, segundo esse mesmo parecer, que também afirma que, “em face do acúmulo de conhecimentos em cada ramo das ciências e da crescente especialização das técnicas, o estudante moderno somente poderá obter, ao nível da graduação, os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão” (Brasil, 1965, p. 164). Em outras palavras, surgida no mundo ocidental, a pós-graduação segue a noção de conhecimento como totalidade organizada de forma linear e progressiva. Diante da vastidão de conhecimento, ainda que se considere somente o científico, é feita a divisão em partes menores, nas quais as pessoas podem se especializar. A especialização, nesse sentido, é definida da seguinte maneira no Parecer de 1965:

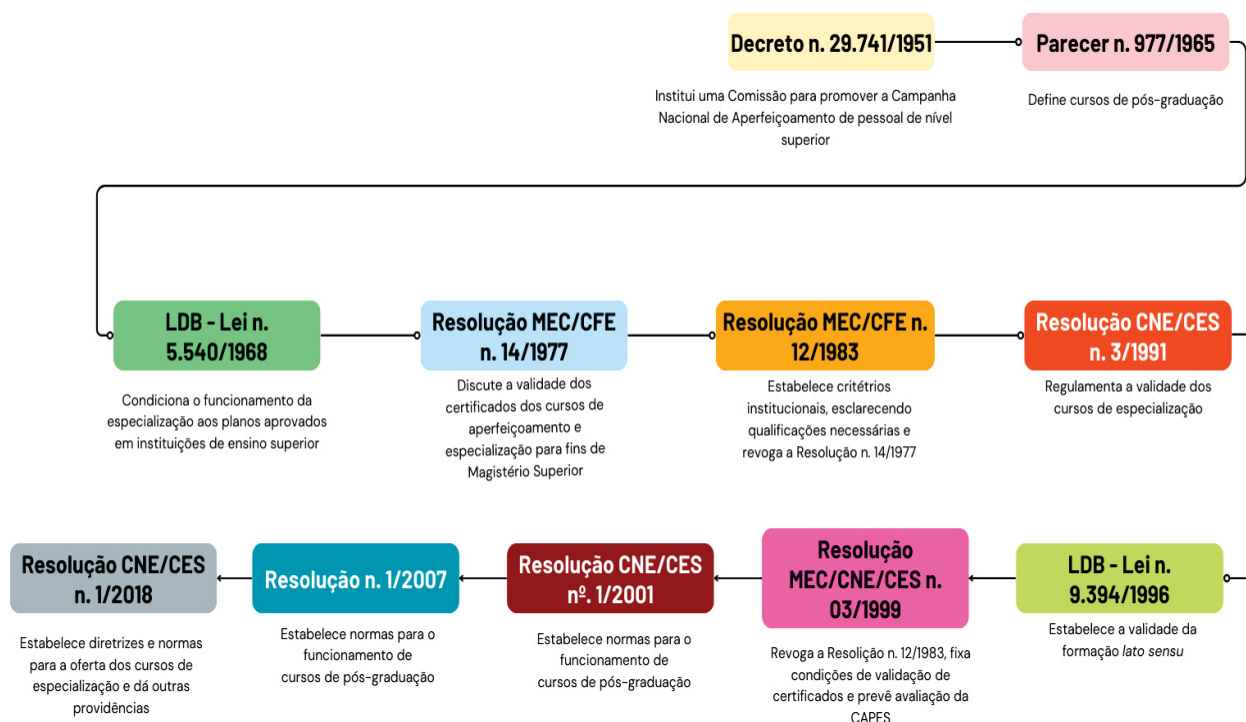
Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento tem objetivo técnico-profissional específico sem abranger o campo total do saber em que

se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. Sua meta, como assinala o conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado (Brasil, 1965, p. 165).

A especialização, desse modo, além da pressuposição da possibilidade de domínio de uma área específica, tem foco voltado a uma atuação profissional, que, no texto, é também associada à ideia de progresso.

No entanto, é com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1968) que o funcionamento das especializações é regulamentado de forma mais detalhada. A peça legislativa foi seguida por resoluções (Brasil, 1977; 1983). A versão mais recente da LDB (Brasil, 1996) é a que rege esse tipo de curso de pós-graduação, que é seguida de outras Resoluções, esquematizadas no mapa da legislação a seguir.

Mapa da legislação que regulamenta a especialização em linha temporal



Fonte: minha elaboração

O processo histórico do estabelecimento da especialização não apresenta grandes mudanças no que diz respeito ao curso de pós-graduação, contando muito mais com acréscimos e alterações que buscaram regulamentar a oferta e validade da modalidade. Nesse sentido, muito

similarmente ao proposto em 1965 (Brasil, 1965), a Resolução n. 1 de 2018 define cursos de especialização como

programas de nível superior, de educação continuada, com os objetivos de complementar a formação acadêmica, atualizar, incorporar competências técnicas e desenvolver novos perfis profissionais, com vistas ao aprimoramento da atuação no mundo do trabalho e ao atendimento de demandas por profissionais tecnicamente mais qualificados para o setor público, as empresas e as organizações do terceiro setor, tendo em vista o desenvolvimento do país (Art. 1, Brasil, 2018).

Segundo a Resolução, cursos nessa modalidade podem ser ofertados à distância e presencialmente por IES, escolas de governo, instituições de pesquisa, do “mundo do trabalho” ou de qualquer outra natureza que sejam autorizadas e avaliadas pela CAPES e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Ademais, o documento reforça regras já previstas em outras Resoluções, como a carga horária mínima de 360 horas, que já aparece na Resolução 14 de 1977 (Brasil, 1977).

Art. 7º Para cada curso de especialização será previsto Projeto Pedagógico de Curso (PPC), constituído, dentre outros, pelos seguintes componentes:  
I - matriz curricular, com a carga mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, contendo disciplinas ou atividades de aprendizagem com efetiva interação no processo educacional, com o respectivo plano de curso, que contenha objetivos, programa, metodologias de ensino/aprendizagem, previsão de trabalhos discentes, avaliação e bibliografia;  
II - composição do corpo docente, devidamente qualificado;  
III - processos de avaliação da aprendizagem dos estudantes;  
Parágrafo único. Quando o curso de especialização tiver como objetivo a formação de professores, deverá ser observado o disposto na legislação específica. (Brasil, 2018)

Assim como outros cursos institucionalizados, a especialização tem condições e normas definidas de funcionamento, as quais se alinham a preceitos modernos/coloniais. Nesse sentido, propostas que se afastam demais dessas regras e da própria definição do que é especialização podem acabar nem sendo aprovadas. Duboc (2020) aborda o lugar contraditório de propor mudanças a partir da universidade, instituição colonial que funciona majoritariamente orientada por preceitos modernos/coloniais. Considerando as complexidades, tensões e desafios de uma busca por caminhos decoloniais, com, por exemplo, a dificuldade de rompimento completo e imediato com a modernidade/colonialidade, a autora propõe *attitudes* decoloniais, expandindo a sua discussão sobre atitude curricular nas brechas. Ela explica que se trata de

um exercício genealógico (FOUCAULT, 2009[1971]) e desconstrutivista (DERRIDA, 2002[1967]) em que as percepções, valores e ideias circulantes nos discursos da sala de aula são desveladas, problematizadas e ressignificadas de forma situada, com vistas à criticidade e à expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2009) (Duboc, 2020, p. 161).

Nesse sentido, a ideia é de agir nas (e criar) brechas para que possamos observar, questionar e ressignificar nossa própria práxis e modos de ser com o mundo. Com isso, o exercício é buscar agir em direção a outras propostas que, apesar de sua incompletude, imperfeição e provável reprodução da modernidade/colonialidade, podem nos ensinar e abrir caminhos para novos erros. Entendo que esse é um caminho possível – agir nas brechas – diante da rigidez institucional da universidade junto à legislação e políticas nacionais.

Além das regulamentações legislativas em nível nacional, há as políticas institucionais, que, em diálogo com a legislação, variam de instituição para instituição. A rigidez dessas normas foi mencionada frequentemente pelos(as) participantes desta pesquisa como o maior desafio na implementação da especialização:

Alfredo: sabe, Nayara, eu acho que o principal desafio, ele é burocrático e institucional, tá, a começar pelo sistema que a gente tem que inserir, né?! O nosso caso da UFx<sup>19</sup>, o SIGAA, ele não permite que a gente sequer insira um curso tão inovador como é o nosso, né?! (risos). (excerto da entrevista).  
Perola: tá. Primeiro, a especialização, ela não está ainda em andamento, em curso, porque há um envolvimento de muitas IES. É uma coisa, é uma questão burocrática e, e, por envolver muitas IES, é algo que eu tenho consciência de que vai ser muito reorganizado e reajustado também e algo que a gente tá em crescimento. (excerto da entrevista).

O apontamento desse desafio é atribuído à rigidez no funcionamento das instituições, com menção especialmente ao sistema de gestão acadêmica que não reconhece o formato proposto para a especialização em rede. Com isso, é necessária maior negociação e busca de brechas para que a implementação seja possível, o que, de acordo com os(as) colaboradores(as), tem impacto no cronograma, por exemplo. Esse “entreve” (nas palavras de Alfredo) se relaciona ao caráter inovador da proposta, característica que é citada junto a outras:

Lola: é um curso de especialização meio que inédito por essa questão de ser gratuito, por exemplo, né?! Todo curso de especialização que a gente vê... é... ele é pago, mesmo dentro das universidades federais, públicas, estaduais, enfim. Quando as universidades oferecem curso de especialização, ele é sempre pago, né. (excerto da entrevista).

---

<sup>19</sup> Sigla da universidade omitida para preservar a identidade do participante.

Alfredo: Então, ao mesmo tempo que vai ser esse curso inédito, né, enfim, que a gente vai criar esse novo espaço de formação, mais uma possibilidade, nós também vamos resolver um problema de longa data, porque várias universidades, vários centros já tentaram elaborar cursos de segunda graduação, já pensaram em várias estratégias, mas nunca avançou muito, sabe?! (excerto da entrevista).

O caráter inédito do curso é frequentemente mencionado, sendo sinônimo de novo, diferente. Nesse sentido, a gratuidade (uma das características que diferencia o curso de outras especializações) aparece como um exemplo e uma qualidade da proposta, o que se relaciona à discussão desenvolvida no [mapa legislativo](#). Em outras palavras, ao olhar para o processo histórico do ensino de línguas no Brasil, observando-se a desigualdade (Silva; Silva, 2019), o IsF busca a ampliação de acesso e a inclusão de mais pessoas no processo de internacionalização por meio do ensino de línguas. A especialização segue com esse propósito; por isso a ênfase na gratuidade.

A proposta também é apresentada pelos(as) participantes a partir da lógica de identificação do problema, seguida por uma possível solução (como discutido no [mapa da internacionalização](#)). Isso significa que diversas limitações, faltas e necessidades são apontadas e a proposta da especialização seria a resolução desses problemas. Vejamos alguns exemplos:

Lola: E, querendo ou não, é... a gente tem essa... esse gap dentro dos cursos de graduação, dentro dos currículos, né, de graduação, de letras, não adianta. Precisa mudar, alguns currículos já tão mudando, tá, mas isso demora, demora. (excerto da entrevista).

Helena: Eu acho que o programa, né, um programa de especialização como esse, tem potencial pra formar melhor, né, em formação continuada, o próprio professor pra ter mais professores sensibilizados pra essa questão, porque, quando você termina uma graduação, a licenciatura, né, você... geralmente, as licenciaturas visam mais o ensino para Educação Básica, né, pra diferentes questões... é... não é muito contemplada a questão do ensino pra propósitos específicos nos próprios programas de graduação, de licenciatura. (excerto da entrevista).

Chico: E outros cursos de especialização na área de linguística aplicada não atendem às necessidades específicas dos processos de internacionalização. (excerto do questionário).

Pérola: No começo, eu via muito os professores chegando, aí tinha lá abstracts no meio e o curso, ele era ou de gramática, então, nessa outra forma de colocar gramática, mas como essa gramática, ela vai ser inserida num curso focado pra atender as demandas das necessidades acadêmicas? A gramática, ela é negligenciada? Ela é ensinada? De que forma? Onde eu encontro teorização sobre isso? Eu não encontro, porque o que eu encontro são teorias sobre ensino de línguas em um contexto convencional, não em um contexto acadêmico. Então, essa especialização se propõe a discutir essas questões. (excerto da entrevista).

Lola: O curso de especialização do IsF, nesse formato inédito, com uma rede de especialistas no país, pode, nesse sentido, atender a necessidades locais

(que serão identificadas pelos membros do IsF na instituição) e necessidades globais/nacionais, que afloram quando se tem um grupo pensante, um grupo diverso de especialistas, com seus perfis específicos, pensando todos juntos. (excerto do questionário).

As faltas mais recorrentes são apontadas pelos(as) participantes como tendo relação com a graduação, no sentido de que os currículos precisam ser revistos para responder a demandas atuais ou de que o ensino de línguas para fins específicos não é contemplado – este último aparece como uma falta, mas também como algo que não cabe na graduação. Chico não comenta a graduação; compara a proposta, no entanto, com outras especializações, as quais não abordam a internacionalização. Esse modo de ser/conhecer que enfatiza a identificação de falhas me parece se relacionar com a noção de tempo, a busca por progresso e a dificuldade de abraçar o desconforto modernas/coloniais. Com o estabelecimento do tempo linear e único usado para hierarquizar povos em civilizados e modernos versus primitivos e atrasados (Mignolo, 2011; Shahjahan, 2014), cria-se a ideia de que não progredir nos termos modernos/coloniais significa “ficar para trás”. Causa-se, nesse sentido, uma vontade de progredir e estar do lado “certo” da dualidade temporal. A responsabilidade de caminhar fica em nível individual, uma vez que o conhecimento, ações, escolhas ocorrem no solipsismo (Grosfoguel, 2007b), isto é, na mente individual, em vez de no coletivo – isso é refletido, por exemplo, em discursos como a meritocracia<sup>20</sup>. Nessa construção, há um passado (a ser mudado e evitado) e um futuro (a ser alcançado, projetado com a ideia de sucesso), o que deixa pouco ou nenhum espaço para o presente, pois estamos sempre pensando nos resultados futuros de nossas ações no presente. Esse processo também prevê uma ilusão de controle, baseada na causalidade, conceito que perpassa os modos como conhecemos na modernidade/colonialidade e que, a partir da lógica e pressuposta certeza matemática, os fenômenos podem ser explicados por causa e efeito e, ao controlar o primeiro, é possível exercer certo controle sobre o segundo (Jesus, 2019; Shinn, 2008). Diante disso, é traçada uma corrida em direção ao progresso (fim almejado) e, no caminho, tudo que possa atrapalhar o resultado desejado é visto como uma barreira a ser removida, um problema a ser solucionado. Uma série de acontecimentos, situações, questões etc. são associadas à ideia de problema. As emoções são um exemplo disso: uma vez que, na modernidade/colonialidade, a racionalidade e o afastamento do corpo e das

---

<sup>20</sup> A meritocracia é um dos pilares neoliberais, segundo a qual qualquer pessoa pode conquistar o que quiser, uma vez que o resultado obtido depende de seu próprio esforço; ignora-se, nesse sentido, as desigualdades raciais, sociais, econômicas, políticas e históricas (Milner, 2010). Entendo, ainda, que a meritocracia se baseia na ideia de que temos o direito ao progresso, a usufruir das promessas modernas (decorrentes da exploração do planeta, seres humanos e não humanos). Nesse cenário, haveria barreiras para oportunidades iguais em que o esforço individual teria resultado proporcional, mas uma realidade em que todos(as) podem usufruir das promessas modernas/coloniais é insustentável.

emoções são pontos essenciais na narrativa de desenvolvimento (Arias, 2010), progresso e alcance do conhecimento “verdadeiro”, as emoções se tornam obstáculos, especialmente as que dificultam a produtividade e a rapidez na corrida. Por outro lado, como lembra Ahmed (2010), a felicidade e demais emoções tidas como positivas são atreladas a esse resultado final e entendidas como dimensões do processo a serem conquistadas e merecidas. Diante disso, não sabemos estar com problemas sem tentar resolvê-los, não sabemos (ou podemos, considerando pressões modernas/coloniais) apenas sentir desconforto, ansiedade, tristeza etc. Como explica Stein (2022, p. 6, minha tradução), “muitos(as) de nós não temos a capacidade de reservar espaço para as dificuldades e desconfortos afetivos inevitavelmente envolvidos no enfrentamento da profundidade, complexidade e magnitude dos problemas que não têm soluções imediatas e agradáveis”. Nossas ações, portanto, como ocorre na proposta de especialização e como pude perceber nos questionários e entrevistas com os(as) participantes da pesquisa, partem da identificação de falhas, problemas, barreiras que estejam dificultando o alcance do futuro projetado para sua solução.

Uma outra falta apontada é a ausência de teorização. Pérola relata a dificuldade de encontrar escritos que abordem o ensino de línguas para fins específicos, pois, de acordo com ela, a maior parte dos textos discute o ensino de forma mais geral. Diante disso, a especialização contribuiria com uma solução, pois ela poderia incentivar pesquisas tanto por parte dos(as) especialistas da Rede quanto pelos(as) cursistas.

Finalmente, também foram recorrentes as menções a necessidades locais e globais sendo atendidas pelo curso. No primeiro caso, a equipe local identificaria demandas da comunidade institucional e, no segundo, responde às questões mundiais. Ao especificarem que demandas seriam essas, os participantes citaram a internacionalização, o contexto plurilíngue, o mercado de trabalho, a inserção social e as especificidades do público-alvo. Como explicam Canagarajah (2002) e Dussel (1998), a modernidade/colonialidade leva à supressão da diversidade em um cenário em que o conhecimento local deve ser substituído pelo global. De acordo com o primeiro autor, a globalização pós-moderna, diante da visibilização do local, busca uma apropriação da diferença local em vez de sua supressão. Com isso, o local é incorporado até onde possa servir ou não perturbar a hegemonia. Canagarajah (2002, p. 248, minha tradução) também lembra que o local não é puro, pois “tem passado por muitas mudanças iniciadas localmente e globalmente forçadas todo esse tempo”, sendo, nesse sentido, relacional e fluido. Por outro lado, o global tem sua existência possível devido à modernidade/colonialidade, a qual ele reforça. Quijano (2002, p. 13) afirma:



Esse caráter basicamente político da chamada ‘globalização’ mostra que não se trata, como em sua imagem mítica, de uma espécie de fenômeno ‘natural’, inevitável e inescapável em consequência. Pelo contrário, trata-se do resultado de um vasto e prolongado conflito pelo controle do poder, do qual saíram vitoriosas as forças que representam a colonialidade e o capitalismo.

Considerando essas discussões, é importante pensar no que significa atender demandas locais e globais. Que demandas são essas? Quem é desfavorecido(a) por elas? Quais são os processos coloniais das quais elas dependem? Às custas de quem/do que o atendimento dessas demandas é possível?

Além disso, ao entendermos que a colonialidade ocorre também em nível ontológico (Maldonado-Torres, 2007), percebemos que também somos constituídos(as) por ela em diferentes intensidades. Nesse sentido, nossas formas ser/conhecer, nossas respostas corporais, nossas emoções se relacionam com a modernidade/colonialidade. Logo, muito do que entendemos como necessidade pode partir de e reforçar essa modernidade/colonialidade. Por outro lado, negar completamente essas demandas ou necessidades pode também acabar reforçando processos coloniais, como a desigualdade socioeconômica, por exemplo, uma vez que grupos com recursos financeiros (em sua maioria, pessoas brancas) continuará a acessar os meios para se manter em posições de poder e ocupar grandes espaços de decisão. Portanto, não há saída fácil da modernidade/colonialidade.

Seguindo a busca por identificar e sanar necessidades, uma das citadas no material empírico é a proficiência linguística. O PPC do curso estabelece, como público-alvo, “profissionais graduados em Letras (licenciaturas preferencialmente), e cursos afins, que já possuam proficiência” (PPC, p. 11) e define a comprovação de proficiência mínima em nível B2 (em acordo com Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR) para a língua inglesa. Segundo o documento, essa comprovação deve ocorrer em formato a ser especificado via edital de seleção de cursistas. Pérola explicou, assim, o motivo da exigência na entrevista:

Pérola: A cada um dos módulos de 32 horas, a cada 16 horas teóricas, o curso atualmente a distância, teríamos 16 horas práticas. E essas 16 horas seria o aluno poder ministrar um curso de 16 horas nas instituições. Por isso que é importante que ele tenha proficiência linguística, pra ser aceito na especialização, porque se não, ele não tem como fazer a prática. (excerto da entrevista).

Há um reconhecimento do cenário em que grande parte dos(as) alunos(as) de Letras entram no curso conhecendo a língua inglesa muito pouco, o que ocasiona, desde o IngSF, uma

dificuldade para encontrar professores que atendam a exigência de proficiência em nível B2 (Abreu-e-Lima et al., 2016). Apesar disso, a proficiência é colocada como necessária para a prática, ou seja, um(a) professor(a) pode apenas ensinar uma língua se a conhece em determinado nível (nesse caso, a partir do nível B2). Desde o IngSF, críticas vêm sendo feitas aos exames de proficiência como uma indústria lucrativa e ideológica (que favorece determinadas variedades de prestígio, entre outras coisas), com a qual o programa poderia estar contribuindo (Jordão; Martinez, 2015; Kobayashi, 2016; Kobayashi; Silva, 2019). Considerando essas questões, há um conflito sobre que tipo de comprovação solicitar para os(as) candidatos(as) à especialização. No processo de descobertas, há equipes de línguas desenvolvendo seus próprios testes, outras estão buscando entre testes existentes etc. Uma das principais questões parece ser a inacessibilidade dos exames de proficiência, que custam caro e muitas pessoas não conseguem pagar o valor cobrado, considerando a ênfase do PPC colocada na inclusão de pessoas mais vulneráveis socioeconomicamente.

Diante da ideia de que é necessário comprovar proficiência, a qual seria necessária para o ensino da língua, penso sobre alguns pontos. Primeiro, parece haver a pressuposição de que é possível medir ou, ao menos, indicar o que uma pessoa sabe ou não em termos de língua. Essa perspectiva se aproxima de uma visão de língua mais estrutural e monolíngue, no sentido de que ela é como um sistema autossuficiente (Canagarajah, 2013), ainda que muitas das concepções dos termos não sejam encorajadas ou até mesmo façam parte das crenças de muitas pessoas na Rede. Quero dizer, durante minha experiência no IsF e conversas, trocas, reuniões, percebi uma preocupação com explorar variedades, entendimentos da língua como construção social, a sua desassociação com locais específicos e o incentivo de abordagens críticas; ao mesmo tempo, há o nivelamento dos cursos em níveis do QECR, há exigência de proficiência mínima e a busca por um nível almejado – aspectos que me parecem entrar em conflito.

A questão da proficiência parece, por um lado, partir da crença na possibilidade de classificação e, por outro, parece partir de um lugar de não saber como fazer as coisas de forma diferente (uma grande armadilha da gramática moderna/colonial). Desenvolvo esse ponto considerando o nivelamento de alunos(as). Quando o IsF tinha financiamento do MEC, candidatos(as) aos cursos IsF podiam fazer o teste de proficiência TOEFL ITP gratuitamente ou o teste de nivelamento da plataforma de cursos de inglês on-line *My English Online* (MEO). Concluindo uma das opções, cada pessoa era colocada em um nível e poderia cursar opções de cursos nesse nível. Quando o financiamento ao IsF foi encerrado, essas opções não estavam mais disponíveis e diversos modos de nivelar foram testados: autodeclaração, testes on-line etc. Consequentemente, as turmas formadas contavam com alunos(as) de níveis muito distintos, o

que era percebido como fator bastante dificultador pelos(as) professores(as) – eu, inclusive. Isso ocorre porque pensamos e ensinamos com base na expectativa de homogeneização, em acordo com a modernidade/colonialidade. Apesar de nossos esforços por abraçar a diversidade, voltamos para o impulso homogeneizador em vários momentos, tanto por sermos constituídos(as) pela modernidade/colonialidade quanto por não vivermos num vácuo, já que diferentes camadas e complexidades fazem parte do processo. Com isso, quero dizer que tentamos desprender da modernidade/colonialidade de uma maneira, mas a reproduzimos de outra porque pensamos a partir da gramática moderna/colonial e, com a crise de imaginação que ela gera, é difícil ser/conhecer/fazer de modos outros.

Um outro ponto é a ordem cartesiana e linear de ser necessário aprender para depois ensinar, o que entra em conflito com um argumento recorrente no material empírico e em pesquisas sobre a formação de professores(as) no IsF, como abordei em anteriormente neste mapa: o de que se aprende na prática no IsF. A questão da prática, colocada em oposição à teoria, recebe grande importância na proposta. O PPC define que:

O Curso de Especialização prevê uma dedicação do(a) cursista de 10 horas semanais, sendo:

- Quatro (4) horas para os componentes teóricos;
- Quatro (4) horas para os componentes práticos;
- Duas (2) horas para orientação com o(a) orientador(a) (coordenador(a) pedagógico(a) do idioma).

Considerando a separação histórica entre teoria e prática, é proposta como solução uma mesma carga horária para cada uma em forma de espelho: para cada 4 horas de estudos nos componentes curriculares, 4 horas devem ser desenvolvidas na prática, a qual diz respeito à oferta de cursos no âmbito da Rede IsF. A esse respeito, os(as) participantes dessa pesquisa afirmam:

Mark: O Núcleo comum nos ajuda a pensar as teorias num primeiro momento, e depois como aliá-los à prática. (excerto do questionário).

Paula: O próprio curso de letras não dá conta. Então, assim, essa é a parte, tanto da parte teórica quanto da parte prática, em que a gente espera que o professor tenha muita prática, que ele saiba planejar um curso, que ele saiba divulgar o curso. (excerto da entrevista).

Lola: Então, você vê, é... essa, essa formação dentro do curso especialização, ela vai ser muito rica, né?! E é isso que é importante, é a teoria que vai ser a base fundamental, né?! E a prática, prática real porque eles vão para sala de aula online do IsF já trabalhando com língua pra propósitos acadêmicos, pra internacionalização, tendo aluno real o tempo inteiro. (excerto da entrevista).

Helena: Teoria, aquele momento que o professor em formação, o professor em formação continuada da especialização está estudando, está tendo aula,

né?! É... mas o que é teoria e o que é prática, isso é um continuum tão grande, que chega uma hora que eu acho que a gente não consegue dizer, de verdade, qual foi a porcentagem de carga horária prática de teoria. A gente separa, assim, por uma questão formal, né, mas esse tipo de formação situada, ela vai acontecendo num embrolho bom, né, de maneira que as coisas ficam engendradas e funcionam bem. (excerto da entrevista).

Partindo-se do entendimento de que teoria e prática foram separadas historicamente na formação de professores(as), o que, como abordo em outro momento neste mapa, tem relação com as separações coloniais, propõe-se a união delas. O raciocínio parece ser: se o problema é a separação, a solução é a união. No entanto, quando olhamos para esse problema como um sintoma da modernidade/colonialidade, essa solução “óbvia” não dá conta de abarcar todas as complexidades da questão. Nesse caso, aliar teoria e prática ainda parte da ideia de que ambas são coisas fundamentalmente separadas, ainda que deversem estar juntas. Nesse sentido, parece ser necessário repensar não só os conceitos, mas o modo como os concebemos, ou seja, tanto o conteúdo quanto os termos da conversa (Mignolo, 2007b).

Uma possibilidade de reconfiguração dessa divisão é a noção de práxis, abraçada por alguns(mas) pesquisadores(as) brasileiras (ver, por exemplo, os capítulos em Pessoa; Silva; Freitas, 2021). O termo aparece já no trabalho de Karl Marx, que questionou premissas modernas/coloniais, apesar de não abordar o universalismo abstrato (Grosfoguel, 2007b). Em sua obra, com grande foco nos processos e relações capitalistas, a práxis diz respeito a um processo de transformação em que, muito além de se ver como moldado(a) pelas circunstâncias, o(a) sujeito(a) percebe que também as molda (Marx, 1975). O que Marx explica é que, questionando o solipsismo na ideia de que o conhecimento é revelado em um monólogo interior, as mudanças não ocorrem somente pela difusão de ideias ou pela auto-consciência. Isso porque a prática material media, de acordo com o autor, nossa visão da realidade. Nesse sentido, a proposta é por uma práxis que supere um estado de ingenuidade e passividade, por meio de atividades sócio-historicamente situadas e informadas para a transformação do mundo em suas condições e relações (Marx, 1975; Noronha, 2005). Similarmente, em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) aborda as relações entre oprimido(a) e opressor(a), explicando que a realidade opressora absorve os(as) oprimidos(as), domesticando-os(as). Diante disso, seria necessária uma práxis revolucionária, que leva à libertação com a inserção crítica desses(as) sujeitos(as) e a consciência de que eles(as) atuam sobre essa mesma realidade. Para Freire (1987) a palavra é mundo – wor(l)d – no sentido de que ela constrói e transforma, sendo, por isso, não somente pensamento, mas práxis. Diz ele:

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blabláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.

Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo (Freire, 1987, p. 44).

A práxis é, portanto, ação e reflexão, inseparáveis. Embora, ao definir práxis, sejam mencionados dois elementos que interagem complexa e inseparavelmente, semelhante à lógica moderna/colonial de separação em partes e posterior união, Freire (1987) pode estar buscando, a partir do que é inteligível tanto para ele quanto para o(a) leitor(a), algo que não seja dicotomia ou a união de partes separadas.

Por outro lado, já nos estudos decoloniais, fala-se de uma práxis decolonial. Tendo em mente que não é possível conceber mundos outros a partir da própria gramática moderna/colonial, Mignolo e Walsh (2018) argumentam que é necessário um rompimento com a modernidade/colonialidade, o que inclui as suas ferramentas conceituais. De acordo com Mignolo e Walsh (2018, p. 7, minha tradução),

teoria e práxis são construções que pressupõem a básica práxis de viver. Sem a nossa práxis diária de viver, não seria possível fazer distinções conceituais e de segunda ordem entre teoria e práxis. Seguindo esta linha de raciocínio, este volume se desvincula do conceito moderno de *teoria versus práxis*. Para nós, teoria é fazer e fazer é pensar. Você não está fazendo algo quando teoriza ou analisa conceitos? Fazer não é uma práxis? E da práxis – entendida como pensamento-reflexão-ação e reflexão do pensamento sobre esta ação - não construímos também teoria e teorizamos o pensamento? Ao desobedecer à crença de longa data que você primeiro teoriza e depois aplica ou que você pode se envolver em práxis cega sem análise e visão teórica, localizamos nosso pensar/fazer em um terreno diferente.

Desse modo, é enfatizado o continuum entre os conceitos, ainda que sejam distintos. Essa perspectiva se assemelha ao que Helena afirmou na entrevista (“É... mas o que é teoria e o que é prática, isso é um continuum tão grande, que chega uma hora que eu acho que a gente não consegue dizer, de verdade, qual foi a porcentagem de carga horária prática de teoria”).

Ao trazer a discussão sobre a noção de práxis, quis mostrar diferentes respostas a um dos sintomas da modernidade/colonialidade que se apresenta na formação de professores(as). Enquanto pensadas por pessoas que são também constituídas pela modernidade/colonialidade, essas propostas não são perfeitas e, ao passo que resolvem algo de um lado, criam outro problema de outro. Elas são, porém, muito importantes nos nossos processos de (des)aprender. Como seria viver/saber sem a necessidade de conceituar/teorizar? Como a educação, em diversas propostas de formação, se (des)organizaria? Que impactos teriam nossas formas de construir sentido se pudéssemos viver/saber fora da persistente dualidade e separação?

Mignolo (2007b) explica que é necessário decolonizar o ser e o conhecer e sugere o desprendimento (delinking) da modernidade/colonialidade, em um movimento que localiza o conhecimento tanto corpo quanto geograficamente em direção a uma pluri-versalidade (em vez de uma uni-versalidade). Segundo Mignolo (2007b), o processo requer um engajamento com pensamentos ou epistemologias de fronteira, considerando que a modernidade/colonialidade é inevitável e nos limita, para que os termos da conversa sejam alterados. Em outras palavras, porque também somos constituídos(as) pela modernidade/colonialidade, tendemos a reproduzi-la (Stein; Silva, 2020) em nossas respostas aos seus sintomas.

Nesse sentido, a proposta do IsF, ao tentar responder a problemas resultantes da modernidade/colonialidade, a reforça de algumas maneiras e se afasta dela de outras. Um ponto de aproximação que pode ao mesmo tempo ser um ponto de afastamento, é a noção de *preparação*, que reflete o investimento na promessa moderna/colonial de controle a partir do conhecimento (com o desenvolvimento de determinadas habilidades) e pode, ao mesmo tempo, ser também um meio para contribuir com o processo de (des)aprender e desenvolver a força para lidar com as complexidades da modernidade/colonialidade. A seguir, exploro esses sentidos, começando com o primeiro, a partir da discussão sobre a suposta necessidade de um ensino para fins específicos, devido a especificidades desse contexto.

Os(as) colaboradores(as) desta pesquisa falaram sobre as particularidades do ensino de língua inglesa para fins específicos e explicaram os motivos de entenderem uma especialização na área como necessária. Alguns excertos de suas entrevistas evidenciam isso mais abertamente:

Pérola: Pra internacionalização, você tem que entender primeiro quem é o seu público-alvo, quais são esses contextos acadêmicos, que não é um curso sequencial, é um curso focado no desenvolvimento de habilidade. Então, o trabalho com as habilidades, ele transforma em algo muito mais importante e muito mais significativo do que no inglês normal, porque, no inglês

convencional, você trabalha todas as habilidades de uma forma conjugada (excerto da entrevista).

Lola: É um perfil de professor que o curso especialização, ele vai formar, ele vai dar condições... o professor ele já, já é formado, né, mas ele vai especializar esse professor. No que que a gente quer que ele se especialize, né, que ele entenda qual é o mercado de trabalho. Então, quando a gente pensa na língua inglesa a gente precisa parar, é bom que esse professor entenda, pelo menos no curso de especialização, que não precisa mais ensinar inglês do jeito que se ensinava e a gente precisa ensinar a ele, trazer essas abordagens, trazer as metodologias, que é pra ele entender o que é ensinar língua geral, né, ensinar a língua mesmo, quando o aluno precisa sair do A1, A2 pra ir pro B1, B2 e o que é ensinar quando o aluno tem... é... na verdade, identificar o propósito, sua necessidade, as necessidades desses alunos e o que é ensinar pra propósitos específicos, né, sejam acadêmicos sejam qualquer outros propósitos. Então, a graduação, ela não dá conta disso. (excerto da entrevista).

Helena: Eu gosto sempre de fazer uma metáfora muito simples que eu acho que as pessoas que começam a fazer cursos pra propósitos específicos vão entender mais rapidamente, né?! Eu falo: “a primeira vez que você foi na lanchonete subway, você lembra? Você chega lá e falam assim ‘que pão você quer?’ Repetem, né, ‘não sei quantos grãos, integral, italiano, lalala’ e você tem que falar como você quer. Fala ‘que tipo de queijo você quer? tam tam tam’ ‘Como que você quer, vai ser quente?’ Aí você escolhe os molhos”. Primeira vez, você fica, assim, perdido. Nós estamos falando de português, tô falando da sua cultura, do seu mundo. Você vai numa lanchonete só a primeira vez. Agora, se você chega no mundo acadêmico, né, numa situação nova, completamente nova, que seria strange, que você conhece como as coisas funcionam, se você não tiver minimamente preparado, sensibilizado pra aquilo, o desafio é muito maior, porque aí você tem a questão da língua em si e de como você vai se comportar por meio dessa língua nesse ambiente. (excerto da entrevista).

Alfredo: Então, uma coisa é você falar o idioma, outra coisa é você conseguir transitar naquele ambiente específico. Então, vou dar um exemplo bem... bem... bem básico, né, e intercultural, né, a relação aluno-professor, por exemplo, no Japão, né?! Como que você se refere a um professor no Japão; como que você lida com ele; como você escreve o e-mail, né?! Como que essa... como que isso acontece? Como é que é a questão da hierarquia? Então... uh... uh... quando você traz o ensino de língua pro ambiente de internacionalização, pro ambiente acadêmico internacional, você acaba sensibilizando a comunidade pra pontos aí, fatores, que, às vezes, um curso convencional não... não traz esse olhar ali, né?! Por isso, ele se faz necessário, né?! (excerto da entrevista).

Pérola diferencia o ensino para fins específicos do geral, apontando, por exemplo, a questão do trabalho com as habilidades. Essa diferenciação em relação aos demais contextos de ensino de inglês é realçada em publicações sobre o IsF, como no livro organizado por Sarmiento et al. (2016), em que é explicado, a partir da reprodução de um documento enviado a coordenadores(as) do programa IsF, que

a lógica das aulas presenciais do Programa IsF é diferente daquela de cursos livres de línguas ou de centros de línguas, os quais procuram atender os alunos desde o nível inicial até o nível mais avançado de proficiência, ao longo de

três a quatro anos de estudo. O Programa IsF tem como objetivo preparar linguisticamente o aluno para intercâmbio em universidades no exterior e a comunidade acadêmica para receber alunos e pesquisadores estrangeiros. Para tanto, a prioridade durante o processo de inscrições nacionais parte dos alunos mais proficientes aos menos proficientes, com cursos de carga horária de 16, 32, 48 e 64 horas, permitindo maior rapidez no atendimento das necessidades de intercâmbio dos estudantes (Sarmiento et al., 2016, p. 85).

O cerne da diferenciação parece ser a ênfase na participação em processos de internacionalização. Nesse sentido, não se trata de aprender a língua por si só: ela é um meio, um instrumento para o alcance de objetivos relacionados à internacionalização, ou seja, como afirmam Jordão e Martinez (2020, p. 594, minha tradução), em um contexto como esse “a língua é um instrumento e as pessoas devem adquiri-lo para se beneficiarem das oportunidades e privilégios da internacionalização na economia global do conhecimento”. Além disso, há uma certa urgência no processo de atender necessidades dos(as) estudantes, que, ao meu entender, se relaciona com a noção da internacionalização como uma corrida (como abordado no [mapa da internacionalização](#)). No entanto, ser “bem-sucedido(a)” no sistema moderno/colonial requer que joguemos o jogo, cujas regras favorecem a branquitude, inclusive linguisticamente (Shahjahan; Edwards, 2022). Desprender-se da modernidade/colonialidade, nesse sentido, requer abrir mão das promessas modernas (como estabilidade financeira, segurança, mobilidade etc.), o que se complexifica porque elas estão atreladas à nossa sobrevivência (Andreotti, 2021).

Chamo atenção, novamente, para a importância de questionar que necessidades são atendidas nesse processo de olhar para demandas específicas da internacionalização, pois, muitas vezes, elas se relacionam ao mercado de trabalho, como na fala de Lola. Como ocorre esse atendimento ao mercado de trabalho? Trata-se de seguir o que é colocado pelo neoliberalismo? Volta-se a colocar em discussão esse mercado, buscando brechas e desprendimentos?

Helena e Alfredo, por outro lado, abordam nos excertos acima a relação da língua com os seus usos sociais, considerando o contexto, o ambiente e as culturas. Na minha leitura da visão dos(as) colaboradores(as), a internacionalização, por ser um fim específico, conta com uma certa previsibilidade de cenários e, com isso, seria desejável preparar as pessoas para se inserirem nesses processos. Para os(as) alunos(as) dos cursos IsF trata-se de preparar-se para “transitar” pelos espaços e para melhor se comportar neles e, para os(as) cursistas da especialização, o foco é aprender como preparar outras pessoas para isso. Há, nesse sentido, a concepção de que há determinadas habilidades que devem ser desenvolvidas, pois elas irão



permitir que os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) estejam preparados para as situações que venham a ocorrer em processos de internacionalização.

Uma formação baseada em competências<sup>21</sup> é criticada por autores como Loxley (2007) e Zacchi (2019), que defendem, em vez dela, a performatividade. De acordo com o último, uma vez que o contexto se torna um ponto de partida, os professores são “forçados a lidar com o desconhecido, o incerto, o inesperado. O foco, então, é colocado na performance e na performatividade em vez de em competências, instabilidade em vez de estabilidade” (Zacchi, 2019, p. 262, minha tradução).

Porém, como afirmam Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019), é recorrente, por parte de professores(as) que se formam nas universidades brasileiras, a percepção de que não foram preparados(as) o suficiente para atuar na profissão e, com isso, não se sentem confiantes para trabalhar. As autoras entendem que há uma conexão com essa percepção e a busca pelo desenvolvimento de competências, pois preparação e competência estão ligadas à ilusão de concretude e imutabilidade, que tem reflexo, por exemplo, na ideia de que é possível equipar alguém para atuar em qualquer contexto. Elas também apontam, ao analisarem as falas de professores(as) em formação no curso de licenciatura em Letras, um apego ao livro didático e até às metodologias de ensino, o que atribuem à necessidade de exercer controle sobre o processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, as pesquisadoras sugerem como importante “ressignificá-los [os termos *competente* e *preparado(a)*] em direção a noções mais relacionais, contextuais e sempre incompletas de formação de professores” (Mastrella-de-Andrade; Pessoa, 2019, p. 4). Apesar disso, elas afirmam que a previsão e o cálculo são impossíveis, mas necessários, pois segundo elas precisamos construir sentido no meio do caos da existência.

Minha primeira leitura seria dizer que a busca por estar preparado(a) para determinados cenários se relaciona à promessa moderna/colonial de que é possível fazer previsões e ter certezas a partir de um sistema de conhecimento universal (Stein; Silva, 2020). Com isso, ao ver/ouvir alguém falar em preparar pessoas em contextos da educação eu automaticamente faria essa leitura. Durante minha participação em duas disciplinas ministradas por Sharon Stein na UBC, essa palavra foi mencionada diversas vezes, mas de uma maneira diferente, que eu tive dificuldade de entender por causa das minhas resistências provenientes da minha interpretação de que a palavra certamente remetia a noções modernas/coloniais. A palavra “preparar” abarcou

---

<sup>21</sup> A competência, considerando a linguística, é traçada aos estudos estruturais de pensadores como Saussure e Chomsky, que pensaram a língua como um sistema. Nesse caso, competência se refere ao conhecimento que uma pessoa tem da língua, o que não necessariamente é refletido em sua performance (Zacchi, 2019). Similarmente, já pensando na educação, competência surge como um conjunto de saberes que permite que alguém exerça uma ação com êxito e resolva situações cotidianas (Zabala; Arnau, 2010).

outros sentidos a fim de subverter as noções modernas/coloniais associadas a ela. Diante do entendimento de ‘que o mundo como conhecemos está morrendo e, no processo, estamos enfrentando diversas crises em variados âmbitos (naturais, sociais, psicológicos etc.), a proposta é olhar para ele e abraçar as complexidades, sentar com o problema sem tentar resolvê-lo, aprender com os nossos erros e abrir espaço para alternativas à modernidade/colonialidade ainda não imaginadas, incontroláveis e imprevisíveis. No entanto, o sistema moderno/colonial nos educa a simplificar e não enxergar as complexidades, como se tudo fosse uma coisa unicamente para todos(as) – o que eu fiz quando fixei o que “preparar” significava. Somos ensinados(as) a investir nas promessas modernas e, com esperança, na continuidade do sistema moderno/colonial e, para tanto, negamos a insustentabilidade desse sistema e nossa cumplicidade com ele. Em outras palavras, nossas formas de ser/conhecer reforçam a continuidade do sistema moderno/colonial e, diante de nossos investimentos em suas promessas e negações da violência e insustentabilidade desse sistema, bem como da magnitude do problema e da interconexão de tudo, não sabemos como criar “espaço para multiplicidade, pluralidade, complexidade, incerteza, ambivalência, paradoxos, tensões e fracasso” (Andreotti, 2021, p. 499, minha tradução). A proposta, nesse sentido, é de uma *preparação para despendar e desinvestir*, abraçando complexidades, sentando com o problema e encarando desesperança, ansiedade, incerteza e tudo que aprendemos a esconder e não olhar (Andreotti, 2021; The Gesturing Towards Decolonial Futures Collective, 2020). “Preparar” é, então, o processo educativo de desaprendizagem e decolonização de nós mesmos(as) para que desenvolvamos a força e a coragem necessárias para nos desprendermos da modernidade/colonialidade.

Ambos os significados da palavra e o mundo entre eles podem ter coexistido na elaboração da proposta do IsF. Ainda na discussão sobre preparação, Alfredo menciona a interculturalidade, que aparece frequentemente no PPC do curso, como no trecho: “O entendimento da equipe que compõe a Rede é de que a internacionalização permite espelhar nossas práticas e interações cotidianas de modo a incluir *dimensões interculturais* na pesquisa e no processo de ensino aprendizagem” (p. 7, meu destaque) nas ementas de diversos componentes curriculares. Nesse caso específico, ela parece ser entendida como a relação entre (pessoas de diferentes) culturas (com a cultura sendo atrelada tanto a países quanto a diferentes espaços, com ênfase no acadêmico devido à discussão sobre a internacionalização; no entanto, no próprio PPC não fica claro qual é o entendimento de interculturalidade, apenas que ela deve fazer parte da formação e da internacionalização.

Com base em Catherine Walsh, Candau (2012) explica três diferentes tipos de educação intercultural, as quais ela chama de relacional, funcional e crítica. A primeira diz respeito ao

contato entre culturas de modo a minimizar conflitos e hierarquias. A segunda, a funcional, incluída em discursos oficiais, não questiona o sistema vigente; busca, pelo contrário, manter seu funcionamento ao assimilar grupos minorizados aos modelos hegemônicos. Com isso, há tentativas de amenizar conflitos e enfraquecer movimentos sociais que possam perturbar o funcionamento do sistema. A terceira, a interculturalidade crítica, tem foco no questionamento das relações de poder, diferenças e desigualdades provenientes da colonialidade. Walsh (2020) afirma que a decolonialidade surgiu ao mesmo tempo em que a colonialidade, e a interculturalidade fez parte da luta decolonial:

Quando as organizações indígenas na Colômbia (Conselho Regional Indígena do Cauca-CRIC) e no Equador (Confederação Nacional dos Povos Indígenas do Equador-CONAIE) assumiram a interculturalidade nos anos 80 como eixo da sua luta política, elas foram muito claras sobre o problema da colonialidade e da diferença colonial. Ambas as organizações defenderam a interculturalidade como princípio, processo e projeto ideológico de transformação radical da ordem social, isto é, das estruturas, instituições e relações de poder (Walsh, 2020, p. 143, minha tradução).

Tendo isso em mente, a autora entende que a interculturalidade e a decolonialidade caminham juntas, apesar das tentativas de cooptação do primeiro termo para desarticular lutas ou, como ela coloca, o *grito* dos(as) colonizados(as). Nesse sentido, a interculturalidade crítica, a qual também defendo, tem como projeto a busca por mundos outros, alternativas à modernidade/colonialidade a partir dos(as) subalternizados(as). Enquanto ferramenta pedagógica, ela fomenta questionamentos dos processos coloniais e condições para que alternativas possam emergir (Walsh, 2009).

Alfredo usa o exemplo de ensinar como um aluno deve se comportar em um intercâmbio quando quiser se referir ao professor (considerando o contexto da internacionalização e da universidade), o que pode se aproximar da perspectiva da interculturalidade funcional. No entanto, assim como ocorre no PPC e apesar das minhas tentativas de ouvir mais sobre a interculturalidade, não é especificado o *como*, isto é, como a interculturalidade perpassa o projeto, como isso acontecerá no curso. Pensando no exemplo de Alfredo, parece também possível trabalhar a mesma coisa (refletir sobre mudanças de comportamento nas relações entre estudante e docente) a partir da interculturalidade crítica, identificando e questionando os processos coloniais que perpassam essas relações e fomentando o exercício da imaginação para alternativas.

Essa exploração da interculturalidade, que, assim como a decolonialidade, entendo como uma práxis e uma luta política, me leva a concluir que seria necessário dialogar mais com

os(as) participantes e, principalmente, acompanhar as suas ações no desenvolvimento do curso de especialização que, como já explicado, ainda não foi iniciado. Trago à discussão, porém, um questionamento feito pela banca durante a defesa desta dissertação: o não aprofundamento da interculturalidade é uma perspectiva em si? Entendo que o não aprofundamento da discussão na proposta do curso de especialização pode ter partido da tentativa de criar um espaço para que diferentes entendimentos do termo pudessem coexistir. Por outro lado, ela também pode decorrer do pouco contato com essa discussão por parte de alguns(mas) dos(as) elaboradores(as). Em ambos os casos, vejo como importante o incentivo à exploração da interculturalidade, pois a considero essencial para pensarmos uma internacionalização crítica, que possibilita transformações.

Com relação a esse ponto, o objetivo de desenvolver um trabalho crítico em busca da decolonialidade, ele também esteve presente no material empírico. A especialização (e o IsF) foi também apontada como espaço para realizar esses movimentos, especialmente nessa fala de Chico:

Chico: eu acho que as pessoas vão refletir. Eu como, me imagino como aluno, iria refletir bastante sobre o papel da internacionalização nas nossas vidas, o papel da internacionalização nas universidades, o papel das línguas nesse processo... é... enquanto isso, ia pensando como é que eu faço, como é minha vida, na sala de aula, o que acontece na universidade, como acontece nas relações entre as pessoas... é assim que eu ia fazer como professor e como aluno e imagino que... mas acho que isso depende muito de mim, da minha perspectiva, mas acho que cada professor, cada professora, cada aluno, cada aluna, né, já leva uma expectativa, já leva para o curso uma ideia de como, o que quer fazer, como quer fazer e isso também vai influenciar bastante, né, o que tira de proveito do curso. [...] Então, eu vejo como interessante... é... pensar mais na internacionalização como uma, uma, o potencial de interações através de fronteiras políticas... é, mas, ao mesmo tempo, levando em consideração que há muitas hierarquias e... é... desigualdades e muitas, não sei se é bem jogo de poder, mas está embutido relações de poder no processo. Então, é... então acho que o curso tem um potencial para a gente contemplar isso, refletir sobre isso... é... principalmente, né, a questão da disposição pra diferença. (excerto da entrevista).

Chico vê a especialização como um espaço para refletir sobre questões relacionadas à internacionalização, pensando nas relações de poder, desigualdades e disposição para a diferença. Similarmente, Jordão e Martinez (2020) entendem a internacionalização como uma oportunidade pedagógica de contato com diferenças ontoepistemológicas. Elas acrescentam que “a linguagem, cursos e oportunidades de mobilidade por si só, sem uma dimensão cultural crítica pode reproduzir as desigualdades, as hierarquias raciais e sociais entre as pessoas” (Jordão; Martinez, 2020, p. 594-595, minha tradução). Nesse sentido, no espaço que se cria

com a especialização, pode-se reforçar e questionar, ao mesmo tempo, os processos coloniais que constituem a internacionalização. Isso se relaciona a um ponto muito importante que Chico levanta: a questão de que o curso é construído por várias pessoas, o que significa que diferentes leituras, posicionamentos, expectativas coexistem e precisam ser negociadas.

A caracterização da proposta como crítica é enfatizada no PPC, conforme o trecho que reproduzo a seguir:

tem como base uma proposta **aberta**, em que a composição de materiais seja registrada no Creative Commons com licença Atribuição-NãoComercial-Compartilha Igual (CC-BY-NC-SA); flexível, o(a) cursista organiza sua trajetória conforme suas necessidades e interesses, podendo adequar os componentes práticos de forma presencial, híbrida ou totalmente a distância; **integrada**, a visão de ensino-aprendizagem está organizada e disponibilizada para os(as) cursistas contemplando as especificidades de cada idioma e cultura a serem trabalhados, relacionando teoria e prática; e **crítica**, possibilitando uma visão crítica da internacionalização, seus processos nas instituições de ensino e abordagens de ensino-aprendizagem que estimulem a reflexão-ação (excerto do PPC, p. 14, destaques do documento).

Com a ideia de que a proposta é aberta, busca-se produzir um banco de materiais e ações realizadas durante a formação para que outras pessoas possam não apenas usá-las, mas criar a partir delas. Há um alinhamento, nesse sentido, com a relação ocidental com o conhecimento, tido como universal e de acesso a todos(as). Diante da minha dificuldade de imaginar um tipo diferente de relação com o conhecimento a não ser como aberto para todos(as), pensei em algumas questões para tentar incentivar minha imaginação: todas as pessoas têm acesso total a todo o conhecimento do mundo? Quais são os efeitos e implicações d(a falta de) o acesso total ao conhecimento? O que acontece quando esse acesso é local e concedido a determinados corpos? Qual seria a nossa relação com conhecimentos em mundos pluriversais?

Além disso, o adjetivo “integrada” é usado para se referir à conexão dos elementos do curso, isto é, a união de que foi historicamente separado devido a processos modernos/coloniais, conforme discutido em outro momento neste mapa, na abordagem da questão da teoria e prática.

Por fim, a proposta é descrita como crítica, com a indicação explícita de que há um foco na reflexão-ação. No detalhamento sobre o que seria essa visão crítica, é explicado que a ideia é que o(a) professor(a) possa avaliar opções e fazer escolhas informadas tanto no que diz respeito à sua ação na profissão quanto com relação ao processo de internacionalização (PPC, p. 16-17). O documento acrescenta, ainda, que são rejeitadas práticas mecanicistas em que as ações são automáticas, pois a ideia é de haja problematização e reflexão (PPC, p. 16 a 17). Com relação à internacionalização, especificamente, o adjetivo *crítica* inclui o favorecimento do

local (em vez de aceitar somente imposições do global), a ampliação de acesso a todos(as) e as relações estabelecidas não só com o Norte, mas também com o Sul Global. Desse modo, a noção de crítica no PPC parece ter relação com a tomada de consciência ou conscientização crítica, que, de acordo com Freire (1987), permite a inserção do(a) sujeito(a) no processo histórico, o questionamento da situação de opressão e a sua libertação. Como explica Menezes de Souza (2011b), o processo envolve a mudança de uma consciência ingênua (estar no mundo) para uma crítica (estar com o mundo). Em outro momento, Menezes de Souza (2011a) acrescenta que essa perspectiva de crítica tem origem na tradição marxista na busca por justiça social, cuja relação fica mais aparente no PPC do curso (p. 17) ao mencionar a inclusão e o acesso a oportunidades para todos(as). Para Menezes de Souza (2011a), o pensamento Freireano, com o passar do tempo, move-se para um entendimento da criticidade como responsabilidade pela própria leitura e questionamentos do porquê lemos do jeito que lemos, ao percebermos que somos múltiplos(as) e constituídos(as) de diversas coletividades – movimento que a proposta do curso não aparenta seguir.

A proposta de formação no curso de especialização, partindo da noção de identificação do problema e a posterior proposta de soluções, trabalha em pontos focais entendidos como necessidades. No mapa adiante, mapeio os problemas que entendo terem sido identificados na proposta, suas soluções sugeridas no material empírico e as complexidades e tensões que visualizo nessas propostas.

Mapa da proposta de formação

<b>Problema identificado</b>	<b>Solução incorporada na proposta de formação</b>	<b>Complexidades e tensões (reforço e afastamento da modernidade/colonialidade)</b>
Desigualdade entre línguas e hegemonia do inglês	Igualdade entre as línguas (trilhas para todas elas, discussão igualitária sempre incluindo representantes de cada língua, elaboração da proposta e ementas sempre com pessoas de diferentes línguas etc.)	A desigualdade entre as línguas continua existindo no mundo e acaba se manifestando de formas sutis (como no número de especialistas, que se relaciona com o número de cursos de graduação na língua)
Resposta a demandas globais e aceitação de universalidades do norte global	Análise e resposta a necessidades locais	O que é tido como necessidade é, por vezes, informado pela modernidade/colonialidade com sua universalidade excludente; com isso, a divisão entre local e global fica dificultada, com

		desejos “locais” que visam ao alcance de promessas modernas/coloniais “globais”
Separação histórica entre teoria e prática	Articulação entre teoria e prática (carga horária igual e prática alinhada às discussões realizadas nos componentes curriculares e reuniões de orientação)	Ainda que uma articulação seja buscada, teoria e prática ainda estão separadas. Como pensar em um todo (nesse caso, a formação) que não vem da união entre partes específicas de forma “lógica”, como quer o método moderno/colonial?
Cada cursista decide sua trilha, mas as pessoas vêm de diferentes contextos com diferentes formações anteriores	Estabelecimento de componentes curriculares obrigatórios para criação de uma base	Enquanto seres constituídos(as) pela modernidade/colonialidade, temos dificuldade de ser/conhecer na heterogeneidade. Mesmo quando há uma busca por abraçar diferentes percursos, volta-se para a homogeneização de alguma maneira
Desigualdade de acesso	Ensinar línguas para que mais pessoas possam ter acesso às oportunidades do processo de internacionalização	Ao passo que é insustentável que todas as pessoas tenham acesso ao mesmo padrão de vida considerado confortável, seguro, financeiramente estável etc., não podemos ignorar e aceitar a desigualdade que coloca inúmeras pessoas em situação de vulnerabilidade. Por outro lado, essa ampliação de acesso da Rede ainda se volta somente ao ensino superior, espaço que a população mais vulnerável pouco acessa.
Conflitos e tensões nos encontros emergentes na internacionalização	Trabalho com a interculturalidade a partir do eixo “aspectos culturais”	Considerando que a interculturalidade é uma proposta cooptada pela modernidade/colonialidade, a depender da perspectiva de interculturalidade adotada, a diferença colonial pode ser reforçada.

Fonte: minha elaboração

A proposta de especialização, nesse sentido, se pauta na solução imediata para problemas sintomáticos da modernidade/colonialidade e, ao fazer isso, acaba enfrentando complexidades, tensões e, mesmo que solucione o problema por um lado, reproduz a modernidade/colonialidade por outro. Conforme Andreotti et al. (2019), ao buscarmos soluções

dentro do sistema, o reproduzimos. Enquanto essas respostas mais imediatas são importantes para lidar com situações de violência contra determinados grupos e para que aprendamos com nossos erros na busca por alternativas à modernidade/colonialidade, precisamos nos “comprometer com processos de longo prazo de digerir e compostar nossos medos, negações e vícios que alimentam o sistema, para assim aprender com erros repetidos e gerar o adubo que pode nutrir diferentes futuros” (Andreotti et al., 2019, p. 19).

De forma geral, o compromisso crítico da proposta parece seguir uma tradição marxista no sentido de considerar, primeiramente, a questão socioeconômica, buscando a inclusão de pessoas que não puderam pagar por cursos de línguas no processo de internacionalização. Entendo como interessante pensar como essa crítica pode ser repensada de modo a abordar interseccionalidades, como raça (essencial ao pensarmos na diferença colonial) e gênero. Um engajamento com outras opções, como a própria decolonialidade, que já é mencionada no PPC, pode contribuir com esse ponto e com um engajamento com alternativas à modernidade/colonialidade a longo prazo.

Reitero, no entanto, que a decolonialidade é uma opção (Mignolo; Walsh, 2018). No engajamento com a decolonialidade, nós, reproduzindo a modernidade/colonialidade, tendemos a querer universalizar nossas opções na luta contra desigualdades, injustiças e outros sintomas da modernidade/colonialidade. É muito fácil adotarmos uma opção como *a* certa e rejeitarmos todas as outras, pensando nelas como inválidas, erradas. Apesar de querermos um mundo baseado no dissenso, um mundo onde vários mundos são possíveis, não sabemos como tornar esse cenário possível e frequentemente buscamos o consenso. O processo de elaboração da proposta é um espaço produtivo para pensar esse ponto, então vamos a ele.

A Rede Andifes IsF conta com especialistas de todo o Brasil e algumas pessoas que atuam em universidades fora do país – todos(as) se credenciaram para atuar: a) como orientadores(as) de professores(as) IsF, os(as) quais ministram cursos para a comunidade, e cursistas da especialização; b) como autores, desenvolvendo o material didático dos componentes curriculares da especialização; e/ou c) como ministrantes, para ministrar os componentes curriculares da especialização.

A especialização surgiu, inicialmente, para português, uma vez que as formações de graduação no país são majoritariamente voltadas ao ensino da língua como materna. No entanto, foi aberta a opção para que as outras línguas integrassem a proposta e todos(as) acabaram optando positivamente. Foi criada uma comissão com professores(as) para desenvolver a proposta, que se encontrou em reuniões semanais por 10 meses. É importante mencionar que o



projeto tem base em uma especialização já existente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – a Especialização em Educação e Tecnologias.

Essa comissão ficou responsável por redigir o PPC e articular os diferentes comentários, sugestões, críticas feitas pelas pessoas credenciadas, uma vez que o texto foi frequentemente compartilhado com a Rede para que todos(as) pudessem avaliá-lo e fazer sugestões. Foram realizadas discussões, inclusive, nas equipes de especialistas de cada língua para levantar o que elas gostariam que fosse incluído. Assim, foram surgindo as ideias para os componentes curriculares. Se, por exemplo, uma opção sugerida pela equipe de alemão fosse considerada interessante para a equipe de espanhol, ela poderia ser duplicada; por isso, há disciplinas com XXX. A elaboração das ementas em si foi feita por diversas pessoas da Rede, a partir de uma divisão em equipes. Quando havia uma proposta mais concreta após esses passos, foi feita a escrita final, que passou por revisões da Rede, cujos(as) especialistas fizeram sugestões e críticas, discutidas e consideradas pela comissão. Esta realizava as alterações sugeridas, quando pertinente, e devolvia o texto para que o(a) comentador(a) avaliasse o resultado, considerando se se sentiu contemplado(a).

Como resultado, o PPC abarca diversos posicionamentos, entendimentos, perspectivas teóricas etc, muitas que, inclusive, se contradizem, como tentei mostrar no mapeamento realizado nesta pesquisa. Assim como a universidade, a Rede IsF conta com uma imensa pluralidade, a qual gera conflitos e requer negociações. Entendo que ambos são espaços contraditórios e ambivalentes com abertura para discussões e ações críticas, questionamento e mudanças, ao mesmo tempo que podem reforçar a modernidade/colonialidade. No entanto, foi muito educativo para mim perceber que o PPC parece ter sido pensado para ser plural e se configurar em um espaço onde várias opções podem coexistir. Houve vozes que queriam uma preparação para o mercado de trabalho (i.e.: “ensino [...] para milhares de profissionais que desejem investir na seara da internacionalização, seja ela para o Ensino Superior, Ensino Básico ou para o terceiro setor”, PPC, p. 7), outras clamavam por um espaço de ação decolonial (i.e.: o componente curricular “políticas linguísticas e decolonialidade no ensino”) e todas elas podem ser percebidas no documento, ainda que se contradigam.

Dentro do possível, considerando que era necessário desenvolver uma única proposta e escrevê-la, a busca pela coerência e unificação modernas/coloniais foi suspensa e o terceiro foi incluído (conceito abordado no [mapa da autora e do surgimento da pesquisa](#)). Esse caso é exemplo de como, para conseguirmos nos desligar da modernidade/colonialidade e contribuir com a construção de mundos onde vários mundos podem existir, precisamos abrir mão de tentar

convencer outras pessoas do que acreditamos e ouvir – e nos ouvir ouvindo (Menezes de Souza, 2011b). Isso, porém, não é fácil e tem suas complexidades em um mundo tão violento.

Como explicam Andreotti et al. (2011, p. 46, minha tradução),

a fim de criar estruturas para “nutrir conversas” (Bastien, 2004), para a compreensão e acomodação da diferença em contextos acadêmicos, as tendências monoepistêmicas que podem surgir em ambas as lentes (dependendo de como eles são apresentados) precisam ser transformadas, e essa transformação requer uma ênfase na heterogeneidade inerente de sistemas de produção de conhecimento, que são dinâmicos, contingentes e interdependentes.

Nesse sentido, precisamos nos desinvestir de nossos impulsos por consensos e universalidades e transformá-los tendo em vista o dissenso e a pluriversalidade, ainda que não saibamos exatamente como fazer isso. Diante disso, espaços como os contextos de formação tal qual o IsF, são importantes para os exercícios de imaginação, experimentações, tentativas e aprendizados com nossos erros e reproduções da modernidade/colonialidade.

## MAPA SOBRE OS MAPAS

Esta pesquisa abordou três pontos principais de forma interconectada: como a modernidade/colonialidade me constitui e meus movimentos e deslocamentos na busca por alternativas e formas de ser/conhecer outras, que, em suas imperfeições e contradições foram educativos; as tentativas que fiz de repensar a metodologia de pesquisa em seus entrelaçamentos com a modernidade/colonialidade e os conflitos em procurar brechas e desligamentos; e, por fim, como o objetivo principal, a análise da proposta do curso de especialização da Rede Andifes IsF, para explorar como se expressam a internacionalização e a língua inglesa no processo, bem como a formação de professores(as) e alunos(as), o que me permitiu identificar sintomas da modernidade/colonialidade nos modos como concebemos e fazemos a educação não só na Rede, como em outros contextos, tais quais a universidade, de forma mais ampla.

Com relação ao primeiro ponto, busquei tornar meu corpo parte da pesquisa conscientemente, compartilhando de onde falo, bem como meus conflitos, deslocamentos e aprendizados. Durante a realização da pesquisa, passei por dois processos de mudança (um para Curitiba e outro para Vancouver) que, possibilitando a interação com outros contextos e pessoas, tiveram efeitos em quem sou, como conheço e como pesquiso. Na busca por um engajamento decolonial, vem sendo preciso encarar o feio, o lixo, o problema, ou seja, olhar para o lado colonial do moderno. Diante das muitas negações que nos impedem de ver esse lado e de nos ver como corresponsáveis por ele, Stein et al. (2023, p. 995, minha tradução) sugerem que

pedagogias que convidam a um processo de desentorpecimento têm a responsabilidade de preparar as pessoas para abrir espaço para essa dor sem ficar sobrecarregadas, imobilizadas ou procurar soluções rápidas. [...] existem cinco camadas em particular que requerem a cura dessas negações e da violência social e ecológica que elas geram. Elas são as '5 Curas' ou os cinco modos de cura e bem-estar, que incluem a cura de: pensamentos; sentimentos; relacionamentos; Mãe Terra/ciclos de vida; e trocas.

Desse modo, há feridas coletivas profundas que precisam de cura e requerem um engajamento em todos os âmbitos da nossa vida. Os efeitos desse engajamento nesta pesquisa incluem uma compreensão de que os esforços por alternativas se situam em um processo pedagógico, pois todos(as) estamos (des)aprendendo. Isso mudou o tom da minha escrita, uma vez que, me entendendo em processo de aprendizagem e me afastando do meu ego e da vontade

de estar certa e apontar “erros”, busquei olhar para o material empírico como uma oportunidade para aprender com as aproximações e afastamentos da modernidade/colonialidade.

Além disso, tendo em vista que um dos desdobramentos da modernidade/colonialidade é a nossa tendência a olhar para as questões de forma simplista, homogênea e “lógica” e enfrentar dificuldades para enxergar e lidar com complexidade, profundidade e pluralidade (Andreotti, 2021), exercitei neste texto meu olhar para as multiplicidades, tensões e complexidades do mundo moderno/colonial. Com isso, trouxe diferentes leituras acerca de um mesmo ponto e, nas reflexões, olhei para complicações e camadas. Consequentemente, foi preciso fazer um movimento de olhar para estruturas mais amplas da modernidade/colonialidade que se manifestam no fazer pesquisa, no ser/conhecer e também na proposta do curso de especialização da Rede Andifes IsF.

Encarar essas complexidades e sentar com problemas sem buscar soluções me obrigou a abraçar as imperfeições, insuficiências e tensões dos meus próprios esforços em resposta à modernidade/colonialidade e aceitar esta pesquisa como incompleta, situada, parcial, ambivalente e falha, mas, acima de tudo, como uma chance para (des)aprender e desinvestir de promessas modernas/coloniais de coerência, completude, validação e perfeição.

A metodologia, nesse cenário, configurou-se como um importante ponto para experimentar e repensar como faço pesquisa. Ao escolher usar a cartografia social, pensei na oportunidade de desenvolver a “capacidade de olhar para as camadas – a habilidade de abraçar visões paradoxais em tensão, para compreender as coisas contextualmente” (Andreotti, 2021, p. 501, minha tradução). Inicialmente, procurei entender como exatamente utilizar essa metodologia, querendo uma prescrição com passos a seguir como é comum em termos de metodologia científica. Também me perguntei sobre o que seriam precisamente os mapas e como eu poderia criá-los, pois estava questionando se o que eu estava fazendo poderia ser considerado *mapa*. Em uma conversa com Sharon Stein, ela disse que um mapa pode ser qualquer coisa, mas que eu poderia me voltar aos estudos na cartografia social mais prescritivos e definitivos. Ao pensar na situação, entendo que estava me prendendo à necessidade moderna/colonial de definição precisa, de um passo a passo mais rigoroso que pudesse tornar minha análise mais “confiável”, “válida” e “científica”. Então, pensei muito mais no que significa usar a cartografia social como ferramenta educativa em um processo de aprender a abraçar complexidades e olhar para camadas do que em seguir uma fórmula de como usá-la. Por isso, os mapas nesta pesquisa tomam várias formas. Vejo, inclusive, o próprio texto da pesquisa como um grande mapa.

Ademais, como mencionei no [mapa dos caminhos metodológicos](#), ao buscar me engajar em uma pesquisa *com* em vez de *sobre*, após realizar a análise do material empírico entrei em contato com os(as) colaboradores(as), enviando o texto completo e um resumo em uma apresentação de slides. Em resposta ao e-mail, eles(as) puderam expressar suas percepções sobre minhas leituras, como pode ser lido integralmente no Apêndice III. No que diz respeito à análise do material empírico, conforme os objetivos principais desta pesquisa, mapeei três dimensões da proposta do curso de especialização em línguas estrangeiras da Rede Andifes IsF: a internacionalização, o papel da língua e a formação.

Considerando a relação da proposta com o anterior programa IsF, mapeei também [as peças legislativas](#) (ver mapa legislativo) desde o IngSF até a resolução que cria a Rede. Alguns pontos apresentados já no CsF são incluídos no IngSF e se mantêm no decorrer das mudanças: a internacionalização é relacionada a desenvolvimento, uma vez que as trocas com pesquisadores(as) e mentes de outros países levaria à melhora da qualidade da educação e, por extensão, ao progresso da nação. Nesse sentido, a perspectiva é de que internacionalização melhora a educação, que, por sua vez, se liga ao projeto de sociedade moderno/colonial de alcançar o desenvolvimento, completamente alinhado ao âmbito econômico na narrativa e linha temporal linear moderna/colonial.

No CsF, o alinhamento com o neoliberalismo aparece no documento que o institui (Brasil, 2011) de forma clara, ainda que possa ser visto como uma cumplicidade estratégica (Menezes de Souza, 2018). O IngSF e posteriormente IsF parecem seguir o mesmo caminho, ao buscar impedir que a iniciativa privada ganhe mais espaço e ao objetivar a ampliação de acesso ao ensino de línguas e ao processo de internacionalização. Entendo que, como grande propósito da Rede e também da proposta de especialização, essa ampliação possa ser pensada de forma mais complexa, além de considerar somente a desigualdade socioeconômica; pode-se pensar em outras interseccionalidades da diferença colonial, como a raça e as questões de gênero, o que pode ser feito, por exemplo, com a reserva de parte das vagas para pessoas indígenas, pretas e transgênero tanto para a especialização quanto para os cursos ofertados a serem ministrados pelos(as) especialistas em formação.

No que concerne à tríade formação, língua e internacionalização, tanto na legislação quanto na proposta da especialização, a língua e a formação funcionam como ferramentas de inserção no processo de internacionalização e do acesso às oportunidades que dela decorrem, como a mobilidade acadêmica. Em todas as dimensões, pode ser identificada a noção de progresso e qualidade nos termos modernos/coloniais. Ao mesmo tempo, o espaço de formação da especialização é visto como uma oportunidade para questionar e refletir sobre a

internacionalização, o ensino-aprendizagem de línguas e outros pontos emergentes. A perspectiva de crítica no projeto parece se aproximar mais de uma orientação marxista, com ênfase na tomada de consciência, ainda que a decolonialidade seja mencionada no material empírico e apareça no próprio PPC. Ainda que eu entenda a decolonialidade como uma opção (Walsh; Mignolo, 2018), acho interessante ela seja discutida e apresentada a(o) e pelos(as) elaboradores(as) da proposta do curso da especialização, mesmo que seja rejeitada, uma vez que ela pode informar movimentos de reconhecimento da nossa cumplicidade individual e como parte da universidade, bem como da própria universidade e outras instituições educacionais com a modernidade/colonialidade. Assim, junto ao desenvolvimento da capacidade de ver as camadas, profundidade e complexidades dos problemas (Andreotti, 2021), podemos caminhar em direção a alternativas à modernidade/colonialidade.

A proposta da especialização, nas três dimensões, se baseia fortemente na perspectiva de identificação e solução de problemas de forma prática. Com isso, ela parece responder de forma mais imediata e a curto-prazo a problemas que são sintomas da modernidade/colonialidade e, por serem pensados nos termos da gramática moderna/colonial que nos constitui, acabam reproduzindo-a por vezes, mas também se afastando dela. Enquanto soluções a curto prazo são importantes, pois os problemas decorrentes da modernidade/colonialidade têm efeitos violentos nas vidas de muitas pessoas e precisam ser interrompidos com urgência, precisamos também pensar no que podemos fazer a longo prazo e em resposta a causa, para além dos sintomas. Nessa direção, o engajamento com a decolonialidade e o que Andreotti chama de “educação para profundidade”<sup>22</sup> (Andreotti, 2021) são possibilidades interessantes. Essas possibilidades, ainda que sem garantias e insuficientes para “resolver” o problema, podem contribuir com a criação de um espaço de exercício para que aprendamos a ver camadas e complexidades (a cartografia social, por exemplo) é uma ferramenta para isso), enxergar o lado colonial das promessas modernas, criar espaços para desconfortos e sensações que normalmente buscaríamos silenciar e exercitar a imaginação por possibilidades outras. Entendo que, com isso, podem ser fomentados movimentos e engajamentos com uma internacionalização e formação de professores(as) mais crítica e informada, que, por sua vez, contribui com a luta a longo prazo contra a modernidade/colonialidade.

---

<sup>22</sup> Educação para profundidade busca contribuir para que aprendamos a abrir espaço para e abraçar complexidade, incerteza, paradoxos e fracassos, abrindo mão de nosso apego a promessas modernas/coloniais e nos relacionarmos com o mundo de formas outras que não partem somente de um lugar de entendimento e identidade (Andreotti, 2021).

Trazendo à tona a discussão realizada na defesa desta dissertação, porém, não vejo a decolonialidade como algo ensinável, como um conteúdo a constar em um componente curricular, mas como um engajamento constante que perpassa, desconstrói e reconstrói todos os âmbitos da vida. Tendo isso em mente, gostaria que ela perpassasse toda a proposta do curso de especialização, em todos os componentes curriculares e práxis nesse contexto. No entanto, ao criar espaço para que a heterogeneidade ocorra, o curso contará com diferentes engajamentos, disposições, resistências e intenções, muitas contrárias entre si e ao que eu gostaria que ocorresse. A criação e a manutenção desse espaço, porém, já são oportunidades de (des)aprender e pensar abraçando camadas e mundos coexistindo, o que, de forma alguma, apaga os propósitos que cada pessoa traz e defende – incluindo os investimentos no moderno/colonial.

Dentro da coexistência de perspectivas de internacionalização, formação de professores(as) e língua inglesa, como busquei mapear nesta pesquisa, trago as minhas de forma mais direta: o propósito que defendo em tudo que me proponho a fazer é o rompimento com a modernidade/colonialidade e o engajamento com alternativas a ela; com isso, vejo os três pontos desta pesquisa – a internacionalização, a formação de professores(as) e a língua inglesa – como espaços para (des)aprender, exercitar, questionar, tentar, sentir e experienciar no contato e na troca com outras pessoas e com as diferentes versões e respostas de nós mesmos(as) em uma jornada que é coletiva.

Ademais alguns pontos não puderam ser desenvolvidos nesta pesquisa, mas ficam como sugestões a serem exploradas em pesquisas futuras: a) a questão da interculturalidade, pois, apesar de ser mencionada frequentemente, não foi possível realizar um aprofundamento na discussão neste momento devido tanto ao caráter vago das menções no PPC quanto à insuficiência das discussões sobre o assunto no material empírico e à impossibilidade de explorar o fazer do curso (que não havia sido desenvolvido até o momento de suspensão desta pesquisa); b) o desenvolvimento da especialização, uma vez que esta pesquisa abordou somente a proposta inicial, o que não permite uma visão mais profunda e multifacetada do curso, já que muito é mudado, co-construído e ressignificado no fazer.

Diante das discussões aqui apresentadas, entendo que esta pesquisa traz algumas contribuições. Primeiro, em nível pessoal, realizar este estudo foi muito educativo no processo de experimentar alternativas dentro do fazer pesquisa, ainda fortemente ligado à modernidade/colonialidade. Nesse sentido, pude examinar meus próprios engajamentos com a (de)colonialidade e perceber quando reforcei ou me afastei da modernidade/colonialidade. A

pesquisa foi também um grande processo de desaprendizagem ao me levar a desnaturalizar modos de viver/conhecer que me perpassam em diferentes níveis, incluindo o acadêmico.

Um exemplo disso foi o engajamento com o processo de encarar as minhas “merdas”, como fui convidada a fazer no curso “*Facing Human Wrongs*”, do qual tive a oportunidade de participar durante o período sanduíche em Vancouver. Reconhecendo que a modernidade/colonialidade nos leva a buscar suas recompensas, promessas, continuidade e a olhar para as coisas de forma simplista, nos agarrando a uma positividade em diferentes níveis, especialmente o emocional, tendemos a não encarar a nossa “merda”. Damos descarga nela e, porque não a vemos mais, é como se ela não existisse. Porém, ao reconhecer a conexão de tudo, percebemos que a “merda” ainda está no planeta e, por isso, segue conosco, nós só não queremos lidar com ela. O curso sugeriu, nesse sentido, que, no processo de desaprender, buscar abraçar complexidades e abrir espaços para alternativas ainda não imaginadas, precisamos olhar para essa “merda” – as partes de nós e do mundo que não queremos enxergar – e aprender a fazer sua compostagem para que coisas novas possam nascer. Como desdobramento dessa experiência, busquei abraçar as partes incoerentes, imperfeitas e coloniais de mim mesma e da minha pesquisa e aprendi com elas. Desenvolver esta pesquisa me ajudou a desenvolver a coragem para seguir buscando alternativas no âmbito acadêmico.

Além disso, o estudo pode contribuir com outras pesquisas e engajamentos com a decolonialidade, especialmente com relação aos caminhos metodológicos e com a proposta de pensar a metodologia não como uma série de procedimentos rígidos que podem levar alguém a encontrar a verdade, mas como uma ferramenta pedagógica. Nesse caminho, a cartografia social se mostrou interessante no exercício de mapear camadas, perspectivas, tensões e contradições no desenvolvimento da capacidade de visualizá-las na pesquisa, nas aulas, nas relações, na vida.

Menezes de Souza e Duboc (2021) propõem que, no processo de engajamento com a decolonialidade, é necessário identificar, interrogar e interromper a colonialidade. Esta pesquisa contribui com os dois primeiros passos dessa tríade, tanto em termos de pensar como fazemos pesquisa quanto com relação a proposta de especialização da Rede IsF. Não ofereço, porém, soluções, uma vez que, ao propor respostas para os problemas modernos/coloniais, posso reproduzi-los, pois penso a partir da gramática moderna/colonial. Espero, com a pesquisa, fomentar um processo de (des)aprender e imaginar futuros alternativos à modernidade/colonialidade para que possamos interrompê-la.

No que concerne a proposta da especialização, este estudo pode contribuir com o (re)pensar da proposta, com decisões mais informadas sobre as aproximações e afastamentos da modernidade/colonialidade. Ela poderá também impactar o desenvolvimento da proposta,



uma vez que pode estimular reflexões em volta do processo de orientação e mediação nos componentes curriculares da proposta.

Por fim, a pesquisa traz contribuições para a área de formação de professores(as) para fins de internacionalização, que ainda é pouco explorada, especialmente a partir de diálogos com a decolonialidade, e para que pensemos o próprio processo de internacionalização no Brasil, tendo em vistas que sua existência somente é possível devido à modernidade/colonialidade. Estudos como este fornecem olhares múltiplos e exploram as complexidades dos problemas, para que as respostas a eles sejam melhor informadas e/ou para que possamos ficar com o problema.

## REFERÊNCIAS

Abreu-e-Lima, D. M.; Moraes Filho, W. B.; Barbosa, V. J. C.; Blum, A. S. O Programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. In: Sarmiento, S.; Abreu-E-Lima, D. M.; Moraes Filho, W. B. (org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 45-76.

Agamben, G. **The Signature of All Things**: On Method. New York: Zone Books, 2009.

Ahmed, S. **The promise of happiness**. Durham: Duke University Press, 2010.

Albuquerque-Costa; H., Zanini, M. P.; Parise, N. M. Un moteur d'intégration du français à l'échelle nationale: le programme brésilien Idiomes sans frontières (IsF). **Francophonies d'Amérique**, [S.l.], n. 55, p. 79–101, 2023.

Alemu, S. K. The meaning, idea and history of university/higher education in Africa: A brief literature review. **FIRE: Forum for International Research in Education**, v. 4, n. 3, p. 210-227, 2018.

Altbach, P. G.; Knight, J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. **Journal of Studies in International Education**, [S.l.], v. 11, n. 3/4, p. 290-305, Fall/Winter 2007.

Ambo, T.; Rocha Beardall, T. Performance or progress? The physical and rhetorical removal of Indigenous Peoples in settler land acknowledgments at Land-Grab Universities. **American Educational Research Journal**, [S.l.], v. 60, n. 1, p. 103-140, 2023.

Andreotti, V. O. de.; Ahenakew, C.; Cooper, G. Epistemological Pluralism: Ethical and pedagogical challenges in higher education. **AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 40-50, 2011.

Andreotti, V. O. de. *et al.* Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015.

Andreotti, V. The educational challenges of imagining the world differently. **Canadian Journal of Development Studies**, [S.l.], v. 37, n. 1, p. 101-112, 2016.

Andreotti, V. de O. *et al.* Social cartographies as performative devices in research on higher education. **Higher Education Research & Development**, [S.l.], v. 35, n. 1, p. 84-99, 2016.

Andreotti, V. de O. *et al.* Sinalizando rumo a futuros decoloniais: observações pedagógicas e de pesquisa de campo. **Sinergias – diálogos educativos para a transformação social**, [S.l.], n. 9, p. 9-28, 2019.

Andreotti, V. de O. *et al.* Depth education and the possibility of GCE otherwise, Globalisation. **Societies and Education**, [S.l.], v. 19, n. 4, p. 496-509, 2021.

Arias, P. G. Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías

dominantes, para construir sentidos outros de la existencia. **Sophia**, [S.l.], n. 8, 101-146, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.17163/soph.n8.2010.05>. Acesso em: 02 jan. 2024.

Arruda, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.621>. Acesso em: 05 mar. 2021.

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Resolução do Conselho Pleno da Andifes nº 1/2019, de 12 de novembro de 2019. Cria na estrutura da associação nacional dos dirigentes das instituições federais de ensino superior (ANDIFES), a da rede ANDIFES nacional de especialistas em língua estrangeira – Idiomas sem Fronteiras, denominada Rede ANDIFES IsF. Brasília, DF, 2019.

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Edital de chamada pública para credenciamento e reconhecimento de especialistas para atuar na Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (Rede IsF), de 28 de maio de 2021. Brasília, DF, 2021.

Azócar Fernández, P. I.; Buchroithner, M. F. Post-representational cartography. In Azócar Fernández, P. I.; Buchroithner, M. F. (ed.). **Paradigms in cartography**. Berlin, Germany: Springer, 2014. p. 87–99.

Baldwin, A. Whiteness and futurity: Towards a research agenda. **Progress in Human Geography**, v. 36, n. 2, p. 172-187, 2012.

Bernardino-Costa, J.; Grosfoguel, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.

Borochovcicius, E.; Tassoni, E. C. M.. Aprendizagem Baseada em Problemas: uma Experiência no Ensino Fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. e20706, 2021.

Bortoni-Ricardo, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

Braga, J. C. F., Souza, V. V. S.; Dellagnelo, A. C. K. Catálogo de cursos IsF: unidade nacional. In: Abreu-e-Lima, D. M.; Moraes Filho, W. B.; Nicolaidis, C.; Quevedo-Camargo, G.; Santos, E. M. (org.). **Sistemas de gestão e ações do núcleo gestor: a experiência do programa Idiomas sem Fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021. p. 123-142.

Brasil. Ministério da Educação. CFE/C.E.S.u. Parecer no 977, de 03 de dezembro de 1965. Pronunciamento sobre a regulamentação dos cursos de pós-graduação. **Diário Oficial da União**, 20 de janeiro de 1966. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NsLTtFBTJtpH3QBFhxFgm7L/?format=pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases. Lei n. 5.540 de 1968.

Brasil. Resolução MEC/CFE nº 14/1977. Dispõe sobre cursos de Aperfeiçoamento e Especialização.

Brasil. Resolução CNE/CES nº 12/1983. Fixa condições para os cursos de especialização e aperfeiçoamento stricto sensu.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro 2011. Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 7, 14 dez. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm). Acesso em: 28 jul. 2020.

Brasil. Ministério da Educação. Portaria nº 105, de 24 de maio de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 15, 25 mai. de 2012a.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 28-29, 19 dez. 2012b. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_normativa\\_1466\\_2012.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf). Acesso em: 03 nov. 2019.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Portaria nº 973, de 14 de novembro 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 11-12, 17 nov. 2014. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria\\_973\\_Idiomas\\_sem\\_Fronteiras.pdf](http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf). Acesso em: 03 nov. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 18-19, 28 jan. 2016. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria\\_n\\_30\\_de\\_26\\_de\\_janeiro\\_de\\_2016\\_DOU.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf). Acesso em: 19 mai. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. Edital nº 38, de 15 de maio de 2018. Edital de chamada pública para credenciamento de instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, faculdades de tecnologia do estado de São Paulo e do instituto tecnológico de aeronáutica para atuação como núcleo de línguas no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**: seção 3: Poder Executivo, Brasília, p. 44, 15 mai. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2018-pdf/88031-dou-edital-n-38-de-11-de-maio-de-2018-chamada-publica-para-credenciamento-de-instituicoes-da-rfepct-das-fatecs-e-do-ita-1/file>. Acesso em: 26 fev. 2023.

Brasil. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 6 de abril de 2018. Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 43, 9 abr. 2018. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECESN12018.pdf?query=sistemas%20de%20ensino](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN12018.pdf?query=sistemas%20de%20ensino). Acesso em: 15 dez. 2023.

Brasil. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da

Infecção Humana pelo novo coronavírus. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 16 jan. 2021.

Brasil. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**: edição 27: seção 1: Poder Legislativo, Brasília, p. 1, 07. fev. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 19 jul. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 32, 01. jun. 2020d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 jul. 2021.

Brasil. Ministério das Relações Internacionais. **Sobre o Programa**. Brasília, 22 ago. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobre#sobre>. Acesso em: 09 out. 2023.

Brasil. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 03 mai. 2023.

Brick, T. V. **O desenvolvimento de competências de professores pré-serviço de Letras Língua Inglesa no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras**. 2019. 254 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

Brito, C. C. De P.; Córdula, M. S. M. Desenvolvimento profissional na formação do professor de línguas: IsF como espaço de residência pedagógica. **Revista do GEL**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 29-49, 2020.

Buckner, E.; Stein, S. What Counts as Internationalization? Deconstructing the Internationalization Imperative. **Journal of Studies in International Education**, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 151–166, 2020.

Cajigas-Rotundo, J. C. La biocolonialidad del poder: Amazonía, biodiversidad y ecocapitalismo. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 169-193.

Canagarajah, S. Reconstructing Local Knowledge. **Journal of Language, Identity, and Education**, [S.l.], v. 1, n. 4, p. 243-259, 2002. Disponível em: [https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0104\\_1](https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0104_1). Acesso em: 03 jan. 2024.

Canagarajah, S. **Translingual practice: Global English and cosmopolitan relations**.

New York: Routledge, 2013.

Candau, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

Caramori, A. P.; Araujo, M. F. M.; Mello, S. N. Curso Preparatório para Exames de Proficiência de Italiano: os desafios e as possibilidades de valutare a distanza. **Revista Italiano UERJ**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 14, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaitalianouerj/article/view/70727>. Acesso em: 1 abr. 2024.

Castro-Gómez, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 63-77.

Celani, M. A. A Retrospective View of an ESP Teacher Education Programme. **The Specialist**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 233-244, 1998.

Celani, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

Chagas, L. A.; Coelho, J. P. P. (org.). **Estudos linguísticos e internacionalização na educação superior**. 1ed. Cassilândia: Fundação Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul: CLEUEMS/UUC, 2023.

Chagas, L. A. **Perspectivas de internacionalização e cenários políticos de professores de idiomas no contexto de uma universidade federal brasileira**. 2021. 187 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

Chartier, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

Chartier, R. O mundo como representação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

Crandall, J. J. Language teacher education. **Annual Review of Applied Linguistics**, [S.l.], v. 20, p. 34-55, 2000.

Cristóvão, V. L. L.; Beato-Canato, A. P. M. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 45-74, 2016.

Dell'olio, F.; Martinez, J. Z. Interculturalidade e Internacionalização em tempos de globalização neoliberal: desafios, complexidades e possibilidades. **Revista X**, Curitiba, v. 14, p. 82-105, 2019.

Deumert, A. Reflecting and Refracting the South. In: Makoni, S.; Kaiper-Marquez, A.; Mokwena, L. **The Routledge Handbook of Language and the Global South/s**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2023. p. 474-478.

de Wit, H. Internationalization of Higher Education: nine misconceptions. **International**

**Higher Education**, Boston, n. 64, Summer, p. 6-7, 2011.

de Wit, H.; Hunter, F. The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. **International higher education**, [S.l.], n. 83, p. 2-3, 2015.

Duboc, A. P. M. The ELF teacher education: Contributions from postmodern studies. In: Gimenez, T.; Kadri, M. S. El; Calvo, L. C. S. (ed.). **English as a Lingua Franca in Teacher Education - A Brazilian perspective**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018. p. 159-187.

Duboc, A. P.; Siqueira, S. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, [S.l.], v. 2, n. 19, p. 297-321, 2020.

Duboc, A. P. M. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: Mastrella-de-Andrade, M. R. (org.). **(De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. São Paulo: Pontes Editores, 2020. p. 151-177.

Dussel, E. Beyond Eurocentrism: The world system and the limits of modernity. In: Miyoshi, F.; Miyoshi, M. (ed.). **The cultures of globalization**. Durham, NC: Duke University Press, 1998. p. 3-31.

Dussel, E. Europe, Modernity, and Eurocentrism. *Nepantla*: **Views from South**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 465-478, 2000.

Escobar, A. **Worlds and knowledges otherwise**: The Latin American modernity/coloniality research program. *Cultural Studies*, [S.l.], v. 21, n. 2-3, p. 179-210, 2007.

Fabricius, A. H.; Mortensen, J.; Haberland, H. The lure of internationalization: paradoxical discourses of transnational student mobility, linguistic diversity and cross-cultural exchange. **Higher Education**, [S.l.], v. 73, n. 4, p. 577-595, 2016.

Fanshel, R. Z. 'To rescue for human society the native values of rural life': Race, space, and whiteness in the University of California, Berkeley's agricultural complex. **Whiteness and Education**, [S.l.], p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23793406.2023.2213234>. Acesso em: 28 ago. 2023.

Ferreira, R. F.; Calvoso, G. G.; Gonzales, C. B. L. Caminhos da pesquisa e a contemporaneidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 243-250, 2002.

Figueiredo, E. H. D.; Martinez, J. Z. The Locus of Enunciation as a Way to Confront Epistemological Racism and Decolonize Scholarly Knowledge, **Applied Linguistics**, v. 42, n. 2, p. 355-359, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amz061>. Acesso em: 21 fev. 2023.

Freeman, D. **Doing Teacher Research**: from inquiry to understanding. Boston: Heinle Cengage Learning, 1998.

Freire, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Garcés, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 63-77.

Gomez, B. Toward an understanding of international students within Canadian settler-colonial capitalism. **Studies in Social Justice**, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 515-525, 2020.

Grosfoguel, R. The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. **Cultural Studies**, [S.l.], v. 21, p. 211–23, 2007a.

Grosfoguel, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde aimé césaire hasta los zapatistas. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007b. p. 63-77.

Grosfoguel, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Traduzido por Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. Revisado por Joaze Bernardino Costa. **Revista Sociedade e Estado**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

Guimarães, R. M.; Pereira, L. S. M. Mapeamento dos estudos sobre políticas linguísticas e internacionalização no Brasil: uma selfie. **Forum linguístic.**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 5596-5617, jan./mar. 2021.

Hall, S. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: Hall, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 101-131.

Hénard, F.; Diamond, L.; Roseveare, D. **Approaches to internationalisation and their implications for strategic management and institutional practice**. Paris, France: OECD Higher Education Programme, 2012.

Hilsdorf, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. 3 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

Hudzik, J. **Comprehensive internationalization: from concept to action**. Washington, DC: NAFSA Association of International Educators, 2011.

Hutchinson, T.; Waters, A. **English for Specific Purposes. A learning-centred approach**. New York: Cambridge University Press, 1991.

Jesus, D. L. S. de. Causalidade e matemática no início da Modernidade. **doispontos:**, Curitiba, São Carlos, v. 16, n. 3, p. 1-14, novembro de 2019.

Jordão, C. M. O que todos sabem.... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**, São Paulo, p. 21-46, 2007.

Jordão, C. M.; de Figueiredo, E. H. D.; Laufer, G. F.; Frankiw, T. C. Internacionalização em inglês: sobre esse tal de “unstoppable train” e de como abordar a sua locomotiva.



ÑEMITÝRĀ - *Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación*, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 30-43, 2020.

Jordão, C. M.; de Figueiredo, E. H. D.; Cons, T. R.; Antunes, B. P.; Emmerich, A. Perspectives of Postgraduate Professors and Students on Internationalization and English language use at a university in the south of Brazil. **Scholarship of Teaching and Learning in the South**, [S.l.], v. 5, p. 6, 2021.

Jordão, C. M.; Martinez, J. Z.. Entre as Aspas das Fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: Rocha, C. H.; Braga, D. B.; Caldas, R. R. (org.) **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 61-88.

Jordão, C. M.; Martinez, J. Z. Wines, Bottles, Crises: A Decolonial Perspective on Brazilian Higher Education. **Rev. Bras. Linguíst. Apl**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 577-604, apr. 2021.

Kawagley, A.; Barnhardt, R. Education indigenous to place: Western science meets native reality. **Alaska Native Knowledge Network (ANKN)**, Fairbanks, p. 1-17, 1998.

Kennedy, C. ESP Projects, English as a global language, and the challenge of change. **Ibérica**, Castello de la Plana, v. 24, p. 43-54, 2012.

Kilomba, G. **Memórias da Plantação - Episódios de Racismo no Cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro, RJ: Cobogó, 2019.

Kirsch, W.; Sarmiento, S. Atividade docente, comunidades de prática e formação docente. In: Sarmiento, S.; Abreu-e-Lima, D. M.; Moraes Filho, W. B. (org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 188-211.

Kirsch, W. **Teacher development in a community of practice in southern Brazil**. 2017. 256 f. (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2017.

Knight, J. **Internationalization: elements and checkpoints**. Ottawa: Canadian Bureau for International Education, 1994.

Knight, J. **A time of turbulence and transformation for internationalization**. Ottawa: Canadian Bureau for International Education, 1999.

Knight, J. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, [S.l.], p. 2-3, 2003.

Knight, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

Knight, J. Five Myths about Internationalization. **International Higher Education**, [S.l.], n. 62, p. 14-15, 2011.

Knigh, J. Is Internationalisation of Higher Education Having an Identity Crisis? In: Maldonado-Maldonado, A.; Bassett, R. M. (ed.). **The Forefront of International Higher Education: A Festschrift in Honor of Philip G. Altbach**. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer, 2014. p. 79-91.

Kobayashi, E. **Efeito retroativo de um exame de proficiência em língua inglesa em um núcleo de línguas do programa Inglês sem Fronteiras**. 2016. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2016.

Kobayashi, E; Silva, E. R. da. Considerações sobre a relação entre exames internacionais de proficiência em Língua Inglesa e Política Linguística. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 40, p. 100-120, 2019.

Krawczyk, N. As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no MERCOSUL. **Políticas Educativas – POLED – Revista digital da AUGM**, v. 1, n. 2, jul. 2008. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/poled/viewissue.php?id=2>. Acesso em: 21 nov. 2022.

Kubota, R. Confronting Epistemological Racism, Decolonizing Scholarly knowledge: Race and Gender in Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, [S.l.], v. 41, n. 5, p. 712–732, 2020.

Lima Junior, E. B. *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, [S.l.], v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

Loxley, J. **Performativity**. New York: Routledge, 2007.

Lüdke, M.; André, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Macaro, E. English Medium Instruction: Time to start asking some difficult questions. **ModernEnglishTeacher**, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 4-8, 2015.

Maldonado-Torres, N. The topology of being and the geopolitics of knowledge: modernity, empire, coloniality. **City**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 29-56, 2004.

Maldonado-Torres, N. On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, [S.l.], v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

Maldonado-Torres, N.. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: Bernardino-Costa, J; Maldonado-Torres, N.; Grosfoguel, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

Mandarino Silva, N. S. M.; Santos, E. M. Public instruction in the Pombaline period: within representations. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 26, p. e260091, 2021.

Mandarino Silva, N. S. Narrativas de professoras durante a pandemia: a modernidade/colonialidade no sentir. **Linhas críticas**, Brasília, v. 28, e45347, 2022.

Mastrella-de-Andrade, M. R.; Pessoa, R. R. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach. **D.E.L.T.A.**, v. 35, n. 3, p. 1-28, 2019.

Martinez, J. Z. **Entre fios, pistas e rastros**: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Maxwell, J. A.; Miller, B. A. Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. In: Leavy, P.; Hesse-Biber, S. (ed.). **Handbook of emergent methods**. New York: Guilford Press, 2008. p. 461-477.

Menezes De Souza, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: Jordão, C. M.; Martinez, J. Z.; Halu, R. C. (org.). **Formação (Des) formatada**: práticas com professores de língua inglesa. São Paulo: Pontes, 2011a. p. 279-303.

Menezes De Souza, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: Maciel, R. F.; Araújo, V. A. (org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011b. p. 128-140.

Menezes De Souza, L. M. T. Strategic Complicity in Neoliberal Educational Internationalization: the case of the production of entrepreneurial subjects in Ciências sem Fronteiras. In: Maciel R. F.; Tilio, R.; Jesus, D. M.; Barros, A, L. de C. de. (org.). **Linguística Aplicada para além das Fronteiras**. São Paulo: Pontes, 2018. p. 205-216.

Menezes De Souza, L. M. T. Theorizing the South(s). In: Finardi, K. R. (org.). **English in the South**. Londrina: EDUEL, 2019. p. 7-24.

Menezes De Souza, L. M. T.; Monte Mór, W. Afterword: Still Critique? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 445-450, 2018.

Menezes De Souza, L. M. T.; Duboc, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 56, p. 876-911, 2021.

Milner, H. R. What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies. **Journal of Teacher Education**, [S.l.], v. 61, n. 1-2, p. 118-131, 2010.

Mignolo, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007a. p. 25-46.

Mignolo, W. D. Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. **Cultural Studies**, [S.l.], v. 21, n. 2-3, p. 449-514, March/May 2007b.

Mignolo, W. D. Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. **Theory, Culture & Society**, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, v. 26, n. 7-8, p. 1-23, 2009.

Mignolo, W. D. **The darker side of western modernity: global futures, decolonial options.** North Carolina: Duke University Press, 2011.

Molinari, A. C. **Aprendizagem e desenvolvimento de professores em formação inicial no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras: articulações entre o materialismo histórico dialético e teoria da atividade.** 2020. 289 f. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

Morosini, M. Como internacionalizar a universidade: concepções e estratégias. *In:* Morosini, M. (org.). **Guia para a Internacionalização Universitária.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 11-27.

Nascimento, M. E. M. do. **A internacionalização do ensino superior e a formação inicial de professores: um estudo do Programa Licenciaturas Internacionais na UFRN (2010 - 2013).** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

Neves, D. V. S. **A Internacionalização da Educação Superior na Bahia e suas Potencialidades na Formação Continuada Docente.** 2020. Tese (Doutorado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2019.

Nicolescu, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 1999.

Noronha, O. M. Praxis e educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 86-93, dez. 2005.

Paiva, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In:* Stevens, C. M. T.; Cunha, M. J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

Pennycook, A. Beyond (F)utilitarianism: English "as" Academic Purpose. **Hongkong papers in linguistics and language teaching**, Hong Kong, n. 17, p. 13-23, 1991.

Perkin, H. History of universities. *In:* Forest, J. J. F.; Altbach, P. G. **International Handbook of Higher Education: Part One: Global Themes and Contemporary Challenges.** Springer: [S.l.], 2007. p 159-205.

Pessoa, R. R.; Silva, K. A. da; Freitas, C. C. de. **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica.** 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

Peters, M. A. Ancient centers of higher learning: A bias in the comparative history of the university? **Educational Philosophy and Theory**, v. 51, n. 11, p. 1063-1072, 2019.

Phakiti, A.; Paltridge, B. Approaches and Methods in Applied Linguistics Research. *In:* Paltridge, B.; Phakiti, A. **Research methods in applied linguistics: a practical resource.** London: Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc, 2015. p. 19-33.

Quijano, A. Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. **International Sociology**, v. 15, n. 2, p. 215-232, 2000.

Quijano, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, v. 17, n. 37, p. 4-25, maio/ago, 2002.

Rajagopalan, K. The ambivalent role of English in Brazilian politics. **World Englishes**, v. 22, n. 2, p. 91-101, 2003.

Hilsdorf Rocha, C.; Maciel, R. F. Internacionalização do ensino superior como prática local: implicações para práticas educativas. **Interletras**, [S.l.], v. 6, n. 24, p. 1-18, 2016-2017.

Ruitenbergh, C. W. Here be dragons: Exploring Cartography in Educational Theory and Research. **Complicity: An International Journal of Complexity and Education**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 7-24, 2007.

Santos, E. M.; Gomes, R. B. O Idiomas sem Fronteiras e a UFS: análise de resultados. In: Santos, E. M.; Gomes, R. B. (org.). **O Idiomas sem Fronteiras no Nordeste: caminhos e reflexões**. 1ed. São Cristóvão: EDUFS, 2021, p. 8-24.

Santos, E. M. Da Lei do Diretório ao Alvará de 1770: civilizar para o bem do Estado. In: Oliveira, L. E. (ed.). **Legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)**. Maceió: EDUFAL, 2010. p. 251-272.

Santos, A. B. dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCT/UnB, 2015.

Santos Filho, J. C. dos. Internacionalização da Educação Superior: redefinições, justificativas e estratégias. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 53, p. 11-34, jan./abr. 2020.

Sarmiento, S.; Abreu-E-Lima, D. M.; Moraes Filho, W. B. (org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

Sarmiento, S.; Dutra, D. P.; Barbosa, M. V.; Moraes Filho, W. B. IsF e internacionalização: da teoria à prática. In: Sarmiento, S.; Abreu-E-Lima, D. M.; Moraes Filho, W. B. (org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 77-100.

Sá-Silva, J. R.; Almeida, C. D.; Guindani, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, jul. 2009.

Saviani, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas: HISTEDBR, p. 1-35, 2005. Projeto 20 anos do HISTEDBR. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod\\_resource/content/1/3%20-%20D\\_Saviani\\_Concep\\_Pedag\\_Hist\\_Educ\\_Brasil\\_2005.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod_resource/content/1/3%20-%20D_Saviani_Concep_Pedag_Hist_Educ_Brasil_2005.pdf). Acesso em: 20 set. 2019.

Schmicheck, J. V. **Weaving ELF feito no Brasil and autobiographical narratives in teacher education**. 2022. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

Segato, R. Brechas Descoloniales para una Universidad Nuestroamericana. In: Palermo, Z. (comp.) **Des/decolonizar la universidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2015. p. 121-144.

Segato, R. **Contra-Pedagogías de la Crueldad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2021.

Shahjahan, R. A. Being ‘Lazy’ and Slowing Down: Toward decolonizing time, our body, and pedagogy. **Educational Philosophy and Theory**, [S.l.], v. 47, n. 5, p. 488-501, 2014.

Shahjahan, R. A., Edwards, K. T. Whiteness as futurity and globalization of higher education. **Higher Education**, [S.l.], v. 83, p. 747–764, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00702-x>. Acesso em: 18 ago. 2023.

Shinn, T. Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade: diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 43–81, jan. 2008.

Shohamy, E. Language Tests as Language Policy Tools. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 14, n. 1, p. 117-130, 2007.

Shotwell, A. **Against purity: Living ethically in compromised times**. Durham: Duke University Press, 2016.

Silva, T. G. De; Silva, T. T. O lugar político-social do Inglês sem Fronteiras diante da internacionalização da educação superior brasileira. **Olhares & Trilhas**, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 170-185, 2019.

Silva, K. A. da; Xavier, R. P. Um panorama da internacionalização da educação superior na área do ensino de línguas adicionais e da pesquisa no Brasil. **Forum linguístic.**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 5585-5595, jan./mar. 2021.

Silva Junior, C. R. da. **A formação inicial de professores de química e a internacionalização do ensino superior no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

Spolsky, B. The Ethics of Gatekeeping Tests: What Have We Learned in a Hundred Years? **Language Testing**, v. 14, n. 3, p. 242-47, nov. 1997.

Suša, R.; Andreotti, V. D. Social Cartography in Educational Research. **Oxford Research Encyclopedia of Education**, [S.l.], p. 1-18, 2019.

Szyszlo, P. Internationalization Strategies for the Global Knowledge Society. **CBIE PhD Research Series**, Ottawa, p. 1–7, 2016.

Stallivieri, L. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do Cogeime**, [S.l.], v. 26, n. 50, p. 15-36, 2017.

Stein, S.; Andreotti, V. O. de. Cash, competition, or charity: international students and the global imaginary. **Higher Education**, v. 72, p. 225–239, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9949-8>. Acesso em: 09 out. 2023.

Stein, S. Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. **Studies in Higher Education**, [S.l.], v. 46, n. 9, p. 1771-1784, 2019.

Stein, S.; Silva, J. E. da. Challenges and complexities of decolonizing internationalization in a time of global crises. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 546- 566, 2020.

Stein, S.; McCartney, D. M. Emerging Conversations in Critical Internationalization Studies. **Journal of International Students**, [S.l.], v. 11. n. 1, p. 1-14, 2021.

Stein, S. **Unsettling the university**: Confronting the colonial foundations of US higher education. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2022.

Stein, S. *et al.* Beyond colonial futurities in climate education. **Teaching in Higher Education**, London, v. 28, n. 5, p. 987-1004, 2023.

Taiwo, O. O. **Reconsidering reparations**. Oxford: Oxford University Press, 2021.

Taylor, C. Modern social imaginaries. **Public Culture**, v. 14, n. 1, p. 91–124, 2002.

Tedesco, L.A. Responding to educational challenges, with problem-based learning and information technology. **J. Dental Educ.**, [S.l.], v. 54, n. 9, p. 544-547, 1990.

The Gesturing Towards Decolonial Futures Collective. **Preparing for the end of the world as we know it**: for many Indigenous people, the collapse of our current system is not necessarily bad news, 24. ago. 2020. Disponível em: <https://www.opendemocracy.net/en/oureconomy/preparing-end-world-we-know-it/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

Tuck, E. Biting the university that feeds us. In: **Dissident knowledge in higher education**: Resisting Colonialism, Neoliberalism, and Audit Culture in the Academy. Regina: University of Regina Press, 2018. p. 149-167.

Verlie, B. Bearing worlds: learning to live-with climate change. **Environmental Education Research**, [S.l.], v. 25, n. 5, p. 751-766, 2019.

Vial, A. P. S. **Um Everest que eu vou ter que atravessar**: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no Programa Idiomas sem Fronteiras. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

Wagner, E. Survey research. In: Paltridge, B.; Phakiti, A. **Research methods in applied linguistics**: a practical resource. London: Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc, 2015. p. 75-87.

Walsh, C. E. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: Losacco, J. R. (comp.). **Pensar distinto, pensar de(s)colonial**. Caracas: El perro y la rana, 2020. p. 139-178.

Walsh, C. E.; Mignolo, W. D. Introduction. In: Walsh, C. E.; Mignolo, W. D. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Duke University Press, 2018. p. 1-12.

Walsh, C. E. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: Candau, V. (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Viveiros, 2009. p. 12-42.

Zabala, A.; Arnau, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

Zacchi, V. J. Competence and performativity in English language teacher education. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 35, n. especial, 2019.



## **APÊNDICES**

## APÊNDICE I

### QUESTIONÁRIO

Este questionário visa à geração de dados para a pesquisa "Formação de professores de língua inglesa para internacionalização: análise do curso de especialização da Rede IsF", sendo realizada em nível de mestrado por Nayara Stefanie Mandarino Silva, sob orientação de Clarissa Menezes Jordão, ambas vinculadas a Universidade Federal do Paraná (UFPR). O objetivo da pesquisa é analisar a proposta de formação de professores de língua inglesa para fins de internacionalização no curso de especialização em línguas estrangeiras para internacionalização da Rede Andifes IsF.

Para responder este questionário e participar da pesquisa, leia o "Termo de consentimento livre e esclarecido":

Ao aceitar participar desta pesquisa, os direitos para o uso das informações serão cedidos para que os pesquisadores possam analisar e publicar os dados advindos desse processo. Assumimos o compromisso de não divulgar os nomes dos participantes por questões éticas e de segurança, mantendo seu anonimato. Assim, as informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo total sobre sua participação.

Essa pesquisa é importante para fomentar discussões acerca das perspectivas de língua, internacionalização e formação que perpassam a proposta do curso de especialização. Com isso, a própria proposta e seus possíveis impactos poderão ser (re)pensados e poderão ser feitas contribuições para os estudos acerca da temática.

Destacamos, ainda, que você pode retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Para qualquer esclarecimento, entre em contato por e-mail: [nayaramandarino@hotmail.com](mailto:nayaramandarino@hotmail.com) ou [clarissamjordao@gmail.com](mailto:clarissamjordao@gmail.com)

Concordo em participar da pesquisa

Sim

Não

Por favor, assine o "Termo de consentimento livre e esclarecido" e anexe o arquivo aqui em formato PDF.

## **Dados pessoais**

Lembramos que sua identidade será protegida, ou seja, não será divulgada de forma alguma.

Nome

Escolha um nome fictício a ser usado para proteger sua identidade.

E-mail para contato

Tempo de experiência com ensino de língua inglesa

## **Formação de professores, internacionalização e língua inglesa**

O que você espera de uma proposta de formação de professores de inglês para fins de internacionalização? Você acha que a atual proposta corresponde a suas expectativas? (Justifique sua resposta).

Você participou do IsF quando ele estava ligado ao MEC?

Como você se posiciona com relação às práticas de formação do seu NucLi IsF? Compare as ações à proposta do curso de especialização atual: como elas se aproximam/ se afastam?

Comente as ações formativas da proposta: como você se posiciona com relação a elas? Você as considera satisfatórias? Você mudaria algo?

O que você espera como resultados/desdobramentos desse curso de especialização?

Por que você decidiu contribuir com o desenvolvimento da proposta do curso de especialização da Rede Andifes IsF?

Quais são as suas percepções acerca da internacionalização no Brasil? Como ela se relaciona com a língua inglesa e a formação de professores?

## **Sobre a elaboração da proposta do curso de especialização**

Por que existir um curso de especialização no ensino de língua inglesa para fins de internacionalização?

O projeto pedagógico menciona a atenção a necessidades locais e objetivos de internacionalização locais e nacionais. Quais são esses intuitos/necessidades? Como identificá-los?

Como surgiu a ideia de articular teoria e prática no curso, ambos contando com a mesma carga horária? Quais são os possíveis desdobramentos dessa articulação?

Os componentes teóricos partem de um Núcleo Comum, que é obrigatório para os alunos. Qual a sua finalidade? O que você pensa sobre a existência desse Núcleo Comum?

O projeto pedagógico do curso destaca a busca pela interculturalidade, com compartilhamento de valores, entendimento mútuo, equidade, inclusão e diversidade de forma sustentável. Como você entende essa busca? Como a proposta se articula a esses aspectos?

Outros comentários

## APÊNDICE II

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS

De que formas você atua na sua instituição? Quais são as ações desenvolvidas e áreas de interesse?

Qual foi a sua participação na elaboração do curso de especialização da Rede IsF? Você se sente contemplado(a) pela proposta?

Como você avalia o conjunto de componentes curriculares do curso?

Que desafios você imagina que o desenvolvimento da especialização pode encontrar?

Quais são as especificidades da internacionalização? Por que elas precisariam ser atendidas por um curso de especialização?

Por que internacionalizar?

Que tipo de formação você espera que seja desenvolvido na especialização?

### APÊNDICE III

Leituras dos(as) participantes da pesquisa, após lerem o texto e/ou o resumo da dissertação

**Helena:** Do que eu li, percebo que o histórico desde o CsF, passando pelo inglês sem fronteiras, evoluindo para o Isf e, posteriormente, culminando na proposta da especialização em rede, com foco na formação de professores, está bem explanada e com fundamentação coerente.

Sobre a questão de solução prática a curto prazo, minha visão é de que esse tipo de iniciativa tem grande potencial de contribuir para evolução e mudanças também a longo prazo, sendo que me ocorrem no momento ao menos 3 diferentes de promover tais movimentos: a formação do público-alvo da proposta (que deverá impactar sua prática pedagógica e modo de ver questões sociais, políticas, educacionais e culturais); a colaboração entre profissionais de diferentes idiomas, instituições, interesses de pesquisa, visões de mundo (que certamente levará a novas reflexões e ações - assim como o próprio IsF já o fez) e à produção científica, que tem a sua própria dissertação, Nayara, como um registro, levando importantes questões a público.

[...]

(por áudio) Agora mais pontualmente, sobre a questão do contínuo entre teoria e prática, né? Que chega um momento que a gente não consegue nem diferenciar. Eu mantenho. E foi isso mesmo que você entendeu, que você discutiu, perfeito! Sobre a questão de como se viu que é o ESP, né, o ensino de inglês para fins específicos, né? Para propósitos específicos. Você colocou que alguns professores, é, falam mais pela questão de habilidades e outros, como você citou o meu exemplo, né? É pelas funções sociais, sim. Eu encaro que toda a questão de língua é permeada pelo social. Então, quando a gente vai ensinar para um propósito específico, a gente tem um propósito comunicativo ou propósitos comunicativos em mente... é, tem um público-alvo, uma situação alvo, né, pra atingir. Sim, então, é, funções sociais, o que não exclui as habilidades, porque você precisa de habilidades pra alcançar propósitos específicos. Então, sempre vai depender da situação, né, de um contexto que é um pouco mais macro e das situações, que são mais particulares. Aí, você problematizou um pouquinho a questão de se é possível prever as situações. É claro que a língua é dinâmica, as interações sociais são dinâmicas e não tem script, então... é, não dá pra fazer uma previsão precisa, mas é... eu responderia que sim, que dá pra fazer algumas previsões macro, né, a partir da análise das situações alvo, então, tem algum grau de previsibilidade, sim. É que é uma comunidade discursiva específica, né, que compartilha interesses em comum, é... interesses mediados pela língua. É... no caso, por

exemplo, da publicação de artigos científicos, apresentação de trabalho em congressos internacionais. Ela... tem a questão dos guias turísticos pra falar de uma questão um pouco mais profissional. É... a partir de negociações, negociações comerciais, né? Então, tanto na área acadêmica como na profissional, sim, é possível algum grau de previsibilidade pra iniciar. É lógico que existe o ensino-aprendizagem de inglês pra propósitos gerais, que aí, né, você tem mais tempo, mais espaço pra investir, e a questão dos propósitos específicos são mais focais. Então é, são para que se dê início a possibilidade de iniciação em determinados contextos, né, com determinadas comunidades discursivas. Então, não é 100% previsível, mas existe, sim, um grau de previsibilidade, tá?! Daí o sucesso, né, do ESP, da análise de gêneros, né?! Tudo isso. É... aí um outro ponto é a questão que você disse que alguns professores tratam ESP e inglês pra internacionalização como sinônimos, é... Então, eu, na minha opinião, né, nem todo... nem todo ESP vai ser pra internacionalização, necessariamente, mas acredito que todo o ensino de língua para internacionalização é, no caso do inglês, é ESP, né?! Ou é língua para propósitos específicos, porque é ensino de línguas para a internacionalização, é ensino-aprendizagem de língua para um propósito específico. Então, assim, grosso modo, eu diria que sim. Não são sinônimos, que uma coisa não... não é mão dupla, né? Mas é um tipo sim de ESP, na maioria dos casos. Sempre vai depender de um contexto e de uma situação mais focada, mas é para alguma coisa, então para um propósito específico, né?! A diferença do ensino de língua para propósitos gerais e para propósitos específicos é justamente o recorte que você... é... consegue fazer e atender uma necessidade mais premente. Então, é pra que você possa participar determinada situação mais emergencialmente, então geralmente tem um recorte temporal, né, de... de situação um pouco mais emergencial, né?! Não necessariamente de emergência mesmo, mas de menos prazo pra investir nesse processo longo de aprender uma língua, tá bom?! Não sei se cheguei a falar sobre tudo, mas, se faltou alguma coisa, eu fico à sua disposição, se precisar de algum esclarecimento.

**Pérola:** Tenho 3 pequenas considerações, e espero que possa, de alguma forma, ajudar

1. É importante destacar que o surgimento da necessidade de um projeto de especialização em língua estrangeira para a internacionalização surgiu diante de duas necessidades: a) alguns coordenadores pedagógicos alegavam não ter tempo e condições de fazer o desenvolvimento pedagógico de seus bolsistas, b) alguns coordenadores manifestaram a dificuldade em ter bolsistas B2 para ministrar as aulas do IsF e uma especialização poderia servir de base para a seleção de professores que pudessem ministrar alguns cursos.

Assim, a proposta da especialização precisará de muitos ajustes, durante a execução, pois, por ter surgido de necessidades reais, novas variáveis podem ser identificadas, o que poderá levar a mudanças estruturais

2. Quando você cita que as trilhas podem ser desenhadas de forma que as questões de internacionalização não tenham sido prioritárias, você está certa, e por isso, alguns esclarecimentos são necessários. Da mesma forma que alguns ajustes serão necessários.

As cinco disciplinas do Núcleo Comum foram desenhadas justamente para impedir que o aluno termine a especialização sem trabalhar com os conceitos-chaves e, entre eles, destaca-se o de internacionalização. Nesses módulos, o assunto é tratado de forma ainda simples, mas é primordial que esses conhecimentos basilares sejam tratados e é ainda mais fundamental que o orientador tenha a sensibilidade de ajudar o orientando a se aprofundar sobre a questão da internacionalização

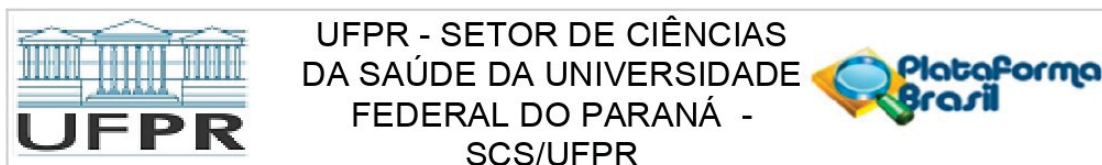
3. Alguns pontos a ser tratados na especialização ainda estão vagos, mas isso é facilmente compreensível, dada à natureza da proposta. É necessário destacar que a concepção da internacionalização prevê o trabalho em rede dos especialistas, o que foi verificado desde o início, já que os especialistas se reuniram para escolher disciplinas, preparar ementas e redigir a proposta. A constatação de que ainda há pouco material que discorrer sobre a formação de professores para a internacionalização foi uma grande propulsora da criação da especialização e, ao mesmo tempo, é um fator limitante, porque não há muita coisa publicada. Ao mesmo tempo, é, também, um fator impulsionador, pois faz com que os especialistas trabalhem de forma mais aprofundada em rede, na busca por materiais e teorias que possam dar sustentação. É nesse contexto que se encaixa a discussão sobre interculturalidade, que ainda precisa ser detalhada com um maior nível de maturidade, para que deixe de ser um campo teórico e passa a servir como espaço de ensino e pesquisa,

Espero ter ajudado.



## APÊNDICE IV

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP Nº 5.616.648



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Formação de professores de língua inglesa para internacionalização: análise do curso de especialização da Rede IsF

**Pesquisador:** Clarissa Menezes Jordão

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 60580522.6.0000.0102

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.616.648

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto do programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, intitulado "Formação de professores de língua inglesa para internacionalização: Análise do curso de especialização da rede IsF". Tem como pesquisador principal a Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão e como colaboradora Nayara Stefanie Mandarinio Silva.

A internacionalização tem sido crescentemente discutida no Brasil, considerando-se os desdobramentos do desenvolvimento de programas como o Ciência sem Fronteiras e o Idiomas sem Fronteiras (IsF), atualmente Rede IsF. Esta recentemente propôs um curso de especialização 'em línguas estrangeiras para internacionalização'. Ao entender a abrangência dessa iniciativa e seus possíveis impactos na formação de professores para esse contexto no Brasil e ao notar o baixo número de pesquisas realizadas na pós-graduação que versam sobre esse tema, esta pesquisa parte da pergunta: quais são as perspectivas formação, língua e internacionalização que perpassam a proposta de formação de professores de língua inglesa para fins de internacionalização no curso de especialização em línguas estrangeiras para internacionalização da Rede Andifes IsF? O objetivo geral proposto, nesse sentido, é de analisar a proposta de formação de professores de língua inglesa para fins de internacionalização no curso de especialização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental e de campo, cuja análise envolve o uso de estratégias de categorização e de conexão, sendo caracterizada como cartografia social.

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Telefone:** (41)3360-7259

**Município:** CURITIBA

**CEP:** 80.060-240

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.616.648

No que se refere à metodologia, afastando-se dos pressupostos do paradigma positivista, marcado pela lógica matemática, valorização da objetividade e busca por leis generalizáveis (SOUSA SANTOS, 2008), esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa. Uma vez que o objetivo proposto é de analisar um fenômeno em um contexto específico historicamente situado, a busca é por compreendê-lo, não o mensurar ou o generalizar. Nesse sentido, este estudo alinha-se, ainda, ao paradigma construtivista, uma vez que é permeado pela compreensão relativista e subjetivista de que o conhecimento, assim como as realidades, são construções sociais e múltiplas inerentemente ligadas a subjetividades (PHAKITI; PALTRIDGE, 2015). O estudo terá a duração total de dois anos, com seu início em 08 de março de 2022 e encerramento em 08 de março de 2024.

Quanto aos critérios de inclusão e exclusão, o principal critério de inclusão é ter participado da elaboração da proposta do curso de especialização em línguas estrangeiras para internacionalização da Rede Andifes IsF, especificamente na área de inglês. Serão excluídos todos os que não participaram da elaboração da proposta, ainda que estejam credenciados à Rede. Também serão excluídos os que não aceitarem fazer parte do estudo ou que desistam da participação eventualmente, em qualquer momento da pesquisa.

No que concerne às formas de recrutamento, os potenciais colaboradores com a geração de dados serão contatados por e-mail (pelos seus endereços de e-mails públicos), no qual será enviado o link do formulário e o Termo de Consentimento Livre e esclarecido, após a aprovação do Comitê de Ética. No e-mail, também será incluído um breve resumo da pesquisa, do grupo alvo, e das ações requeridas dos participantes. Nessa ocasião, eles já serão informados sobre as duas formas de participação: resposta ao formulário e entrevista por chamada de vídeo, com a apresentação de riscos e benefícios para eles. Considerando que a entrevista deverá ocorrer após a análise dos dados do questionário, conforme expõe o cronograma, os participantes serão contatados, novamente via e-mail, e convidados a participar das entrevistas.

### **Objetivo da Pesquisa:**

#### **1.1. Objetivo Geral**

Analisar a proposta de formação de professores de língua inglesa para fins de internacionalização no curso de especialização em línguas estrangeiras para internacionalização da Rede Andifes IsF.

#### **1.2. Objetivos Específicos**

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**CEP:** 80.060-240

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.616.648

- Investigar os componentes curriculares referentes à língua inglesa do curso de especialização em línguas estrangeiras para internacionalização da Rede Andifes IsF;
- Identificar as reflexões, práticas e/ou competências privilegiadas na matriz curricular;
- Compreender as perspectivas de internacionalização e de língua que perpassam a concepção e o desenvolvimento do curso de especialização.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### 1.1. Quais os benefícios, diretos ou indiretos, para a população e a sociedade?

Os benefícios diretos para os participantes da pesquisa são a oportunidade de (re)pensar suas próprias práticas com relação à formação de professores de inglês para internacionalização, dialogando com os resultados da pesquisa, que serão compartilhados com eles. Outro impacto direto diz respeito à proposta do curso, considerando os questionamentos e discussões propostas, o que pode resultar em mudanças que afetam não somente os desenvolvedores do curso, mas todos os outros envolvidos, como os alunos da especialização. Uma vez que se trata de uma especialização a ser desenvolvida em âmbito nacional, muitos professores de inglês podem ter sua formação afetada com o curso; por isso, as reflexões do estudo podem ter desdobramentos para a formação de professores de inglês em contexto de internacionalização no Brasil. Quanto aos benefícios indiretos, os dados e discussões da pesquisa podem fomentar reflexões com relação a concepções de língua (inglesa), formação de professores e internacionalização, ressaltando tensões e intersecções nas perspectivas e entendimentos dos termos. Nesse sentido, a comunidade científica pode ser beneficiada, mas, além dela, considerando a ideia de praxiologia (teoria e prática como indissociáveis), os formadores de professores poderão (re)pensar suas decisões e perspectivas, o que impactará as ações em sala de aula e, conseqüentemente, os professores em formação.

##### 1.2. Quais os riscos inerentes ou decorrentes da pesquisa?

No que concerne à participação por meio de resposta a um questionário e da realização de entrevistas, há riscos em nível psicológico. Primeiro, pode haver cansaço, pelo tempo que será usado. Também pode haver sensação de desconforto devido à natureza das perguntas, especialmente aquelas que fizerem referência a decisões tomadas na elaboração da proposta do curso. Esse desconforto pode, ademais, ser causado pela possibilidade de gravação das entrevistas e/ou pelas anotações a serem feitas, uma vez que os participantes podem se sentir julgados ou

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -  
SCS/UFPR



Continuação do Parecer: 5.616.648

analisados. As ações para minimizar esses riscos são, inicialmente, a explicação de que em vez de objetos de pesquisas a serem analisados, ideia alinhada ao paradigma positivista – o qual é rejeitado nesta pesquisa, os participantes são contribuidores, cujas falas e respostas serão consideradas de forma dialógica na construção de conhecimento. Também ficará claro que o objetivo não é julgar a forma como pensam, apontando erros e acertos. Rejeita-se, neste estudo, o ideal moderno/colonial de que há formas de pensar/ser certas e erradas; diferentemente, haverá uma busca por abraçar diferentes perspectivas e entendimentos, compreendendo que são contingentes. Por fim, a gravação somente ocorrerá se os participantes autorizarem e poderá ser interrompida a qualquer momento, caso o participante deseje. Considerando que a entrevista será realizada por videochamada, corre-se o risco de invasão por parte de terceiros. Esse risco será minimizado com a divulgação do link para a chamada somente para o próprio participante e com a configuração da chamada para somente permitir o ingresso de pessoas mediante o aceite da criadora do link.

Por fim, caso seja notada a emergência de desconforto ou qualquer dano aos participantes, as atividades poderão ser interrompidas imediatamente.

#### 1.3. Qual a possibilidade da ocorrência?

Os riscos apresentados anteriormente apresentam baixa possibilidade de ocorrência, especialmente com os cuidados tomados. Além disso, os participantes serão assegurados de que somente as duas pesquisadoras poderão ter acesso aos dados e de que, ao serem usados na pesquisa, os dados não serão relacionados aos participantes de forma direta, isto é, suas identidades serão protegidas e apenas códigos serão usados. Ademais, os participantes serão avisados e lembrados de que podem desistir a qualquer momento da participação na pesquisa sem qualquer prejuízo e de que podem escolher não responder a perguntas que causem desconforto.

#### 1.4. Quais as medidas para sua minimização e proteção do participante da pesquisa?

Por questões éticas da pesquisa (CELANI, 2005), no texto da dissertação, serão usados códigos para proteger a identidade dos participantes, conforme mencionado. Prevê-se, ainda, que os dados serão acessados somente pelas duas pesquisadoras responsáveis.

Em todo o decorrer da participação, os participantes serão avisados e lembrados de que podem desistir a qualquer momento e de que podem escolher não responder a alguma pergunta. Após a geração dos dados, eles serão assegurados de que, caso não queiram que os dados sejam usados,

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**CEP:** 80.060-240

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.616.648

eles serão apagados completamente.

Finalmente, a gravação ou anotação durante a entrevista irão ocorrer somente se os participantes autorizarem, mas, na ocasião de desconforto, elas serão interrompidas.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto em questão apresenta-se bem elaborado, com fundamentação teórica pertinente ao tema.

O projeto terá financiamento próprio, sendo que no item "orçamento financeiro" constam 50 (cinquenta) reais em itens de papelaria. Não há previsão de ressarcimentos de gastos aos participantes da pesquisa.

No que concerne à propriedade das informações, cabe à pesquisadora principal, Clarissa Menezes Jordão, a responsabilidade pela posse das informações obtidas na pesquisa durante toda a sua execução, considerando desde a coleta de dados até os resultados, conforme Resoluções 441/2011, 466/2012 e 510/2016. A pesquisadora principal, Clarissa Menezes Jordão, manterá, sob sua responsabilidade, a posse das informações e dos dados obtidos da pesquisa, pelo tempo mínimo de cinco anos, e o material será descartado/destruído conforme as normas vigentes para descarte.

Os participantes da pesquisa são os professores universitários de diferentes instituições brasileiras que estejam credenciados à Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras e que tenham participado da elaboração da proposta do curso de especialização 'em línguas estrangeiras para internacionalização', especificamente da área de língua inglesa. Esse grupo foi delimitado considerando o objetivo da pesquisa: analisar a proposta de formação de professores de língua inglesa para fins de internacionalização no curso de especialização em línguas estrangeiras para internacionalização da Rede Andifes IsF. Os participantes são doutores e professores universitários porque esses eram critérios para o credenciamento à Rede, embora atualmente sejam aceitos doutorandos. Tendo em vista que o foco da pesquisa é a proposta do curso, o grupo de doutores e professores universitários são os participantes que mais podem contribuir com o cumprimento dos objetivos propostos.

Quanto aos critérios para suspender ou encerrar a pesquisa, "a pesquisa de campo será suspensa se os participantes optarem por não participar ou se retirarem a permissão para a divulgação dos dados gerados. Nesses casos, a pesquisa será realizada somente de forma documental, com a análise do documento público, o Projeto Pedagógico do Curso. Ademais, a

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**CEP:** 80.060-240

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.616.648

ocorrência de problemas de saúde das pesquisadoras responsáveis e dos participantes podem levar à suspensão da pesquisa, de forma geral. O encerramento da pesquisa se dará com o cumprimento dos objetivos e a defesa da dissertação".

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados.

**Recomendações:**

Atentar-se ao uso da vírgula nos seguintes trechos:

. pág.9, item 8.1. – “Os benefícios diretos para os participantes da pesquisa são a oportunidade de (re)pensar suas próprias práticas com relação À formação de professores de inglês para internacionalização,(...)”;

Item 8.2. – “No que concerne À participação por meio de resposta a um questionário e da realização de entrevistas, há riscos em nível psicológico. Primeiro, pode haver cansaço, pelo tempo que será usado. Também pode haver sensação de desconforto devido À natureza das perguntas, (...)”;

. pág.10, item 8.3. – “(...) Ademais, os participantes serão avisados e lembrados de que podem desistir a qualquer momento da participação na pesquisa sem qualquer prejuízo e de que podem escolher não responder A perguntas que causem desconforto.”;

Item 8.4. – “Em todo o decorrer da participação, os participantes serão avisados e lembrados de que podem desistir a qualquer momento e de que podem escolher não responder A alguma pergunta.(...)”

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

01 - Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais(a cada seis meses de seu parecer de aprovado) e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO.

Para o próximo relatório, favor utilizar o modelo atualizado, (abril/22), de relatório parcial.

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.616.648

Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: [www.cometica.ufpr.br](http://www.cometica.ufpr.br) (obrigatório envio).

02 - Importante:(Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

03- Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1956048.pdf	11/07/2022 20:16:11		Aceito
Outros	Termo_de_uso_de_imagem_e_voz.pdf	11/07/2022 20:14:12	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_do_pesquisador_ao_CEP.pdf	11/07/2022 20:13:06	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_TCLE.docx	11/07/2022 20:11:38	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.docx	11/07/2022 20:10:33	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	Extrato_de_Ata_Aprovacao_Colegiado.pdf	08/07/2022 20:06:52	NAYARA STEFANIE MANDARINO SILVA	Aceito
Declaração de	Declaracao_de_Compromissos_da_Eq	08/07/2022	NAYARA STEFANIE	Aceito

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -  
SCS/UFPR



Continuação do Parecer: 5.616.648

Pesquisadores	uipe_de_Pesquisa.pdf	20:03:15	MANDARINO SILVA	Aceito
Outros	Analise_de_merito.pdf	08/07/2022 20:02:19	NAYARA STEFANIE MANDARINO SILVA	Aceito
Outros	Check_List_Documental_Preenchido.pdf	08/07/2022 19:59:14	NAYARA STEFANIE MANDARINO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_De_Rosto_assinada.pdf	08/07/2022 19:56:58	NAYARA STEFANIE MANDARINO SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 31 de Agosto de 2022

---

**Assinado por:**  
**IDA CRISTINA GUBERT**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br