



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE  
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES  
(PPGECH)



**A LÍNGUA INGLESA COMO REQUISITO PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO  
DOS DOIS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO INSTALADOS NO IEAA/UFAM**

HUMAITÁ – AMAZONAS  
2025

**JOEL LUIS AÇO VALAMATOS MOÇO**

**A LÍNGUA INGLESA COMO REQUISITO PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO  
DOS DOIS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO INSTALADOS NO  
IEAA/UFAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Almeida de Menezes.

HUMAITÁ – AMAZONAS

2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

---

M6881	Moço, Joel Luis Aço Valamatos A língua inglesa como requisito para a internacionalização dos dois programas de pós-graduação instalados no IEAA/UFAM / Joel Luis Aço Valamatos Moço. - 2025. 150 f. : il., color. ; 31 cm.
	Orientador(a): Jorge Almeida de Menezes . Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Humaitá, 2025.
	1. Língua Inglesa. 2. Internacionalização. 3. Pós-Graduação. 4. Internacionalização Abrangente. 5. Internacionalização em Casa. I. Menezes, Jorge Almeida de. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades. III. Título

---

**JOEL LUIS AÇO VALAMATOS MOÇO**

**A LÍNGUA INGLESA COMO REQUISITO PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO  
DOS DOIS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO INSTALADOS NO  
IEAA/UFAM**

Dissertação subemtida à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Aprovada em 06 de março de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.Dr. Jorge Almeida de Menezes – Orientador  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

---

Prof.Dr. Renato Abreu Lima - Membro Interno  
(PPGECH/UFAM)

---

Prof. Dr. Norival Bottos Júnior - Membro Externo  
(PPGL/UFAM)

---

Profa. Dra Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas - Suplente Interno  
(PPGECH/UFAM)

---

Prof. Dr. Cláudio Sampaio Barbosa - Suplente Externo  
(PPGL/UFAM)

Dedico a DEUS, por me proporcionar força e sabedoria.  
Aos meus familiares pela compreensão e incentivo para  
lutar e vencer os desafios que a vida nos impõe.  
Dedico ao meu Pai e minha mãe “*in memorian*”.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço ao meu Deus, o Autor da vida e da minha Fé.

À minha esposa pela parceria e companheirismo.

À Universidade Federal do Amazonas e ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) pela oportunidade de estudo e desenvolvimento profissional.

Aos professores e técnicos administrativos do PPGECH.

Ao meu Orientador Prof. Dr. Jorge Almeida de Menezes pelos ensinamentos, compromisso e parceria na elaboração deste trabalho.

Aos Professores: Prof. Dr. Renato Abreu Lima e Prof. Dr. Norival Bottos Júnior por aceitarem participar de minha Banca de Defesa e pelas valiosas contribuições ao trabalho.

Ao Professor Dr. Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque do PPGL/UFAM por aceitar participar de minha Banca de Qualificação e por suas valiosas contribuições ao trabalho.

Aos Colegas do PPGECH pelo tempo de convivência e aprendizado nas aulas do mestrado.

“O inglês é reconhecido como uma habilidade do século 21 para a participação global” (Universidades para o Mundo, 2018, p. 40).

## RESUMO

A internacionalização é um dos critérios adotados pela (CAPES) na avaliação dos Programas de Pós-Graduação (PPGs). Investimentos tem sido feito por parte do (MEC/INEP) para fomentar a internacionalização da educação superior brasileira com a intenção de aumentar o engajamento das (IES) e de seus Programas de Pós -Graduação (PPGs) no contexto global da comunidade científica internacional. Nesse contexto, a Língua Inglesa desonta como ferramenta potencializadora da comunicação científica e das relações internacionais, também reconhecida como uma habilidade linguística do século 21 necessária para a participação global. Esta pesquisa teve por objetivo compreender a Língua Inglesa como requisito para a internacionalização dos dois programas de pós - graduação instalados no IEAA/UFAM. Para tanto, realizou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa e com característica descritiva. Utilizou-se das seguintes técnicas de coleta de dados: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Ao que se refere ao procedimento de análise de dados, a análise de conteúdo serviu para a definição das categorias analíticas da produção científica em pesquisas produzidas no Brasil entre 2019 e 2024. Para a parte documental, utilizou-se o *checklist* com perguntas de verificação para análise do PDI e dos Planejamentos Estratégicos dos PPGs. Os resultados da pesquisa bibliográfica evidenciaram dois modelos teóricos que algumas IES brasileiras de excelência acadêmica internacional vêm utilizando para além das estratégias de mobilidade acadêmica, a fim de fazer avançar a sua política de internacionalização, como, o modelo de Internacionalização Abrangente – *Comprehensive Internationalization* e o modelo da Internacionalização em Casa – *Internationalization at Home*. O modelo de Internacionalização em Casa (IaH) tem sido indicado como uma tendência atual para potencializar a internacionalização das IES e evidencia o uso do Inglês como Meio de Instrução – EMI. Os autores reconhecem o inglês como língua franca e ferramenta linguística de internacionalização. Os resultados da pesquisa documental demonstraram que as estratégias previstas no PDI e nos Planejamentos Estratégicos acompanham a tendência da internacionalização abrangente parcialmente em algumas áreas-alvo e necessitam avançar nas áreas que se constatou lacunas para que ocorra um alinhamento com os indicadores de avaliação da CAPES que se baseiam nesse modelo. Constatou -se ainda, que as estratégias adotadas pelos Programas seguem a mesma linha do PDI com foco na mobilidade acadêmica, nos acordos de cooperação, parcerias e nas publicações de trabalhos científicos em revistas internacionais. Em contrapartida, há pouco investimento na capacitação de docentes e na oferta de cursos/disciplinas em línguas estrangeiras, especialmente a língua inglesa, situação limitante para os avanços do processo de uma internacionalização abrangente e da internacionalização em casa. Por fim, considerando que a universidade investigada possui somente um curso de pós-graduação *stricto sensu* com nota 6 e os Programas pesquisados apresentaram conceitos 3 e 4 respectivamente na última avaliação quadrienal 2021 da CAPES, buscar implementar outras estratégias baseadas no modelo da internacionalização em casa pode contribuir para elevar as notas e a qualidade internacional dos PPGs.

**Palavra-chave:** Língua Inglesa. Internacionalização. Pós-Graduação. Internacionalização Abrangente. Internacionalização em Casa.

## ABSTRACT

Internationalization is one of the criteria adopted by (CAPES) in the evaluation of Postgraduate Programs (PPGs). Investments have been made by (MEC/INEP) to promote the internationalization of Brazilian higher education with the intention of increasing the engagement of (HEIs) and their Postgraduate Programs (PPGs) in the global context of the international scientific community. In this context, the English language emerges as a tool that enhances scientific communication and international relations, also recognized as a 21st century linguistic skill necessary for global participation. This research aimed to understand the English language as a requirement for the internationalization of the two postgraduate programs installed at IEAA/UFAM. To this end, research was carried out with a qualitative approach and descriptive characteristics. The following data collection techniques were used: bibliographic research and documentary research. Regarding the data analysis procedure, content analysis served to define the analytical categories of scientific production in research produced in Brazil between 2019 and 2024. For the documentary part, the checklist with verification questions was used to analyze the PDI and the Strategic Planning of the PPGs. The results of the bibliographical research highlighted two theoretical models that some Brazilian HEIs of international academic excellence have been using, in addition to academic mobility strategies, in order to advance their internationalization policy, such as the Comprehensive Internationalization model and the Internationalization at Home model. The Internationalization at Home (IaH) model has been indicated as a current trend to enhance the internationalization of HEIs and highlights the use of English as a Medium of Instruction – EMI. The authors recognize English as a lingua franca and a linguistic tool for internationalization. The results of the documentary research demonstrated that the strategies foreseen in the PDI and in the Strategic Planning follow the trend of comprehensive internationalization partially in some target areas and need to advance in the areas where gaps were found so that alignment can occur with the CAPES evaluation indicators that are based on this model. It was also found that the strategies adopted by the Programs follow the same line as the PDI with a focus on academic mobility, cooperation agreements, partnerships and publications of scientific works in international journals. On the other hand, there is little investment in training teachers and offering courses/subjects in foreign languages, especially English, a limiting situation for progress in the process of comprehensive internationalization and internationalization at home. Finally, considering that the university investigated has only one stricto sensu postgraduate course with a grade of 6 and the Programs researched presented grades 3 and 4 respectively in the last CAPES quadrennial 2021 evaluation, seeking to implement other strategies based on the internationalization model at home can contribute to raising grades and the international quality of PPGs.

**Keywords:** English Language. Internationalization. Postgraduate. *Comprehensive Internationalization. Internationalization at Home.*

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Ciclo da internacionalização de Knight e De Wit .....	30
Figura 2 – Modelos de Internacionalização da Educação Superior.....	32
Figura 3 – Modelo de Internacionalização Abrangente do Conselho Americano de Educação .....	34
Figura 4 – Objeto de estudo do fenômeno investigado.....	66
Figura 5 – Etapas da Análise e Tratamento dos Dados da Pesquisa Bibliográfica .....	70
Figura 6 – Etapas da Análise e Tratamento dos Dados da Pesquisa Documental.....	72

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Definição das Hipóteses .....	20
Quadro 2– Estratégias de Internacionalização em Casa – situadas no Campus .....	41
Quadro 3 – Dimensões e Indicadores de Avaliação da Internacionalização dos PPGs .....	53
Quadro 4 – Documentos e critérios de escolha para a análise documental.....	73
Quadro 5 – Objetos da Pesquisa .....	75
Quadro 6 – Trabalhos selecionados para o corpus da pesquisa.....	80
Quadro 7: Classificação da Produção Científica analisada conforme as Categorias de Análise da Pesquisa Bibliográfica.....	81
Quadro 8 – Universidades Brasileiras que desenvolvem projetos sobre o Inglês como principal componente de internacionalização. ....	92
Quadro 9 - Estratégias de Internacionalização identificadas na produção científica analisada sobre Internacionalização da Educação Superior.....	105
Quadro 10 – Análise do PDI e Planejamentos Estratégicos dos PPGs conforme os modelos de internacionalização e áreas de atuação. ....	108
Quadro 11 – Temas estratégicos e objetivos para a Pesquisa e Pós-Graduação da UFAM.....	109
Quadro 12 – Análise dos Planejamentos Estratégicos dos PPGs – Quanto às estratégias de Internacionalização em casa .....	116
Quadro 13 - Síntese dos Resultados das Estratégias e Ações identificadas nos Planejamentos Estratégicos dos PPGs na Pesquisa Documental.....	117
Quadro 14 – Estratégias voltadas à Língua Inglesa como requisito de internacionalização nos PPGs .....	119

## LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AD	Análise Documental
ARII	Assessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais
ACE	<i>American Council on Education</i>
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES-Print	Programa de Internacionalização Institucional
CEL	Centro de Estudos de Línguas
COIL	Collaborative Online International Learning
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CsF	Ciência sem Fronteiras
DCT	Departamento de Cooperação Técnica
EF	<i>Education First</i>
Flet	Faculdade de Letras
FURG	Universidade Federal de Rio Grande
GT	Grupo de Trabalho
IaH	<i>Internationalization at Home</i>
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
IES	Instituições de Ensino Superior
IsF	Inglês sem Fronteiras
IsF	Idiomas sem Fronteiras
ITP	<i>Institutional Testing Program</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação (MEC)
MCTI	Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação
ODS	Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPG	Programa de Pós-Graduação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGECH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
PPGCA	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PROFIAP	Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional
PROADM	Pró-Reitoria de Administração
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROPESP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PGMAT	Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia de Materiais (PGMAT).
PPGQ	Pós-Graduação em Química (PPGQ)
Pós-ENQ	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química
PUC	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC- -Minas Gerais
SESu	Secretaria de Educação Superior
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TOEFL	<i>Test of English as a Foreign Language</i>
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UA	Universidade do Amazonas
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UEL	Universidade Estadual de Londrina

**UNICAMP** Universidade Estadual de Campinas  
**USP** Universidade de São Paulo  
**UNICENTRO** Universidade Estadual do Centro-Oeste  
**UNIOESTE** Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
**UNIPAMPA** Universidade Federal do Pampa

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1	Justificativa .....	19
1.2	Problematização e Problema.....	24
1.3	Objetivos.....	24
1.3.1	Objetivo Geral.....	24
1.3.2	Objetivos Específicos.....	24
1.3.3	Desenvolvimento Metodológico da Pesquisa.....	24
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>26</b>
2.1	Breve histórico sobre a internacionalização no mundo e na contemporaneidade .....	26
2.1.1	Modelos, Conceitos e Estratégias de Internacionalização da Educação Superior.....	33
2.1.1.1	Internacionalização Abrangente ou <i>Comprehensive Internationalization</i> .....	36
2.1.1.2	Internacionalização em Casa – “ <i>Internationalization at Home</i> ” ( <i>IaH</i> ) .....	43
2.2	Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro: políticas e programas.....	48
2.2.1	Programa Ciências sem Fronteiras (CsF) e Inglês sem Fronteiras (IsF).....	50
2.2.2	Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) .....	52
2.2.3	Programa de Internacionalização Institucional – CAPES (PrInt) .....	53
2.3	A avaliação da internacionalização dos PPGs .....	55
2.3.1	Dimensões e Indicadores da Avaliação – CAPES .....	57
2.4	A Língua Inglesa como requisito para a internacionalização dos PPGs.....	59
2.4.1	O Inglês como Língua Franca da Ciência .....	59
2.4.2	A Língua Inglesa como idioma da comunicação científica internacional .....	62
2.5	A problemática do ensino de Língua Inglesa no Brasil e a baixa proficiência dos estudantes: obstáculo à Internacionalização na Educação Superior.....	64
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>72</b>
3.1	Definição do objeto de estudo e local da pesquisa.....	72
3.1.1	Caracterização Geral .....	73
3.1.2	Quanto à abordagem do problema.....	73
3.1.3	Quanto aos Objetivos da pesquisa.....	74
3.1.4	Quanto ao Objeto de estudo .....	74

3.1.5 Quanto à técnica de coleta de dados.....	75
3.1.6 Quanto aos procedimentos para análise e tratamento de dados.....	76
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>81</b>
4.1 Breve contextualização da UFAM e dos dois Programas de Pós-Graduação investigados no tocante à Internacionalização .....	81
4.1.1 Plano de Desenvolvimento Institucional – (PDI) da UFAM .....	85
4.1.1.2 Planejamento Estratégico dos PPGs investigados .....	85
4.2 Pesquisa Bibliográfica .....	87
4.2.1 Corpus da Pesquisa .....	87
4.2.1.1 A produção científica sobre Língua Inglesa e Internacionalização na Educação Superior entre 2019 a 2024 .....	87
4.2.1.1.1 Análise do Corpus.....	109
4.2.1.1.2 Análise dos modelos e estratégias de internacionalização .....	109
4.2.1.1.3 Análise do papel da Língua Inglesa como ferramenta de internacionalização .....	110
4.2.1.1.4 Análise das estratégias de internacionalização identificadas na produção científica.....	111
4.3 Pesquisa Documental.....	115
4.3.1 Análise do PDI e dos Planejamentos Estratégicos dos PPGs .....	116
4.3.1.1 Análise do PDI e dos Planejamentos Estratégicos dos PPGs conforme os modelos de internacionalização.....	117
4.3.1.2 Estratégias de internacionalização nos Planejamentos Estratégicos dos PPGs .....	126
4.3.1.2.1 Estratégias voltadas à Língua Inglesa como requisito de internacionalização nos PPGs .....	129
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>132</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>134</b>
<b>RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>138</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos dez anos, registrou-se um período significativo de investimentos por parte do Ministério da Educação (MEC) voltados para fomentar a internacionalização do ensino superior brasileiro, por meio de políticas e programas que têm a intenção de aumentar a participação e engajamento das Instituições de Ensino Superior (IES) e de seus Programas de Pós-Graduação (PPGs) no contexto global da comunidade científica internacional, a fim de fortalecer a dimensão internacional das IES e elevar os indicadores de qualidade.

Essa é uma tendência já consolidada em outros países que visam atrair estudantes e pesquisadores, não somente nas ações de mobilidade estudantil, mas para estudos e pesquisas compartilhadas e parcerias internacionais, tornando o campus internacionalizado com ações adotadas pelo modelo da Internacionalização abrangente e Internacionalização em Casa (Hudzik, 2015, 2020; Knight, 2020).

No Brasil, a internacionalização é um dos critérios de avaliação adotados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na avaliação dos Programas de Pós-Graduação (PPGs), e quando são avaliados com nota 6 ou 7 recebem o *status* de programa de excelência e passam a obter financiamentos específicos, especialmente em áreas ligadas às Ciências Naturais, vistas como estratégicas para o desenvolvimento nacional (CAPES, 2017).

Assim, a internacionalização é estabelecida como principal critério de excelência na qualificação dos programas de pós-graduação (PPGs), considerados principais espaços de formação e produção científica do país (Neves, Lavarda e Martins, 2019).

Cabe ressaltar ainda que a qualidade dos programas de Pós-graduação no Brasil, dentre outros critérios, está atrelada às publicações internacionais que são necessariamente publicadas na língua científica, o Inglês, em revista indexadas com *Qualis* internacional (Cintra, Silva e Furnival, 2020; Cardoso, 2020).

Portanto, o domínio da língua inglesa por parte dos pós-graduandos, constitui-se um requisito necessário para a consolidação da internacionalização dos PPGs, uma vez que, os estudantes precisam desenvolver diversas atividades acadêmicas, dentre as quais, participação em eventos científicos internacionais, publicação de artigos e revistas em periódicos internacionais, inscrever-se em programas de mobilidade acadêmica, ações que exigem proficiência em línguas estrangeiras, principalmente, em língua inglesa.

## 1.1 Justificativa

A relevância deste estudo consiste na atualidade do tema, pois, está em consonância com as pesquisas emergentes que demonstram que desde a primeira década do século XXI, a dimensão internacional vem se tornando um indicador importante na educação superior, com impacto tanto na graduação como na pós-graduação (Ramos, 2018).

Desta forma, a internacionalização dos PPGs, vem sendo considerada como um dos indicadores de avaliação que visa à melhoria da qualidade do ensino e da produção científica, assim como, colocar as universidades no ranking do reconhecimento internacional (CAPES, 2019).

A Língua Inglesa como requisito para internacionalização dos PPGs é um tema complexo, pois consiste em rediscutir as condições institucionais para uma efetiva política de internacionalização da universidade, dentre as quais, implementar estratégias voltadas para o aumento da proficiência em línguas estrangeiras e, especificamente, a Língua Inglesa, uma vez que, é considerada como Língua Franca e idioma da comunicação científica internacional.

Nesse sentido, a motivação que impulsionou a realização deste estudo se relaciona com o interesse do pesquisador, que é professor de Língua Inglesa há mais de vinte anos, e tem a intencionalidade de conhecer mais sobre esse fenômeno da Língua Inglesa e a Internacionalização no âmbito da Pós-Graduação.

Assim, a aplicabilidade desse estudo teórico, pode representar um avanço para o campo da pesquisa e contribuir com novas perspectivas e estratégias para fortalecer o processo de internacionalização no âmbito dos dois PPGs investigados, na universidade e na unidade acadêmica onde estão localizados.

Também, considera-se a importância de conhecer esse movimento, haja vista que, a internacionalização se constitui como um conhecimento transversal e estratégico para o desenvolvimento científico da pesquisa, de modo específico, dos dois programas de pós-graduação de uma Universidade Federal do Amazonas, localizados no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, voltado para o ensino de ciências e humanidades e para as ciências ambientais.

Com efeito, o tema estudado configura-se como um diferencial em relação a outros estudos similares, especificamente, no contexto da universidade pesquisada, e apresenta-se como um tema inovador, uma vez que, poucas pesquisas têm sido desenvolvidas sobre essa

temática, podendo assim trazer contribuições significativas e úteis para a política de internacionalização da UFAM e dos planejamentos estratégicos dos PPGs.

## 1.2 Problematização e Problema

Existem no mundo 1,5 bilhão de falantes de Inglês como primeira ou segunda língua. Esse número inclui países onde o Inglês é língua nativa (Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Austrália, etc.), e outros, que adotaram como segunda língua, caracterizando-se como língua mundial ou língua franca global, usada como ferramenta de comunicação entre as diversas culturas e contextos, sendo também adotada pela comunidade científica internacional (Cardoso, 2020).

De acordo com Cardoso (2020), na atualidade, a quantidade de falantes não nativos em língua inglesa, tem tido crescimento expressivo, e supera o quantitativo de falantes nativos e que em escala global, ultrapassa 1,5 bilhões de falantes de inglês com algum grau de proficiência. Isto demonstra que o inglês é uma língua de grande abrangência transcultural, sendo utilizado em várias comunidades, contextos e culturas.

Desta forma, com o fenômeno da globalização, a língua inglesa vem sendo usada como ferramenta de comunicação internacional, possibilitando o intercâmbio entre diversas nações em várias áreas de atuação, como nos negócios, no turismo, no uso da tecnologia, na educação e, fundamentalmente, no estudo das ciências, e em países de falantes não nativos que usam o inglês com essa finalidade (Cardoso, 2020).

Como já se observou, na contemporaneidade, o Inglês é considerado pela comunidade científica a língua franca da ciência, portanto, o domínio desse idioma é uma ferramenta necessária para a formação acadêmica no mestrado/doutorado e para alavancar o processo de internacionalização dos PPGs.

Ao contrário, a falta de proficiência na língua inglesa pode afetar a pesquisa, a divulgação científica dos estudantes-pesquisadores e a qualidade dos programas no ranking internacional das universidades.

Conforme um levantamento sobre o Índice de Proficiência em Inglês feito em 2024, pela *Education First (EF)*, o Brasil mantém um baixo nível de proficiência em Língua Inglesa, ocupando a 81<sup>a</sup> posição entre 116 países avaliados (*EF*, 2024).

Uma das situações que se apresenta como obstáculo à internacionalização é o baixo nível de proficiência dos estudantes que ingressam nos cursos de pós-graduação (mestrado e

doutorado) com dificuldades para demonstrar o nível de proficiência adequado para se comunicar e escrever em língua inglesa. O Quadro Comum Europeu de Referência descreve em seis níveis o domínio de um idioma (A1 – Iniciante), (A2 – Básico), (B1 – Intermediário), (B2 – Independente), (C1 – Avançado), (C2 – Proficiente), que expressam o quanto uma pessoa fala e entende determinado idioma. O nível de proficiência desejável para acompanhar o dia a dia acadêmico é o C1 (*British Council*, 2018, p. 39).

Assim, ao adentrarem no programa, os pós-graduandos se deparam com a necessidade do uso de uma língua estrangeira, geralmente, o Inglês, quando, por exemplo, são exigidos a elaborar artigos científicos e o *abstract*, e publicar em revistas *Qualis* indexadas internacionalmente, ou, a pesquisar a literatura científica internacional de sua área.

Soma-se a esse contexto, a necessidade de atender à exigência legal e regimental, que para concluir o curso, tem que comprovar proficiência em uma língua estrangeira, e apresentar a certificação de exame de proficiência (geralmente inglês ou espanhol). Caso não seja apresentado, poderão ser desligados do programa.

Esse contexto nos remete à situação dos conhecimentos e aprendizagens que foram adquiridos sobre a língua inglesa na educação básica e a fragilidade histórica desse ensino na escola pública brasileira.

Assim, a necessidade das competências e habilidades linguísticas desse idioma, impacta, na pós-graduação, considerando que o domínio da língua inglesa pode instrumentalizar o estudante pesquisador para participar das ações estratégicas voltadas para a internacionalização da pesquisa (Costa, 2022; Cardoso, 2020).

Deste modo, a temática desta dissertação de mestrado aborda questões consideradas recorrentes, apresentando pontos em aberto relacionados com a problemática do ensino de inglês na educação básica e a falta das habilidades linguísticas e comunicativas desse idioma. Considera-se que, após sete anos de estudos no Ensino Fundamental e três no Ensino Médio, o conhecimento prático da língua inglesa adquirido pelos estudantes ainda tem se apresentado insuficiente e ineficaz.

Consequentemente, esta situação-problema vai se refletir na educação superior, especificamente na pós-graduação, ocasionando pouca participação dos pós-graduandos nas ações de internacionalização, assim como, nos estudos internacionais, publicações e mobilidade estudantil em parceria com universidades estrangeiras (Cardoso, 2020).

Mas, por que isso acontece? Por que o estudante que vem da educação básica e chega à Universidade, na graduação, e depois na pós-graduação, tem apresentado dificuldades

em ter uma comunicação acadêmica mais internacionalizada, principalmente, em demonstrar habilidades e competências comunicativas na língua inglesa em experiências de internacionalização?

Sabe-se que no cenário brasileiro, historicamente, o ensino de língua inglesa, vem enfrentando diversos obstáculos, seja pela descontinuidade das políticas públicas educacionais, onde este ensino, ora é obrigatório, ora não; seja pela problemática do ensino de inglês, baseado numa metodologia de ensino focada muito mais no método de tradução e análise gramatical, do que no desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas usadas em situações práticas, em que o aluno possa aprender falando e praticando o inglês (Costa, 2022).

A falta de uma metodologia eficaz para o ensino de inglês é histórica, e remonta à época do Brasil-Império, que desde então, tem demonstrado ser ineficiente (Costa, 2022; Leffa, 1999).

Posteriormente, de acordo com Costa (2022), na década de 1940, com a Reforma Capanema, ocorreu o auge do ensino de línguas no Brasil, pois, visando sanar as dificuldades metodológicas deste ensino, nessa época, foi implantado o chamado “método direto” para o ensino das chamadas línguas vivas estrangeiras (Francês, Alemão e Inglês), considerado o método mais avançado do país que preconizava ensinar idiomas com uma metodologia prática.

A Reforma Capanema também trouxe mudança para a carga horária, conforme esclarece Costa (2022, p. 30):

A carga de estudos também mudou muito, e talvez o melhor momento para o ensino de língua inglesa no Brasil. Havia 8 aulas por semana em latim, 13 aulas em francês, 12 aulas em inglês e 2 horas em espanhol para um total de 35 horas por semana, ou cerca de 15% do currículo. Comparada com a carga horária regular de hoje, com aulas de no máximo três horas semanais e pouco mais de uma disciplina, é fácil compreender a vulnerabilidade da qualidade educacional e a diminuição da importância dada aos cursos da educação básica.

Nesse ínterim, mais adiante, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4.024 de 1961, foi retirada a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa nas escolas, constituindo-se um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Depois, mais recentemente em 2017, ocorreu a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, o ensino da língua inglesa, passou a ser obrigatório a partir do 6º

Ano do Ensino Fundamental. Desta forma, o componente curricular Inglês foi recolocado num outro *status*, ou seja, de língua estrangeira passou a ser considerado língua franca.

Conforme preconiza a BNCC, a justificativa da escolha desse idioma e não outro se deu, justamente pelo reconhecimento de que na contemporaneidade o inglês como idioma global, vem sendo utilizado para fins comunicativos em relações transnacionais, sendo usado por falantes de várias partes do mundo, e assim, pode possibilitar aos estudantes, o engajamento e participação no mundo globalizado (BNCC, 2017).

Como se observa, atualmente o ensino da Língua Inglesa tem tido o seu lugar de importância no currículo da educação básica e reconhecido como uma ferramenta importante no contexto da sociedade globalizada.

Com isso, espera-se que ao mesmo tempo a problemática da formação inicial do professor de inglês (que é de responsabilidade da Universidade) e as questões da metodologia desse ensino sejam solucionadas por meio de políticas públicas de formação efetivas, a fim de que ao final desta etapa, os alunos adquiram as competências e habilidades linguísticas e o nível de proficiência considerado adequado para falar inglês com autonomia e desenvoltura.

Nesse sentido, tais aspectos, “além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos” (Brasil, 2018, p. 241), contribuem na participação em atividades internacionais ao ingressarem na Universidade.

Para que o ensino-aprendizagem do Inglês seja prioridade no país, faz-se necessário reposicioná-lo, uma vez que, este não pode ser encarado como um idioma de uma cultura estrangeira, mas sim, reconhecido como uma habilidade básica necessária para as relações internacionais (*British Council*, 2018, p. 397).

Portanto, considerando todo esse contexto, e a complexidade do problema proposto que envolve rediscutir a língua inglesa como requisito para internacionalização dos PPGs e buscar alternativas para minimizar a falta de proficiência em Língua Inglesa dos pós-graduandos, assim como, fortalecer as ações de internacionalização nos programas de pós-graduação, definiu-se a pergunta problema de investigação:

- De que forma a Língua Inglesa se apresenta como requisito para a internacionalização dos dois programas de pós-graduação (PPGECH<sup>1</sup> e PPGCA<sup>2</sup>) instalados no IEAA/UFAM?

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH).

<sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação de Ciências Ambientais (PPGCA).

Decorrente da pergunta-problema, definiu-se as seguintes questões norteadoras:

1. O que diz a produção científica sobre a Internacionalização na Educação Superior e o papel da Língua Inglesa, em pesquisas produzidas no Brasil no período de 2019 a 2024?
2. Que modelos e estratégias estão sendo desenvolvidos para potencializar a internacionalização dos PPGs?
3. O que mostram os documentos institucionais sobre as estratégias de internacionalização adotadas nos PPGs?

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo Geral**

Considerando o exposto, nesta pesquisa têm-se como objetivo geral:

- Compreender a Língua Inglesa como requisito para a internacionalização dos dois programas de pós-graduação instalados no IEAA/UFAM.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

Para isto, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a produção científica sobre a Internacionalização da Educação Superior e o papel da Língua Inglesa em pesquisas produzidas no Brasil entre 2019 e 2024;
- Conhecer os modelos e estratégias que estão sendo desenvolvidos para potencializar a internacionalização dos PPGs;
- Identificar nos documentos institucionais quais estratégias de internacionalização estão sendo adotadas nos PPGs.

#### **1.3.3 Desenvolvimento Metodológico da Pesquisa**

Para o desenvolvimento metodológico desta pesquisa, quanto à abordagem do problema, este estudo é categorizado como uma pesquisa qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994; Godoy, 1995; Minayo, 2013). Quanto aos objetivos da pesquisa, trata-se de uma pesquisa descritiva, uma vez que, buscou-se descrever e caracterizar como se manifesta o fenômeno da internacionalização nos PPGs do IEAA/UFAM e a função que a Língua Inglesa desempenha como requisito necessário para a efetivação dessa ação estratégica (Lakatos e Marconi, 2022). No que se refere ao objeto de estudo, caracteriza-se como um estudo de caso (Yin, 2001), pois, tem como lócus o contexto da UFAM, especificamente no âmbito de dois programas de pós-graduação (PPGECH e PPGCA) instalados no IEAA.

Assim, pretende-se investigar nas fontes institucionais de evidências documentais, como estão registrados e sistematizados os processos e as ações estratégicas voltadas para a internacionalização da pesquisa e o tratamento dado ao Inglês nesses processos instituídos.

Quanto à técnica de coleta de dados, nesta investigação, optou-se por duas técnicas de coleta de dados: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental (Gil, 1999; Lakatos;

Marconi, 2022).

A pesquisa bibliográfica constituída por artigos e dissertações sobre o tema de investigação, tem a intencionalidade de conhecer o que está sendo discutido pela comunidade científica a respeito da Internacionalização na Educação Superior e a Língua Inglesa, em pesquisas produzidas no Brasil no período de 2019 a 2024 e como são desenvolvidas as ações de internacionalização.

Na pesquisa documental serão analisados os documentos institucionais (PDI, Planos Estratégicos dos PPGs), e se buscará investigar as evidências relativas aos conteúdos dos documentos institucionais no tocante à internacionalização, identificando de que forma se apresenta o fenômeno da língua inglesa como requisito necessário para os processos de internacionalização instituídos nos dois PPGs investigados.

Quanto aos procedimentos para análise e tratamento dos dados, nesta investigação, optou-se por dois métodos de análise aplicados em pesquisas qualitativas: Análise de Conteúdo (AC) de (Bardin, 2016) usada neste estudo na pesquisa bibliográfica, e a Análise Documental (AD) de (Lüdke; André, 2022), na pesquisa documental.

Por fim, para a pesquisa bibliográfica presente neste trabalho foi feito levantamento no Portal de Periódicos CAPES/MEC e no Google Acadêmico, com termos de busca relacionados aos descritores: “língua inglesa”, “internacionalização”, “pós -graduação” e foram selecionados 12 trabalhos, sendo 03 dissertações, 01 tese e 08 artigos. Na parte da pesquisa documental foram utilizados os dados disponíveis no site da UFAM e do IEAA para acesso ao PDI e aos Planejamentos Estratégicos dos PPGs.

Este trabalho está organizado em quatro seções: Na seção 1, apresenta-se a Introdução, a Justificativa, o Problema e a problemática, as questões norteadoras, o objetivo geral e os específicos, e a apresentação da metodologia. A seção 2, aborda a Fundamentação Teórica. Na seção 3, se descreve a caracterização da Metodologia da Pesquisa e os procedimentos metodológicos. Na seção 4, a Análise dos Resultados, Conclusões e por fim, se faz as Considerações Finais e Recomendações.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo se encontram os aportes teóricos que embasam a discussão sobre a problemática e os objetivos deste estudo.

Assim, a fundamentação teórica está dividida em subseções, num primeiro momento apresenta-se um Breve Histórico sobre a Internacionalização; Modelos, Conceitos e Estratégias de Internacionalização. Em seguida, se discute sobre a Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro: políticas e programas.

Num segundo momento, aborda brevemente sobre o Sistema de Avaliação da CAPES, com destaque para a internacionalização dos PPGs como um indicador de excelência e qualidade dos programas.

Também se discute nas seções finais, a língua inglesa como requisito para a internacionalização dos PPGs, considerada língua franca e idioma da comunicação científica internacional.

Por fim, se traz à tona a problemática do ensino de língua inglesa no Brasil e a baixa proficiência dos estudantes, como um dos obstáculos para a efetivação da internacionalização no ensino superior.

### **2.1 Breve histórico sobre a internacionalização no mundo e na contemporaneidade**

A internacionalização da pesquisa na pós-graduação se constitui um processo essencial para o avanço do conhecimento, a inovação científica e a formação de profissionais altamente qualificados e preparados para enfrentar desafios globais.

O contexto da globalização na sociedade do conhecimento trouxe avanços significativos nos meios de comunicação, em destaque, a internet, facilitando o acesso e a forma de compartilhamento de conhecimentos e informações entre os povos e países em diferentes partes do mundo.

Isto tem impulsionado a formação de redes, e impactado diretamente a produção científica da Educação Superior, uma vez que, o compartilhamento de informações e conhecimentos é essencial para a construção de novos conhecimentos.

Conforme De Wit *et al.* (2019), essa troca de conhecimentos entre universidades de diferentes nações tem se intensificado, exigindo que as Instituições de Ensino Superior (IES)

busquem estratégias que favoreçam a internacionalização de sua produção científica, para que de fato, se efetive na prática.

A propósito, no Brasil, a dimensão internacional tornou-se parte integrante da educação de nível superior e da pesquisa científica nas últimas três décadas. (Ramos, 2018), e se constitui uma das principais metas do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), sendo atualmente,

uma categoria da educação superior que serve de guia para a avaliação, tanto dos programas de pós-graduação *stricto sensu* quanto para a visibilidade e competitividade global das IES brasileiras nos *rankings* internacionais, com foco na apresentação de dados quantitativos e na qualidade da educação (Freitas; Almeida; Rodrigues, 2020, p. 269).

No entanto, o fenômeno da internacionalização não é algo novo, antes mesmo de assim ser denominada, tal prática já ocorria em instituições do “Velho Mundo” de maneira informal e regionalizada. (Stemposki Filho, 2023). Assim, “a história da internacionalização do ensino é paralela à história do conhecimento humano. Trata-se de uma extensa prática que compreende sete mil anos de civilização” (Stemposki Filho, 2023, p. 27).

Desta forma, por abranger um longo período, neste trabalho será feito um recorte histórico dos acontecimentos mais significativos deste processo, que foi evoluindo ao longo dos séculos, impulsionado por diversos aspectos, desde o mundo antigo, passando pela Idade Média e chegando à modernidade com o desenvolvimento tecnológico e o advento da globalização.

As experiências internacionais de troca de conhecimento estão presentes desde a Mesopotâmia antiga. O compartilhamento de ciência entre os povos do Mediterrâneo ou o intercâmbio cultural entre gregos e romanos são exemplos informais desse fluxo de tecnologia, de cultura e de conhecimento que foi acentuado com o desenvolvimento de rotas marítimas e a fundação de cidades cada vez mais distantes de suas capitais (Edens, 1992 apud Stemposki Filho, 2023, p. 27).

Na Antiguidade, civilizações como a grega, a romana, persa e a chinesa trocavam conhecimentos e ideias através de rotas comerciais, conquistas territoriais e contato diplomático. Durante a Idade Média, surgiram as primeiras Universidades europeias como, Bolonha e Salamanca, na Itália, e Oxford, na Inglaterra, e atraiam estudantes e professores de várias regiões da Europa e do mundo árabe, promovendo intercâmbio de conhecimentos e ideias em áreas como teologia, filosofia e direito, com a participação de professores do mundo islâmico e judeu, assim como alunos de diversas nações (Santos e Almeida Filho, 2012).

Stallivieri (2002, p. 2) esclarece que,

O caráter internacional das universidades está presente desde a Idade Média com a criação das primeiras escolas europeias. A formação dessas escolas, chamadas de "*universitas*", contava com professores e estudantes de diferentes regiões e países, apresentando em sua constituição comunidades internacionais, que se reuniam em busca de um objetivo comum: o conhecimento.

De acordo com Rocha e Stallivieri (2023) as instituições superiores medievais europeias usavam o latim como idioma oficial, o que facilitava a comunicação entre estudantes e professores e a mobilidade entre essas instituições (Haskins, 2015; Hudzik, 2015; Stallivieri, 2017).

Em consonância com Stempinski Filho (2023, p. 17), dentre os vários obstáculos “encontrados pelos países para adotarem esse processo, a comunicação é uma das mais presentes. Para unir as nações e instituições parceiras que utilizam idiomas diferentes, uma língua em comum precisou ser adotada como ponte lingüística”.

Sem dúvida, todo este conhecimento chegou até nós porque essas instituições promoveram a colaboração internacional e a disseminação de suas pesquisas e investigações e certamente, neste contexto, as barreiras lingüísticas e culturais tiveram que ser rompidas para que o conhecimento científico produzido fosse comunicado em outros países.

Assim, na contemporaneidade nos séculos XX e XXI, o fenômeno da internacionalização da Pós-Graduação intensificou-se com o aumento da colaboração internacional em projetos de pesquisa, assim como, programas de intercâmbio acadêmico, bolsas de estudo e oportunidades de emprego em universidades estrangeiras facilitaram a mobilidade de pesquisadores e estudantes, promovendo o intercâmbio de conhecimentos e experiências.

Conforme Stempinski Filho (2023, p. 29), “entre as décadas de 1950 e 1980, houve também um aumento exponencial das ofertas dos cursos de idiomas, com a clara predominância do inglês, devido à política americana de investimentos em mobilidade acadêmica”, ocorrendo também nessa época investimentos por parte das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) em países de terceiro mundo, visando expansão de seu poder econômico e político.

A segunda metade da década de 1980 trouxe grandes mudanças no contexto da sociedade globalizada com o impacto das novas tecnologias digitais de informação e

comunicação, alavancando e tornando mais evidente o fenômeno da internacionalização no ensino superior.

Para Stemploski Filho (2023), a chegada da era digital e da informática coincidiu com o fim da Guerra fria<sup>4</sup>, que fez com que a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e o Estados Unidos da América (EUA) deixassem o seu predomínio como grandes potências bélicas e político-econômicas.

Nesse contexto, a Internacionalização começou a ser estudada de forma mais ampla. A educação internacional passou a ser um elemento de integração entre as nações. Desse modo,

A cooperação entre as nações cresceu rapidamente e, com isso, vários programas de cooperação e de fomento em território europeu foram criados, com destaque ao European Community Action Scheme For The Mobility Of University Students (Erasmus), proposto pela Comissão Europeia de Educação, em 1985, e iniciado em 1987. Esse programa foi pioneiro na mobilidade acadêmica e buscou auxiliar alunos europeus que tivessem estudado pelo menos um ano do Ensino Superior e que estivessem dispostos a ter uma experiência de intercâmbio dentro da Europa. O programa foi substituído em 2014 pelo Erasmus+, que expandiu a oferta de treinamento para toda equipe das Instituições, além de ter um orçamento superior que, para o período de 2021–2024, está previsto em 26 bilhões de Euros (European Comission, 2021); (Stemploski Filho, 2023, p. 30).

Dessa forma, o surgimento de redes de pesquisa internacionais, consórcios e parcerias entre instituições de diferentes países têm promovido a colaboração em projetos multidisciplinares e a partilha de recursos e infraestrutura.

Isso foi impulsionado pela disponibilidade de financiamento global, avanços nas tecnologias digitais de informação e comunicação. Assim, “a sociedade do conhecimento baseada na tecnologia da informação e o cenário de competitividade influenciado pela globalização moldaram a Internacionalização do ensino nas últimas duas décadas” (Stemploski Filho, 2023, p. 31).

Na análise de Stallivieri (2002), nas duas últimas décadas vem ocorrendo um processo acelerado de internacionalização em nível científico e tecnológico, o que tem impulsionado as universidades a implementar ações estratégicas que elevem o grau de internacionalização das IES, a fim de se tornarem referência no ranking mundial de instituições nacionais e estrangeiras na produção científica. Nesse contexto, são inúmeros os desafios, pois, a:

---

<sup>4</sup>Caracterizado por um período de tensão geopolítica entre a União Soviética e os Estados Unidos e seus respectivos aliados, o Bloco Oriental e o Bloco Ocidental, após a Segunda Guerra Mundial. Geralmente é considerado o período que abrange a Doutrina Truman de 1947 até a dissolução da União Soviética em 1991.

Internacionalização tem assumido grande destaque no final do século XX, impulsionada fortemente pelo fenômeno da globalização. As mudanças experimentadas em diferentes áreas, seja no cenário econômico, político, social ou cultural, causaram mudanças no comportamento da humanidade e criaram a necessidade de novas respostas às condições impostas por essa sociedade globalizada (Stallivieri, 2017, p. 16).

Ademais, a internacionalização surge como resposta dos países aos impactos do fenômeno da globalização, como um conjunto de esforços para se adequar a um mundo globalizado (Stallivieiri, 2017).

De acordo com Morosini (2019), globalização e internacionalização são conceitos imbricados. Neste sentido, a globalização, se constitui a principal razão do interesse pela internacionalização da educação superior.

A globalização da internacionalização se fundamenta no paradigma da Sociedade do Conhecimento, em que ele é o capital a ser buscado e tem preferencialmente sua essência na formação de recursos humanos de alto nível, que ocorrem nas instituições universitárias. O cerne é a função ensino e se propõe a considerar a educação superior como serviço. A qualidade passa a ser fator imprescindível e é criado um arcabouço complexo de garantia da qualidade com agências acreditadoras e rankings avaliativos. E, como um dos critérios de maior qualidade, se destaca a internacionalização (Morosini, 2019, p. 12-13).

Outra situação que o contexto da globalização tem provocado, é o movimento de acesso aberto à informação via internet, que tem facilitado a disseminação livre e global do conhecimento científico, permitindo que pesquisadores de todo o mundo acessem e contribuam com suas publicações com a literatura científica.

Analizando este aspecto Cintra, Silva e Furnival (2020), no contexto da comunicação científica, tem ocorrido a predominância da língua inglesa e uma tendência crescente das publicações de artigos em inglês da comunidade científica internacional de países não anglófonos, o que tem demonstrado:

esforço de seus cientistas, instituições de ensino e periódicos de se adaptarem a essa exigência em prol da internacionalização de suas produções científicas (Meneghini; Packer, 2007). Isso ocorre devido à expectativa de maior visibilidade aos artigos, fato que aumentaria o número potencial de citações que o trabalho poderia receber (Finardi; Guimarães, 2017).

Assim, a internacionalização da pesquisa na contemporaneidade é caracterizada por uma colaboração cada vez mais estreita entre cientistas e instituições de diferentes países, levando a avanços significativos em diversas áreas do conhecimento.

No entanto, existem alguns entraves que podem retardar o processo de internacionalização nas IES como, por exemplo:

ausência da sensibilização da comunidade acadêmica, atitudes passivas por parte do corpo docente e discente da instituição, inexistência de estratégias claras para a internacionalização, a falta de reconhecimento cultural, indisponibilidade ou inviabilidade de adaptação das comunidades estrangeiras, barreiras linguísticas ou elevado distanciamento geoeducacional, entre outros, são fatores que comprometem o sucesso na realização de bons programas de cooperação, sejam eles assumidos bilateralmente ou financiados pelos órgãos governamentais (Stallivieri, 2002, p. 5).

Vale ressaltar, quanto aos obstáculos, no que se refere às barreiras linguísticas, estas, ainda precisam ser enfrentados para promover uma pesquisa verdadeiramente global. Desta forma, a Língua Inglesa, ao ser considerado como língua franca da ciência tem sido utilizada como ferramenta de internacionalização favorecendo o elo entre pesquisadores nativos e os que utilizam o idioma como segunda língua.

Desta forma fica evidenciado a necessidade de implementar ações que elevem o nível de proficiência de estudantes e docentes da pós-graduação, sendo inapropriado desconsiderá-la (língua inglesa) perante o contexto da globalização e os desafios do processo de internacionalização.

Em síntese, conforme Neves, Lavarda e Martins (2019), a dimensão internacional é intrínseca às Universidades, e desde suas origens são consideradas instituições globais que são impactadas por mudanças na sociedade e situações que extrapolam os muros de seus *campuse* das fronteiras nacionais.

Contemporaneamente, foi a partir da última década do Século XX que esta temática ganhou maior relevância no panorama mundial. Alguns estudos, em âmbito internacional, indicam o aumento das discussões sobre a internacionalização da educação superior, reforçando a relevância acadêmica desse fenômeno. (Morosini, 2006a, 2006b)

No entanto, conforme Morosini e Do Nascimento (2017), numa análise comparativa da produção científica internacional e do Brasil, os estudos sobre a internacionalização na educação superior, como objeto de investigação em dissertações e teses brasileiras, ainda é bastante reduzida. No entanto, as autoras, consideram que:

Mesmo que a incidência da produção no país seja pequena, carrega uma visão positiva e possibilita prever o crescimento da importância da internacionalização na educação. Esse fato é acirrado pela força do Estado nas determinações do Ensino Superior no país e se reflete nos marcos regulatórios nacionais. Pode -se citar a internacionalização como critério basilar para a avaliação de qualidade em programas de pós-graduação de excelência; movimentos para que a

internacionalização se torne critério de qualidade na avaliação de instituições e cursos de graduação no bojo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e, ainda, as determinações do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014) quanto à internacionalização para o futuro próximo da nação brasileira (Morosini; Do Nascimento, 2017, p. 3).

Outro aspecto a considerar nessa breve análise histórica em questão, é que a temática internacionalização da educação superior, tem sido analisada sob diferentes perspectivas e concepções, e apresenta significados distintos conforme cada contexto (Knight, 2020; De Wit, 2020) e por isso, configura-se como um fenômeno carregado de contradições e tensões, nas diversas formas de abordagem da temática. O tema é comumente associado,

à evasão de cérebros ou (*braindrain*), o produtivismo acadêmico, o isomorfismo institucional, a imposição e homogeneização cultural, a existência de nação hegemônicas (ativas) e hegemônizadas (passivas) no processo, entre outras questões que situam o processo dentro de uma matriz cultural de poder colonial ( Neves, Lavarda e Martins, 2019, p. 96).

No entanto, conforme Morosini e Do Nascimento (2017), na maioria das vezes, o discurso dominante sobre a internacionalização, está relacionado a contribuições positivas. Como analisado pelas autoras:

A internacionalização da educação superior vem se constituindo em um dos principais motes da universidade na contemporaneidade. Via de regra, ela está relacionada à qualidade, à excelência, à inovação, ao conhecimento e a outros diferentes temas, destacando-se, na grande parte das vezes, a contribuição positiva dessa presença (Morosini; Do Nascimento, 2017, p. 2)

Nessa perspectiva, neste estudo, se dará ênfase a abordagem que considera a contribuição positiva da internacionalização como um processo que pode contribuir para a excelência, inovação e qualidade dos programas de pós-graduação (PPGs) na educação superior. Também entendida, como uma forma de promover o reconhecimento, o respeito pelas diferenças e a identidade cultural.

Assim, a continuação, descreve-se alguns conceitos, modelos e estratégias de internacionalização trabalhado pelos autores e que dão sustentação as análises e discussão deste estudo.

## **2.1.1 Modelos, Conceitos e Estratégias de Internacionalização da Educação Superior**

“A internacionalização já é um fenômeno forte nas universidades de vanguarda e de excelência acadêmica” (Stallivieri, 2017, p. 28). Constituindo-se uma ferramenta importante na educação superior mundial que impacta todos os seus processos.

Conforme Hudzik (2020), a internacionalização está no topo da pauta de prioridades das maiores universidades internacionais ao redor do globo. Apesar de não se ter um consenso na conceituação da internacionalização, é ponto comum na atualidade que esta deva ser abrangente e perpassar de forma transversal as ações de ensino, pesquisa e extensão da universidade.

Santos e Almeida-Filho (2012), vão além, e dizem que na atualidade, a internacionalização deve ser considerada a quarta missão da universidade e propõem uma reinvenção da universidade na sociedade do conhecimento.

De acordo com Santos (2020), estudos vêm sendo realizados ao longo da última década sobre o Modelo de Internacionalização Abrangente, com diferentes contribuições, que demonstram a relevância deste modelo como uma mudança de paradigma da internacionalização no contexto universitário.

Segundo Bleggi (2019) a Internacionalização a partir da década de 1990 e início dos anos 2000, passou a ter outro significado. Anteriormente era compreendida como sinônimo de mobilidade estudantil, ou seja, deslocamento físico de estudantes para estudar no exterior.

Na atualidade têm-se uma compreensão mais ampla desse fenômeno que envolve um conjunto de ações institucionais, a serem adotadas para além da mobilidade acadêmica, incluindo à tríade da universidade moderna (pesquisa, ensino e extensão) a dimensão internacional e intercultural(Santos, 2020).

Assim, é a partir do final do século XX que a internacionalização da educação superior passou a ter uma perspectiva mais estratégica e global, e o conceito mais conhecido é o descrito por Knight (2020), que a define como “o processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural nas funções de ensino, pesquisa e extensão de uma instituição” (Knight, 2020, p.03).

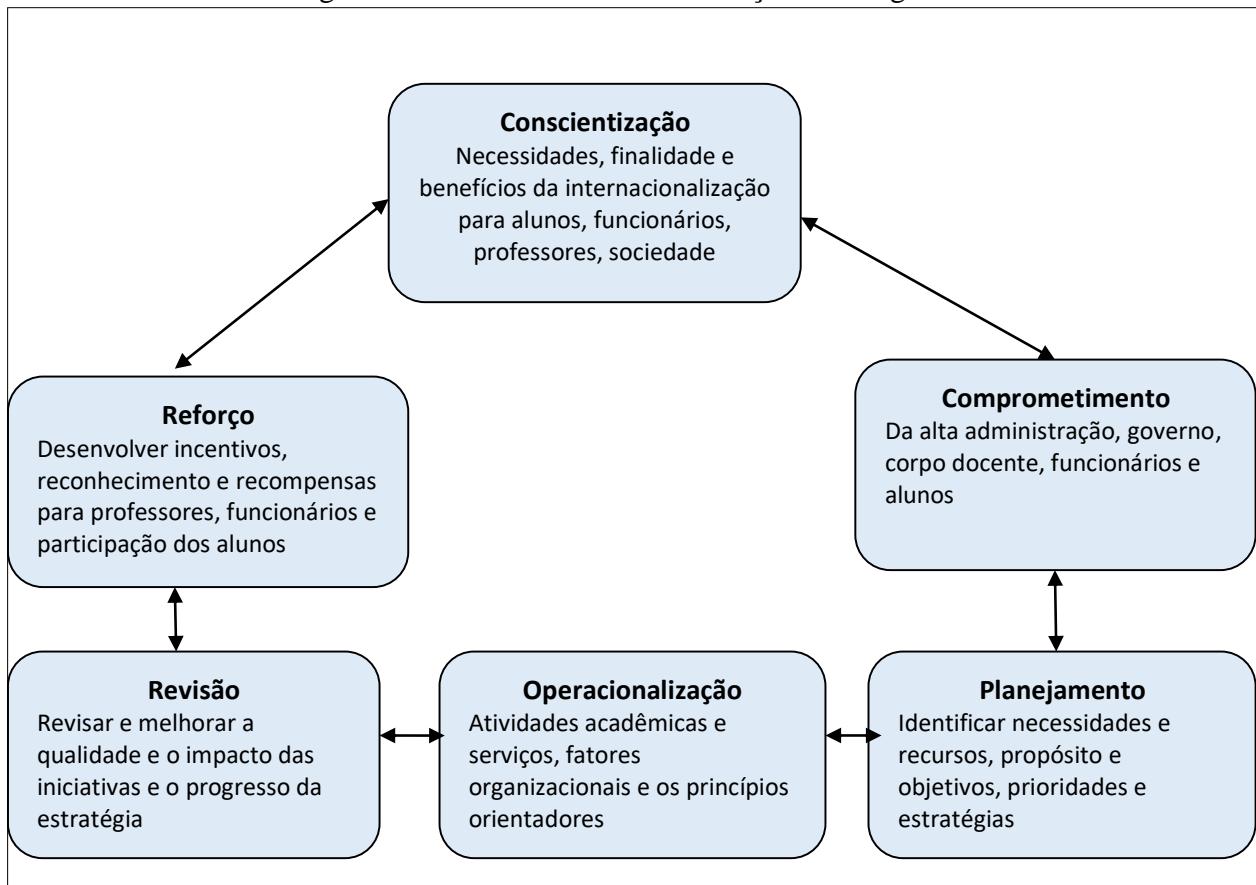
Em consonância com o conceito de Knight (2020), De Wit, Hunter e Coelen (2015), definem a internacionalização da educação superior como:

O processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural

ou global no propósito, funções e entrega da educação pós-secundária, a fim de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários, e para fazer uma contribuição significativa para a sociedade. (De Wit; Hunter; Coelen, 2015, p. 281, tradução nossa).

Neste modelo ocorre uma preocupação com a inclusão da dimensão internacional na cultura organizacional e nos diversos processos institucionais. O modelo cíclico de internacionalização apontado por Knight e De Wit (1995) é composto por seis fases, como demonstrado na Figura:

Figura 1 - Ciclo da internacionalização de Knight e De Wit



**Fonte:** Knight; De Wit, (1995, p. 26)

Na primeira fase se faz necessário a conscientização sobre a internacionalização, ressaltando benefícios, propósitos, riscos e críticas, sensibilizando a comunidade acadêmica e comprometendo-a com o desenvolvimento do processo, buscando-se o apoio dos vários atores institucionais(Santos, 2020).

Na segunda fase é realizado o planejamento da internacionalização, onde se definem objetivos, ações, estratégias e metas para se alcançar o resultado, assim como a função de cada ator em seus diferentes níveis, e as etapas a serem desenvolvidas.

A próxima fase é a da operacionalização, onde as estratégias transformadas em ações deverão perpassar as atividades acadêmicas e os serviços prestados, buscando-se criar uma cultura de apoio à internacionalização.

A fase seguinte é a de revisão, onde avalia-se as ações individuais e organizacionais previstas. E por último, na fase de reforço se busca incentivar e retribuir aos esforços realizados em torno do processo de internacionalização, possibilitando novas ideias e ações, retroalimentando o ciclo de internacionalização da instituição.

Ainda, quanto ao conceito de Internacionalização da Educação Superior, Morosini (2019) a define como:

Processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural na Educação Superior, advindo de interações, sustentadas por redes colaborativas, com blocos socioeconômicos desenvolvidos e com outros que valorem múltiplas culturas, diferenças, locais e tempos, fortalecendo a capacidade científica nacional, com o fito de ser irradiador do desenvolvimento sustentável (Morosini, 2019, p. 18).

Morosini (2019), ressalta a internacionalização como um meio para a cidadania global e o desenvolvimento sustentável, associando o conceito ao Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável número (4. ODS), proposto pela UNESCO que visa: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade,e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Ainda nessa mesma direção, e ressaltando as motivações e o para que serve a internacionalização? O *British Council* (2018) enfatiza que internacionalizar não é um fim em si mesmo, mas uma estratégia que serve como meio para alcançar objetivos de qualidade na educação superior, que visam:

- Articular o global para melhorar a qualidade de vida e o desenvolvimento local;
- Melhorar qualidade, pertinência, relevância do ensino, da pesquisa e da extensão;
- Articular a instituição no contexto mundial da educação superior;
- Abrir novos espaços para a projeção internacional e a vinculação com redes acadêmicas;
- Consolidar valores como a cooperação e a solidariedade na cultura institucional;
- Ampliar oportunidades de inserção dos formandos no mercado de trabalho (*British Council*, 2018, p. 15)

De acordo com Santos (2020), a internacionalização para instituições de ensino superior apresenta um cenário complexo, com diversas abordagens, modelos e estratégias.

Segundo Morosini (2019), uma pesquisa realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2017) junto aos programas de pós-

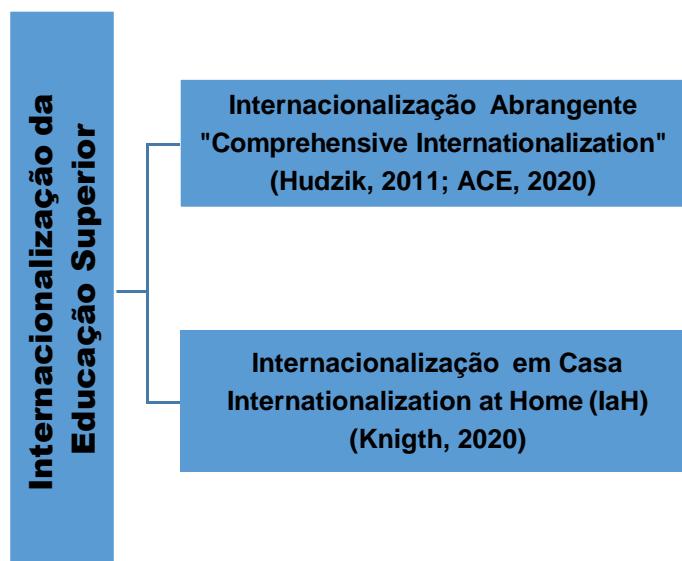
graduação para identificar sobre o que era internacionalização obteve como resposta que “a maioria dos critérios apontados pelos programas do país implicam em mobilidade acadêmica. “Todavia, está provado que a mobilidade é fator importante, mas insuficiente para internacionalizar uma universidade” (Morosini, 2019, p. 19).

Teodoro, Stallivieri, Melo (2017) e Knight (2020), destacam que as maiores ênfases das estratégias de internacionalização estão na área de mobilidade estudantil e em colaboração e parcerias com universidades internacionais, no entanto, não se deve ficar restrito a isto.

Essa modalidade de internacionalização é uma das mais conhecidas e aplicada, também denominada de internacionalização transfronteiriça – “crossborder”, “[...] pode incluir a mobilidade de estudantes, professores e técnicos. São processos que envolvem o deslocamento físico de acadêmicos de uma instituição de origem para uma outra, no estrangeiro, com a finalidade de aprimorar a sua formação” (Mineducacion, 2015, p.15).

Também, Melo (2020) ressalta que na tentativa de conceituar as tendências e outros modelos de internacionalização da Educação Superior para além da mobilidade estudantil transfronteiriça, atualmente tem emergido diferentes modelos que as IES tem se pautado para implantar as ações de internacionalização como: a Internacionalização Abrangente (*Comprehensive Internationalization*) e a Internacionalização em Casa – “*Internationalization at Home*” (IaH) conforme se observa na Figura.

Figura 2 – Modelos de Internacionalização da Educação Superior



**Fonte:**Elaborado pelo Autor (2024)

A seguir se descreve os modelos de Internacionalização.

### **2.1.1.1 Internacionalização Abrangente ou *Comprehensive Internationalization***

O modelo de Internacionalização Abrangente ou *Comprehensive Internationalization*, conforme Hudzik (2015, p. 6, tradução nossa) é conceituada como:

um compromisso, confirmado por meio de ações, para infundir perspectivas internacionais e comparativas em todo o ensino, a pesquisa e as missões de serviço da educação superior. [...] A internacionalização abrangente não afeta apenas toda a vida no campus, mas também os quadros de referência externos, parcerias e relações da instituição.

Este conceito de internacionalização abrangente requer o compromisso de inserir a perspectiva internacional e intercultural nos valores, missão e nas diversas áreas e ações estratégicas da instituição de ensino superior (IES) como um todo e de forma integrada, envolvendo toda a comunidade, gestores, professores, alunos, técnicos administrativos, além de parcerias e colaborações externas.

Desta forma, “a Internacionalização Abrangente [...] desenha o comportamento organizacional e os valores institucionais na íntegra das IES. Por ser um imperativo institucional, todos os integrantes são incumbidos de participar” (Santos, 2020, p. 27).

O modelo da Internacionalização Abrangente, conforme Hudzik, (2015), é apresentada como proposta que viabiliza o sucesso do plano institucional de internacionalização universitário, “podendo ser considerada como um paradigma estruturador desde os programas acadêmicos à instituição como um todo” (Santos, 2020, p. 27).

Cabe ressaltar, este paradigma de internacionalização, não se trata de receita de bolo, mas um caminho a trilhar, de acordo com as necessidades de cada instituição, considerando a sua missão, visão, valores, recursos e realidade da comunidade acadêmica(Hudzik, 2015, 2020).

Conforme Hudzik (2015, 2020) a multiplicidade de abordagens é valorizada, no entanto, a internacionalização abrangente indica alguns aspectos a serem considerados no processo. Observando-se ainda, as especificidades de cada instituição que têm estruturas, recursos e políticas institucionais diversas, imprimindo diferentes formas e prioridades no processo de internacionalização (Teodoro, Stallivieri e Melo (2019).

Assim, fundamentado no conceito de Internacionalização Abrangente – *Comprehensive Internationalization* de Hudzik (2015), o Conselho Americano de Educação – *American Council on Education* (ACE), principal instituição estadunidense que mobiliza

políticas públicas, práticas inovadoras e qualidade voltadas ao ensino superior, identificou seis áreas-alvo para nortear as instituições de ensino superior para o desenvolvimento da internacionalização abrangente: compromisso institucional articulado; liderança administrativa, estrutura e pessoal; currículo, co-curriculum e resultados de aprendizagem; políticas e práticas do corpo docente; mobilidade estudantil; e colaboração e parcerias.

Figura 3 – Modelo de Internacionalização Abrangente do Conselho Americano de Educação.



**Fonte:** American Council on Education (2020).

A seguir se descreve as seis área-alvo da Internacionalização Abrangente apontada pelo (ACE), com base no modelo de Hudzik (2015):

**a) Compromisso institucional articulado (*Articulated institutional commitment*)**

O êxito da internacionalização abrangente está atrelado a importância dada pela instituição à internacionalização, em sua missão institucional. Dessa forma, o compromisso da instituição com a internacionalização deve ser conhecido por todo o campus de forma articulada com comunidade acadêmica e parceiros externos e deve fazer parte de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (Hudzik, 2015).

Para tanto, se faz necessário elaborar um planejamento estratégico institucional de internacionalização e definir os objetivos e metas, formas de avaliação e um comitê de execução responsável com as responsabilidades dos diferentes atores envolvidos nesse processo (ACE, 2020).

Na execução dessa área-alvo, a ACE (2020) considera ações como: (1) implantar um planejamento estratégico que englobe as necessidades institucionais e abrangentes de internacionalização; (2) criar um comitê de internacionalização; (3) identificar e comprometer os *stakeholders* do campus; e (4) realizar um processo de avaliação para identificar o estágio

de internacionalização e a cultura do campus, observar as potencialidades e competências e acompanhar o processo proposto (ACE, 2020).

**b) Liderança administrativa, estrutura e pessoal (*Administrative leadership, structure and staffing*)**

Para que a internacionalização abrangente se consolide na cultura institucional é fundamental uma estrutura de liderança administrativa e pessoal que dê suporte a este processo.

Neste sentido, a liderança institucional tem a função de promover uma cultura e um compromisso com a internacionalização que deve ser amplamente divulgada (Hudzik, 2015).

Este compromisso inicia desde a liderança sênior, o reitor e a administração geral da universidade que devem estar engajados neste processo, até o envolvimento de líderes, do corpo docente, dos técnico-administrativos e estudantes da instituição (Hudzik, 2015; ACE, 2020).

Portanto, nesta dimensão são analisados fatores relacionados ao envolvimento dos gestores institucionais com o processo de internacionalização, como por exemplo, os efeitos da (1) liderança sênior e da estrutura institucional, em destaque, o que diz respeito ao (2) escritório internacional (ACE, 2020).

Os escritórios de internacionalização devem coordenar a internacionalização em todo o *campus*, articulando, integrando, apoiando e facilitando o envolvimento e responsabilidade das diversas unidades (Hudzik, 2015, 2020).

**c) Currículo, Co-curriculum e Resultados de Aprendizagem (*Curriculum, co-curriculum and learning out comes*)**

Esta dimensão se relaciona com a aprendizagem e o desenvolvimento de competências globais e interculturais dos estudantes, por meio da internacionalização do currículo e de outras atividades extracurriculares (Hudzik, 2015). Isto pode ocorrer com a inclusão de cursos ou disciplinas internacionalizadas que contemplem conteúdos com temas de debates globais promovendo o diálogo e o convívio intercultural de estudantes das mais diversas origens. Também outra possibilidade é o uso da tecnologia para o desenvolvimento de cursos, aulas, eventos diversos que promovam a aprendizagem global, promove contatos com docentes e discentes estrangeiros no ambiente local do campus (ACE, 2020).

Nesta perspectiva Stallivieri (2017), ressalta que a possibilidade de diversificar o currículo com atividades internacionais favorece a inclusão de estudantes a uma experiência internacional sem sair do país. Desta forma, a internacionalização dos currículos é capaz de proporcionar novas experiências transculturais aos estudantes que não tiveram a oportunidade

de estudar fora do país, vivendo uma experiência internacional dentro do *campus*.

Ainda, dentre as principais ações para efetivar o processo de Internacionalização no Ensino Superior numa perspectiva global e abrangente, Hudzik (2015, 2020) indica as seguintes:

- Incentivo a programas de Línguas Estrangeiras, considerando que o fator comunicação entre diferentes nações, é imprescindível para a efetivação da internacionalização, portanto, isto requer que os estudantes e docentes tenham o nível de proficiência adequado.

- Internacionalização do currículo, com possibilidades de aprendizagem multicultural, com a realização de eventos que integrem o campus em um cenário global; ou ainda a inserção de disciplinas no currículo ministradas em inglês ou outro idioma.

- Parcerias e Acordos de cooperação técnica institucional entre diferentes universidades internacionais que compartilham suas pesquisas e produção científica, objetivando o aprimoramento e desenvolvimento mútuo das ações voltadas para o ensino, pesquisa e serviços.

Para ressaltar, levando-se em consideração o objeto de investigação deste estudo de dissertação, que foi analisar a Língua Inglesa como requisito para a internacionalização da pesquisa de dois programas de pós-graduação (PPGs), como constatado por Hudzik (2015, 2020), é fundamental a preocupação institucional com a implantação de programas e cursos de língua estrangeira, especificamente, o Inglês que é considerado o idioma da comunicação científica internacional e desempenha um papel essencial nesse processo.

Neste sentido, Hudzik (2015, 2020) defende a adoção de uma cultura bilíngue no campus, que possibilite o uso da língua estrangeira nas atividades acadêmicas.

#### **d) Políticas e práticas docentes (*Faculty policies and practices*)**

Nesta dimensão os docentes são considerados um dos protagonistas importantes da internacionalização abrangente, pois, desempenham atribuições essenciais neste processo, que de forma transversal, perpassa suas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, a falta de engajamento dos docentes pode se constituir umas principais barreiras para este processo de internacionalização na universidade. (Hudzik, 2015, 2020)

Segundo Santos (2020, p. 37), “o engajamento do corpo docente é primordial para apoiar e inspirar os demais membros docentes compreendidos no processo de Internacionalização Abrangente universitário”.

Desse modo, as políticas institucionais de internacionalização devem oportunizar aos

docentes formação específica para que desenvolvam suas competências globais e internacionais, melhorando e qualificando as experiências compartilhadas no processo de ensino, pesquisa e prestação de serviços internacionais (ACE, 2020), “assim como, capacitações, treinamentos, políticas e desenvolvimento de currículo para o corpo docente fazem parte das competências da governança administrativa das instituições de ensino superior” (Santos, 2020, p. 38).

A dimensão de Políticas e Práticas Docentes, no que se refere à modalidade de experiência internacionais é utilizada como critério de promoção em algumas universidades americanas (ACE, 2020), além disso, as instituições americanas oferecem em contrapartida aos seus docentes, oportunidades de desenvolvimento profissional em dimensões internacionais” (Santos, 2020, p. 39).

Entre os aspectos relacionados a essa Área-Alvo estão contemplados os seguintes: (1) políticas de promoção e desenvolvimento profissional estabelecido pela IES; (2) diretrizes de contratação (critérios determinados pelas instituições); (3) mobilidade do corpo docente (participação em conferências, intercâmbio ou colaboração virtual); e o (4) desenvolvimento profissional no campus (desenvolvimento de competências globais e interculturais) (ACE, 2020).

#### e) Mobilidade estudantil (*Student mobility*)

Outro eixo da internacionalização abrangente é a mobilidade estudantil, que tem sido uma das principais ações mais desenvolvidas quando o assunto é internacionalização da educação superior. A mobilidade acadêmica remonta ao início do surgimento das universidades, mas foi nos últimos anos que representou um impulso na dimensão internacional das instituições (Hudzik, 2015, 2020).

Este processo envolve os fluxos de envio de estudantes às universidades no exterior, assim como, o recebimento de estudantes no campus local, sendo necessário prever no planejamento estratégico, programas de reingresso e de orientações e apoio tanto para os estudantes na mobilidade “*outgoing*” (quando o estudante vai para o exterior), quanto na mobilidade “*incoming*” (quando recebe estudantes internacionais).

A presença de alunos estrangeiros promove a internacionalização do Campus, e permite que todos tenham contato com culturas e idiomas diferentes, contribuindo também para ampliar a formação profissional e o desenvolvimento técnico e sociocultural (ACE, 2020).

As atividades de mobilidade estudantil necessitam de ações estratégicas como: (1) Políticas de transferência de crédito; (2) ajuda financeira e financiamento por meio de bolsas de estudos; (3) programas de orientação e reingresso; (4) suporte contínuo e programas para estudantes internacionais, ajudam os alunos a maximizar o aprendizado ao longo do intercâmbio, e também, no retorno à universidade de origem, aproveitar e integrar os conhecimentos internacionais adquiridos por estes no exterior; programas de assistência social e acadêmica a fim de facilitar a adaptação destes alunos à vida no campus (ACE, 2020).

#### **f) Colaboração e parcerias (*Collaboration and partnerships*)**

A Colaboração e Parcerias são essenciais para a efetivação da Internacionalização Abrangente contemplando ações nos ambientes internos e externos do campus e a relação da instituição com outras organizações quer sejam no âmbito nacional ou internacional.

A busca de parcerias e fomentos com instituições ou órgãos governamentais visando a efetivação de acordos de cooperação técnica, para a realização de pesquisas, estudos ou serviços, representa uma das tendências do ensino superior brasileiro (Gorovitz; Unternabäumen, 2021).

A colaboração em escala internacional, ajuda a contribuir com a pesquisa, com o ensino, e ainda, proporciona uma condição melhor a instituição de ensino superior a garantir aporte nacional e internacional para suas pesquisas e, concomitantemente, atrair os melhores pesquisadores e alunos de outras instituições. Visto que, entre as universidades melhores do mundo, muitas recrutam e colaboram em dimensões globais (Santos, 2020, p. 44).

Assim, dentre as ações relacionadas a esta Área-Alvo estão contempladas: (1) parcerias com instituições e organizações no exterior; (2) colaborações da comunidade local indicadas a fiscalizar as práticas de internacionalização no campus; e (3) redes de interações e compartilhamento internacionais no campus. (Hudzik, 2015; ACE, 2020).

Por fim, Nez (2019), esclarece que no Brasil, algumas IES, ainda não possuem uma política de internacionalização efetiva, como política institucional, e por isso, findam focando suas ações internacionais somente na mobilidade estudantil transfronteiriça, tratando-a como um fim e não como um meio para a internacionalização (Maillard, 2019).

Neste mesmo sentido, Woilesco (2019) alerta para a questão de que ainda é pouco evidente uma perspectiva mais abrangente e integral da dimensão internacional nos diversos setores e unidades acadêmicas das IES brasileiras, demonstrando a necessidade de uma mudança organizacional que articule e integre os vários segmentos da comunidade acadêmica e os setores e serviços institucionais que favoreçam a efetivação das ações de internacionalização.

Outro modelo que vem sendo implantando em algumas IES no Brasil e que também contempla uma perspectiva abrangente é o modelo de Internacionalização em Casa – “*Internationalization at Home*” (IaH) que envolve integração de atividades internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os alunos, conforme descrito a seguir.

Segundo Santos Filho (2020), a inclusão da internacionalização “em casa” (at home) se apresenta hoje como:

Um novo pilar na estratégia de internacionalização abrirá uma nova frente nas políticas de internacionalização da Educação Superior, tanto no nível nacional como no institucional, para se efetivar concretamente. Essa nova perspectiva vem se justificando para possibilitar a democratização mais efetiva da internacionalização (Santos Filho, 2020, p. 18).

#### 2.1.1.2 Internacionalização em Casa – “*Internationalization at Home*” (IaH)

De acordo com Knight (2020), a internacionalização em casa, ou “*at Home*” se refere às ações de internacionalização situadas no próprio campus da instituição e abarcadas dimensões internacionais e interculturais sem atividades desenvolvidas localmente, no âmbito do campus.

Segundo Knight (2020):

O conceito “em casa” foi desenvolvido para dar maior proeminência a estratégias situadas no *campus* a fim de contrabalançar a ênfase crescente na mobilidade acadêmica internacional. Estas estratégias “em casa” podem incluir a dimensão intercultural e internacional no processo de ensino/aprendizagem, pesquisa, atividades extracurriculares, relações com grupos culturais e étnicos locais da comunidade, bem como, a integração de estudantes e docentes estrangeiros na vida e nas atividades do campus (Knight, 2020, p. 32).

Também, segundo Beelen e Jones (2015, p. 69), a IaH é conceituada como “a integração intencional de dimensões internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os estudantes nos ambientes de aprendizagem doméstico”.

Nesta mesma direção conceitual, De Wit (2020, p. 244) esclarece que:

A Internacionalização em Casa inclui atividades que possibilitam que os estudantes desenvolvam consciência e habilidades interculturais, incrementando um currículo globalizado por meio de programas, atividades extracurriculares, processos de ensino e aprendizagem, conexão com grupos culturais diversos, mobilidade virtual e atividades acadêmicas sem a necessidade de deslocamento físico para outros países.

Igualmente, segundo Morosini (2019) a IaH se configura um conceito atual no contexto brasileiro constituindo-se em estratégia na formação integral dos estudantes para os desafios do século XXI.

Ademais, os estudos em torno da IaH vêm ganhando espaço renovado à medida que os valores, propósitos e meios de internacionalização das IES são reexaminados por diversos autores (Knight, 2020; Beelen e Jones, 2015; Morosini, 2019).

Por conseguinte, com a mudança de abordagem da internacionalização para além das estratégias de mobilidade estudantil para poucos estudantes, “a internacionalização passou a ser uma questão institucional e a necessidade de fornecer uma dimensão internacional vigorava nas IES, foi então levantada a questão sobre o que fazer pelos estudantes que não tinham oportunidade de vivenciar a mobilidade internacional” (Melo, 2020, p. 40).

Como resultado, possibilidades de estratégias de internacionalização envolvendo os discentes e demais atores do âmbito acadêmico foram sendo pensadas para atender toda a comunidade acadêmica (Weimer et al., 2019), considerando que, para Baranzeli *et al.* (2020, p. 257) a estratégia da mobilidade acadêmica alcança somente uma pequena parte da comunidade acadêmica, demonstrando a necessidade de ampliar e buscar alternativas que alcancem um número maior de estudantes.

Em seguida, Beelen e Louw (2020), ressaltam que a participação efetiva e sistemática dos docentes no processo de desenvolvimento da Internacionalização em Casa (IaH) é de fundamental importância, uma vez que, são os docentes que podem elaborar uma versão internacionalizada para as disciplinas que ministram e incluir de forma transversal atividades internacionais e interculturais no currículo e no processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto a ser considerado no modelo de Internacionalização em Casa (IaH), é o apontado por Teekens (2013). Na perspectiva do autor, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm um papel fundamental no processo da IaH, uma vez que, o “estudo em casa” e novas formas de aprendizagem não presencial com o uso das TICs e mídias sociais, oportunizam a experiência de internacionalização para todos os alunos. (Beelen e Jones, 2015)

Dessa forma, o uso das TICs no processo de ensino aumentam o alcance das oportunidades de aprendizado da IaH, oferecendo acesso a intercâmbios interculturais e aprendizado online colaborativo, como o modelo de *Collaborative Online International Learning* (COIL) - Aprendizagem Internacional Colaborativa Online (COIL)

Segundo Canto *et al* (2022), o COIL foi definido como:

um modelo de intercâmbio virtual e uma proposta de internacionalização. O modelo COIL sugere um ensino que integra o processo de aprendizagem do ensino superior com a inclusão de práticas colaborativas e tecnologias de informação e comunicação para conectar virtualmente os alunos em salas de aulas. Pode-se considerar que o COIL realiza a ponte entre as diversas IES e possibilita a internacionalização curricular, além do desenvolvimento acadêmico e a melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos (Canto et al, 2022, p. 177).

Conforme o estudo dos autores, o modelo *Collaborative Online International Learning* (COIL) pode contribuir para o processo de internacionalização, o qual se apresenta como uma alternativa para minimizar as dificuldades inerentes à mobilidade física dos estudantes, que costuma demandar recursos financeiros altíssimos, dado a necessidade de ações e atividades integradas a Internacionalização em Casa (IaH) nas Instituições de Ensino Superior.

Segundo Canto *et al* (2022, p. 180) a mobilidade internacional, ação de internacionalização mais usada nas IES, “é limitada a uma parcela mínima de estudantes do ensino superior. Em geral a média mundial é menor que 10% da comunidade acadêmica e em países menos desenvolvidos o índice pode ser menor que 1%”. Dessa forma, uma das alternativas de internacionalização nas IES discutidas nas pesquisas para aumentar esses índices é o COIL - modelo de Intercâmbio Virtual.

Finalmente, Knight (2020), definiu algumas estratégias de Internacionalização em Casa (*IaH*) que ocorrem a nível local no Campus, e envolvem diversas atividades voltadas para diferentes aspectos do currículo formal e informal, visando de forma intencional a integração das dimensões internacional e intercultural no currículo, nos conteúdos programáticos e no processo ensino e aprendizagem.

Neste sentido, para a autora, a inclusão de conhecimentos, habilidades e valores internacionais se apresenta como uma nova ênfase curricular nas seguintes áreas de atuação: currículos e programas, processos de ensino e aprendizagem, atividades extracurriculares (ligações com grupos culturais e étnicos locais) e pesquisa e atividade acadêmica. (Knight, 2020), como descrito no Quadro 2.

Quadro 2– Estratégias de Internacionalização em Casa – situadas no Campus.

<b>Áreas de Atuação Dimensões Internacional e Intercultural no Currículo</b>	<b>Estratégias de Internacionalização em Casa- “at Home” (IaH)</b>
<b>Curriculum e programas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo de língua estrangeira para discentes, docentes e técnicos;</li> <li>- Disciplinas ministradas em Inglês (EMI);</li> <li>- Adaptar o currículo dos cursos da IES aos padrões internacionais (linguagem e análise internacional);</li> <li>- Inclusão de novos programas com tema internacional;</li> <li>- Inclusão de conteúdo internacional, cultural, inseridos nos cursos ou disciplinas existentes.</li> </ul>
<b>Processo de ensino/aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilidade virtual de estudantes para cursos conjuntos e projetos de pesquisa;</li> <li>- Participação ativa de estudantes internacionais, que retornaram dos estudos no exterior;</li> <li>- Participação de estudantes e docentes estrangeiros, bem como especialistas internacionais/interculturais locais;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integração de estudos de caso internacionais e interculturais;</li> <li>- Diversidade cultural de sala de aula no processo de ensino/aprendizagem.</li> </ul>
<b>Atividades Extracurriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de eventos culturais internacionais no Campus;</li> <li>- Participação de estudantes em organizações culturais e étnicas locais através de estágios e pesquisa aplicada;</li> <li>- Participação de representantes de grupos étnicos e culturais locais em atividades de ensino/aprendizagem, iniciativas de pesquisa e eventos e projetos extracurriculares;</li> <li>- Atividades internacionais complementares no campus (música, dança, leituras, palestras e outros eventos).</li> </ul>
<b>Pesquisas e Atividades Acadêmicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integração de pesquisadores e acadêmicos visitantes em atividades acadêmicas no campus;</li> <li>- Projetos conjuntos de pesquisa internacional;</li> <li>- Conferências e seminários internacionais;</li> <li>- Publicação de artigos e papers em periódicos internacionais;</li> <li>- Programas de intercâmbio de pesquisa em colaboração online com estudantes no exterior (conteúdo interdisciplinar; geração de um produto final).</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelo Autor (2024); Adaptado de Knight (2020, pp. 33-34).

De acordo com o *British Council* (2019, p. 21), no modelo de internacionalização em casa dentre as estratégias sugeridas, consta também o EMI – Inglês como Meio de Instrução, como uma maneira de enfatizar o inglês nas universidades e fortalecer o processo de internacionalização.

A seguir, se discute sobre o Inglês como Meio de Instrução - *English as a Medium of Instruction* (EMI), como uma estratégia que vem sendo aplicada para fortalecer as ações de internacionalização. É uma prática que vem aumentando em vários países, principalmente àqueles que buscam a globalização por meio da educação bilíngue ou internacional (Gimenez; Oliveira; Carneiro, 2021, p. 7).

Conforme Cardoso (2020), uma das estratégias utilizadas por algumas instituições de ensino superior do Brasil com o objetivo de tentar suprir a baixa proficiência dos discentes da graduação e da pós-graduação no conhecimento de língua estrangeira, é a oferta extracurricular de cursos de línguas, que incluem o inglês, espanhol, francês, alemão, entre outras.

O autor observa que a maior demanda de procura tem sido por cursos de língua inglesa, situação que deve ser influenciada pela exigência e *status* que esse idioma representa na sociedade globalizada (Cardoso, 2020, p. 79)

Também se observa que algumas pesquisas indicam que várias alternativas têm surgido que enfatizam a necessidade do desenvolvimento de políticas lingüísticas no âmbito das universidades que inserem o inglês no currículo para propósitos acadêmicos e como meio de instrução e apontam o inglês como ferramenta necessária para a efetivação da

Internacionalização do ensino superior brasileiro, como por exemplo, o Inglês como Meio de Instrução - *English as a Medium of Instruction (EMI) (British Council, 2019)*.

Para que se efetive a internacionalização no que se refere às ações relacionadas à intercâmbios e mobilidades acadêmicas, bem como, publicação e comunicação científica da produção dos pós-graduandos e docentes, se faz necessário a proficiência em língua estrangeira.

Neste sentido, o inglês se apresenta como ferramenta para as ações de internacionalização da pesquisa, uma vez que, a língua inglesa, vem sendo considerada o idioma da comunicação científica internacional, e tem espaço legitimado em diversas revistas indexadas internacionalmente.

O *English as a Medium of Instruction (EMI)* - Inglês como meio de Instrução, que pode ser uma iniciativa adotada pelos PPGs incorporada institucionalmente no planejamento estratégico e na prática pedagógica dos professores que tenham fluência no idioma e queiram internacionalizar suas aulas. Neste sentido, o (*EMI*) funciona como ferramenta no processo de implementação de disciplinas em inglês nas universidades.

Nessa proposta, o inglês é visto como uma ferramenta de comunicação acadêmica que pode ser usada nos cursos de pós-graduação como meio para ensinar em inglês o conteúdo acadêmico de determinada disciplina, buscando-se diferentes formas de utilizar o inglês como ferramenta de comunicação nas aulas e atividades acadêmicas da pós-graduação.

Conforme a definição do *British Council*, o *EMI* é definido como “o uso do Inglês para ministrar disciplinas acadêmicas em países ou jurisdições onde o idioma nativo da maioria da população não é o Inglês” (Dearden, 2014, p. 04). Esta estratégia tem como objetivo globalizar o ensino, de forma que seja acessível a discentes de todas as nacionalidades.

Assim, nessa perspectiva, dar aulas por meio do inglês, visa o desenvolvimento de atividades acadêmicas como assistir e dar palestras em ambientes internacionais, escrever artigos, de modo que, os estudantes se acostumem a usar o inglês como ferramenta de comunicação acadêmica.

Como se observa o Inglês vem sendo associado à internacionalização do ensino superior no contexto das universidades brasileiras, ocorrendo o aumento de disciplinas com a abordagem de *EMI* no currículo dos cursos de pós-graduação.

Também chama a atenção de que o aumento da oferta de disciplinas baseadas em inglês como meio de instrução tem sido acompanhado pela implementação da formação

continuada dos docentes para atuarem com esta proposta, o que se torna imprescindível para a eficácia do desenvolvimento desta ação (Gimenez; Oliveira; Carneiro, 2021).

Assim, não resta dúvida, para que o *EMI* seja adotado na prática do professor a IES necessita implementar processos de formação continuada para os docentes ou ainda identificar àqueles docentes que são fluentes e proficientes no idioma e estimular o uso do *EMI* em suas aulas, como uma alternativa para fortalecer as ações de internacionalização em casa nos programas de pós-graduação.

Enfim, o processo de internacionalização da Educação Superior é complexo, pois, envolve diferentes aspectos, visões, modelos e estratégias, no entanto, não são excludentes e podem ser complementares e adaptados à realidade de cada IES.

A seguir, a próxima subseção, discute a internacionalização da Pós-Graduação no contexto brasileiro.

## **2.2 Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro: políticas e programas**

O surgimento da pós-graduação no Brasil remete às décadas de 1950 e 1960, e é resultado de múltiplos fatores e ações estratégicas promovidas pelo Estado, além de acordos internacionais de cooperação que visavam o desenvolvimento do país.

A produção científica já existia no Brasil, no entanto, ainda não era integrada ao ensino, e ocorria em institutos de pesquisa independentes. Um marco histórico desse processo foi a adesão do Brasil, em 1950, ao programa Ponto IV, proposto pelo presidente norte-americano Harry Truman para colaboração com pesquisadores e docentes estadunidenses e intercâmbio de tecnologia.

Em 1951, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituída por meio do Decreto n. 29.741 de 11 de julho de 1951, consolidando o investimento brasileiro em educação especializada.

Conforme afirma Neves e Barbosa (2020, p. 154), o governo brasileiro começou a investir “recursos específicos de formação de cientistas e pesquisadores no âmbito acadêmico”, e visava atender as demandas de qualificação de pessoal com a inserção do sistema de ensino superior brasileiro no cenário mundial e a internacionalização das universidades federais.

A partir de então, no decorrer de uma década, ocorreu uma crescente mobilidade de estudantes brasileiros para educação no exterior, e investimentos governamentais e

internacionais para aplicação no ensino superior. Estes fatores foram decisivos para que na década seguinte, a partir de 1961, fossem criados os primeiros programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu*.

O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) no Brasil é coordenado pela CAPES, uma agência do Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo principal promover a formação de recursos humanos altamente qualificados e fomentar a pesquisa científica e tecnológica no país.

O SNPG é composto por programas de pós-graduação *stricto sensu* que oferecem cursos de mestrados e doutorados oferecidos por instituições de ensino superior credenciadas pela CAPES que são estruturados nos seguintes formatos: Programas de mestrado acadêmico; Programas de mestrado profissional; Programas de doutorado acadêmico; Programas de doutorado profissional; Programas de mestrado e doutorado acadêmico (ME/DO); Programas de mestrado e doutorado profissional (MEP/DOP) (PNPG 2024-2028, p. 24).

Conforme o Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (2024-2028), um dos indicadores de qualidade dos PPGs são suas interações com outros países e nacionalidades, em redes de cooperação para a produção de conhecimento e a formação de mestres e doutores, assim como a inserção e atuação de docentes estrangeiros no SNPG.

De acordo com dados da PNG (2024-2028, p. 42), a participação de discentes e docentes estrangeiros nos PPGs ainda é bastante reduzida: a participação de docentes estrangeiros corresponde a 3% do total de docentes do SNPG. A participação de discentes é ainda menor, representam 1% do total e os pesquisadores com pós-doutorado estrangeiro foram 5% dos pós-doutores no Brasil.

Esta situação indica que este é um dos principais desafios a ser enfrentado pelo SNPG para elevar a qualidade dos PPGs, pois,

considerando que há no Brasil diversas universidades e centros de pesquisa de excelência além de significativos desafios de pesquisa, há um desafio importante em fazer com que o país se torne um polo para atração de cientistas e alunos estrangeiros, os quais viriam não somente para trazer algum nível de experiência, mas também para reverberar sua atuação em programas ainda em consolidação, bem como levar daqui conhecimentos que irão enriquecer suas trajetórias em seus países de origem. Este é um tipo de ação que vai conferir às universidades e centros de pesquisa brasileiros maior evidência e prestígio (PNPG 2024-2028, p. 73).

No entanto, para atrair cientistas estrangeiros e estudantes é preciso que se tenha uma estrutura para recebê-los, que dentre outros aspectos, envolve a necessidade de incluir nos

PPGs aulas ministradas em outros idiomas, em especial a Língua Inglesa ou espanhol, bem como, a designação de recursos de alocação para esta finalidade (PNPG 2024-2028).

Historicamente as ações de internacionalização surgiram com os programas de mobilidade oportunizando aos pesquisadores e discentes brasileiros, experiência em universidades no estrangeiro.

Com isso, evidencia-se que, tanto o envio de estudantes ou docentes pesquisadores brasileiros ao exterior, quanto à recepção em universidades brasileiras, a questão de uma política lingüística de aumento da proficiência de estudantes e docentes se fazem necessários ser implantados nos planejamentos estratégicos dos PPGs nas IES brasileiras, que por sua vez, deve estar alinhado com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), assim como, aos indicadores de avaliação da CAPES.

Em continuação, descrevem-se os principais programas de internacionalização desenvolvidos pela CAPES no contexto brasileiro:

### **2.2.1 Programa Ciências sem Fronteiras (CsF) e Inglês sem Fronteiras (IsF)**

Como parte das ações de internacionalização das Universidades brasileiras, o Governo Federal, em 2011, criou o Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), num esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas agências de fomento - Secretaria de Educação Superior (SESu); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), buscando-se promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional.

Segundo Stempinski Filho (2023) o Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), foi o mais audacioso programa de Internacionalização promovido pelo governo brasileiro até o momento, investiu R\$ 13,2 bilhões na mobilidade estudantil, concedendo quase 104 mil bolsas no exterior, entre 2011 e 2017. A SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA (2017) tinha como objetivo:

Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior; promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros; ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas; atrair

jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil (Brasil, 2011).

Apesar deste grande intento, o Programa Ciências sem Fronteiras (CsF) trouxe à tona uma grande problemática, revelou a baixa proficiência em língua estrangeira, especificamente o Inglês dos estudantes pós-graduandos da educação superior brasileira, o que inviabilizava a implementação de muitas bolsas disponíveis, uma vez que, os estudantes precisavam comprovar a proficiência em testes como o TOEFL/ITP<sup>56</sup> (*Test of English as a Foreign Language – Institutional TestingProgram*), evidenciando a falta de competência lingüística em uma segunda língua, inclusive,

a falta de proficiência em língua estrangeira dos candidatos, [...] levou o CsF a despender R\$ 976 milhões com cursos de idiomas para estudantes, ministrados um pouco antes e durante a vigência das bolsas. Em março de 2014, 80 bolsistas no Canadá e 30 da Austrália foram excluídos do programa e tiveram de retornar ao Brasil por falta de proficiência em inglês. Os países que mais receberam bolsistas brasileiros foram Estados Unidos (27,8 mil), Reino Unido (10,7 mil), Canadá (7,3 mil), França (7,2 mil) e Austrália (7 mil) (SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 2017).

Dessa forma, buscando alternativas de solução, para a falta de proficiência em uma segunda língua dos pós-graduandos brasileiros, em 2012, o Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 1.466/2012, criou o programa Inglês sem Fronteiras (IsF) com a finalidade de instrumentalizar os estudantes a se preparem para seleções de mobilidade acadêmica, no contexto do programa Ciência sem Fronteiras (CsF), tendo como foco a internacionalização. O programa ofertava cursos de inglês e aplicação de exame de proficiência como o TOEFL/ITP.

Segundo Finardi e Porcino (2015):

O programa Inglês sem Fronteiras (IsF) foi criado [...] para sanar essa lacuna e representa um grande avanço no desenvolvimento da língua inglesa, sendo uma prova de reconhecimento pelo governo de que o inglês tem um papel diferenciado das outras línguas estrangeiras e que não é contemplado de forma satisfatória na

<sup>55</sup>O TOEFL ITP é aplicado com a intenção de nivelar e diagnosticar a proficiência em Inglês dos estudantes das universidades públicas brasileiras. O TOEFL ITP é aceito por universidades em diversos lugares do mundo, e exigido por editais e programas de internacionalização e intercâmbio acadêmico.

<sup>56</sup>O TOEFL segue o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER), utilizado por universidades estrangeiras. Os níveis A1 e A2 referem-se aos falantes de nível básico; B1 e B2, falantes independentes e C1 e C2, falantes proficientes. Um estudante pós-graduando para participar de intercâmbio internacional deve ter os níveis C1 ou C2, pois, são os mais adequados, uma vez, que estará apto a escrever textos argumentativos, assistir e entender aulas e palestras, tomar notas ou apresentar comunicações orais em língua inglesa.

educação básica, razão pela qual essa lacuna tem de ser “compensada” no Ensino Superior.

Observa-se que, conforme os autores, ao evidenciarem que a origem do problema da linguístico na educação superior se inicia na educação básica, trazem à tona a ineficiência do ensino de língua inglesa na escola pública, demonstrando que o baixo nível de proficiência em inglês dos estudantes pós-graduando, é um aspecto limitador para a efetivação da Internacionalização de uma IES.

Neste sentido, apresenta-se como uma barreira para concorrerem a bolsas de mobilidade estudantil, assim como, participar de eventos internacionais que exijam a comunicação científica nesse idioma.

Aliás, esta problemática é a “ponta do iceberg”, pois, este problema se inicia desde os anos finais do ensino fundamental e prossegue durante todo o ensino médio, culminando com o ingresso dos estudantes à graduação e depois na pós-graduação sem ter domínio básico do inglês nem as competências e habilidades para se comunicar nesse idioma.

Consequentemente Pinheiro e Finardi (2014) afirmam que as políticas públicas de incentivo à internacionalização realizada por meio dos Programas Ciências sem Fronteiras e Inglês sem Fronteiras, apresentou baixa adesão dos estudantes brasileiros às bolsas ofertadas por programas de mobilidade acadêmica internacional, sendo um dos principais problemas a falta de proficiência no inglês.

### **2.2.2 Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)**

Posteriormente, em 2014, o programa Inglês sem Fronteiras foi suspenso pelo MEC e, tornou-se o Idioma sem Fronteiras (Portaria n. 973, de 14 de novembro de 2014), com mesma sigla (IsF), passando a ser administrado pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES) - IsF, em 2019. O IsF, ampliou para além da oferta de curso de Inglês, oferecia também outros idiomas como o alemão, o espanhol, o italiano, o francês, o japonês e o português como língua estrangeira, criando um movimento para a criação de políticas lingüísticas nas IES que desejavam fazer parte do programa IsF.

Abreu e Lima *et al* (2021), esclarecem que nessa perspectiva de multilinguismo, as instituições de ensino superior (IES) começaram a implantar cursos em mais de um idioma, e não somente na língua inglesa, ampliando o leque de oportunidades da comunidade

acadêmica, para a aprendizagem em uma segunda língua, embora, o (IsF), reconheça que a língua inglesa é considerada internacionalmente o idioma de acesso à ciência.

No entanto, o Inglês permaneceu como prioridade e a aplicação de provas de proficiência. Dessa forma, esse programa multilíngüe apresentava como missão preparar a comunidade acadêmica para as ações de internacionalização por meio da oferta de cursos presenciais, *online* e testes de nívelamento e proficiência quando disponível.

A primeira etapa do Programa IsF se deu com o forte investimento na língua inglesa, permitindo que praticamente só esse idioma tivesse espaço. O programa surgiu como Inglês sem Fronteiras e somente após dois anos de planejamento e implementação deste é que se pode ampliá-lo para vários idiomas. Com o (re)credenciamento para a segunda etapa do programa, já denominado Idiomas sem Fronteiras, foi dada a abertura para a inclusão de outros idiomas para além do inglês pelas universidades participantes. Importante ressaltar que essa inclusão foi estimulada pelos editais de (re)credenciamento de universidades federais e estaduais ao programa (editais 29/2017 e 59/2017 respectivamente, MEC, 2017), nas seguintes condições de fomento: 1. Para se ofertar algum outro idioma além do inglês era obrigatória a oferta do português para estrangeiros; 2. Para se credenciar ao Programa era obrigatório o compromisso institucional de se aprovar a política lingüística da instituição, explicitando o apoio ao ensino de idiomas (Abreu e Lima *et al*, 2021 p. 19).

Desta forma, a IES ao se credenciar ao Programa Idiomas sem Fronteiras deveria ofertar o Inglês e incluir também a oferta de outros idiomas, condicionada à oferta do português para estrangeiros e a implementação da política lingüística da IES, com apoio ao ensino de idiomas.

O programa IsF ainda continua em funcionamento, no entanto, apesar de ter impulsionado ações voltadas para o aumento da proficiência da comunidade acadêmica no âmbito das IES, ainda existe muito a ser feito, pois, a oferta de cursos de idiomas não tem atendido a demanda sempre crescente da comunidade acadêmica tanto da graduação quanto da pós-graduação, situação que envolve fatores como a falta de recursos humanos e financeiros para tornar viável essas ações e elevar os resultados dos indicadores de internacionalização no país. (Abreu e Lima, 2021).

### **2.2.3 Programa de Internacionalização Institucional – CAPES (PrInt)**

Em 2017, com o término das bolsas do programa Ciências sem Fronteiras, em que o foco maior das ações era voltado à mobilidade acadêmica com concessão de bolsas de estudos em instituições parceiras no exterior, a internacionalização brasileira iniciou um processo de mudança em sua concepção e estruturação.

Assim, com uma concepção de internacionalização abrangente (Hudzik, 2015, 2020; Knigth, 2020; De Wit, Hunter, Coelen, 2015) e visando reestruturar e consolidar ainda mais o processo de internacionalização das IES e dos PPGs, em 2017, o governo brasileiro lançou o Programa de Internacionalização Institucional, denominado (CAPES-PrInt) visando a “adoção de novas práticas e de estratégias com o envolvimento direto das instituições e um plano que abranja várias etapas muito bem estruturadas distanciando-se da ideia de que mobilidade é sinônimo de Internacionalização” (Stemposki Filho, 2023, p. 40).

Conforme o autor, o programa CAPES PrInt marcou a mudança de um novo paradigma de internacionalização para as IES brasileiras, tanto que um de seus objetivos é: “Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de Internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas” (Brasil, 2017a)

Para que estes planos estratégicos sejam efetivados na prática devem contemplar estratégias que promovam e favoreçam o processo de internacionalização, dentre as quais cursos de línguas estrangeiras que contribuam para elevar o nível de proficiência da comunidade acadêmica (Brasil, 2017a).

Ademais, um estudo desenvolvido em 2017, pela CAPES junto aos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior brasileiras e que serviu de base para a criação do CAPES-PrInt evidenciou a forte tendência nacional à internacionalização passiva, principalmente através da mobilidade de docentes e discentes para o exterior.

De igual modo, dificuldade de internacionalização do conhecimento obtido no exterior e a carência de planos estratégicos de internacionalização alinhados com as políticas da CAPES (Neves; Lavarda; Martins, 2019).

Assim, buscando superar esse modelo restrito de internacionalização, a CAPES recomendou que as instituições contempladas pelo programa dessem elaborar seus planejamentos estratégicos e incluir, além de ações voltadas para a mobilidade passiva<sup>7</sup>, ações de internacionalização ativa<sup>8</sup>.

E ainda, definir estratégias para a consolidação de parcerias internacionais existentes e buscar novas parcerias; consolidar projetos de cooperação para aumento da interação entre

<sup>7</sup>Na internacionalização passiva, a ênfase está na mobilidade acadêmica e o envio de pesquisadores, docentes e discentes para as instituições estrangeiras ou pela publicação das pesquisas em revistas estrangeiras, com padrão de qualidade internacional (Marrara e Rodrigues, 2009; Lima e Maranhão, 2009).

<sup>8</sup>Na internacionalização ativa, as instituições de ensino recebem discentes ou docentes e desenvolvem pesquisas, mediante políticas de atração de alunos, professores e pesquisadores visitantes e de publicação de artigos em seus veículos de divulgação (Marrara e Rodrigues, 2009; Lima e Maranhão, 2009).

as IES brasileiras e grupos de pesquisa no exterior; atrair discentes estrangeiros e a atração e fixação de pesquisadores, docentes estrangeiros no Brasil (Neves; Lavarda; Martins, 2019).

Em síntese, a principal diferença entre o CsF e o CAPES-Print é que este último proporciona certa autonomia para as IES, considerando que, devem elaborar planos estratégicos de internacionalização nas áreas de conhecimento por elas priorizadas, deslocando a ênfase da contemplação dos alunos de graduação para aqueles inscritos em programas de pós-graduação.

É neste contexto de criação de programas voltados para a internacionalização das IES brasileiras e da grande influência da língua inglesa como língua franca da Ciência e idioma da comunicação científica, e, consequentemente como requisito para a internacionalização dos PPGs, que a presente pesquisa se insere.

Neste sentido, este estudo pode contribuir para a compreensão do fenômeno da internacionalização na educação superior e o papel da língua inglesa nesse processo, buscando identificar lacunas e propor sugestões de melhoria desse processo na universidade.

A seguir discute-se sobre a avaliação dos PPGs realizada pela CAPES, que avalia os indicadores de qualidade, dentre os quais a dimensão da internacionalização.

### **2.3 A avaliação da internacionalização dos PPGs**

Conforme o PNPG 2024-2028, a educação de qualidade é um direito constitucional e a forma como o Brasil concebeu a pós-graduação e seu respectivo Sistema de Avaliação confere à sociedade brasileira o usufruto desse direito no âmbito desse nível de formação. Neste sentido,

o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação, conduzido pela CAPES, [...] desenvolveu [...] uma ferramenta robusta e sofisticada de aferimento da qualidade dos mestrados e doutorados ofertados no País. Muito se evoluiu, ao longo desse tempo, relativamente aos indicadores de desempenho dos programas de pós-graduação, aos procedimentos de avaliação, aos instrumentos de coleta entre outros aspectos operacionais da avaliação, que caracterizaram melhorias substantivas voltadas à avaliação da oferta da pós-graduação (PNPG, 2024-2028, p. 71).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação, tem como uma de suas principais finalidades avaliar os Programas de Pós-Graduação (PPGs) de todo o território nacional.

Dessa forma, o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu* desenvolvido é organizado em dois processos: Entrada - que avalia as propostas de criação de novos cursos de pós-graduação - e Permanência - que avalia, periodicamente, os PPGs existentes.

A Avaliação Quadrienal atua neste último processo e visa alcançar os seguintes objetivos: 1) contribuir na garantia da qualidade da pós-graduação brasileira; 2) retratar a situação da PG brasileira em um quadriênio; 3) contribuir para o desenvolvimento dos PPGs e das áreas avaliadas; e 3) fornecer subsídios para a definição de planos e programas de desenvolvimento (CAPES, 2021).

A Avaliação Quadrienal dos PPGs é realizada por meio de dados fornecidos anualmente pelos próprios cursos de pós-graduação (coleta de dados institucionais) via Plataforma Sucupira, ferramenta que visa obter informações de forma sistemática, contemplando transparência e agilidade aos processos de avaliação (Gheno, 2019).

A Avaliação da CAPES, utiliza critérios como produção científica, qualificação do corpo docente, infraestrutura, impacto social e internacionalização. Com base nos resultados dessas avaliações, os programas são classificados em diferentes níveis de qualidade, de acordo com conceitos que vão de 1 a 7 (CAPES, 2021).

O critério internacionalização configura-se um dos indicadores importantes para o aumento da qualidade dos Programas de Pós-Graduação (PPGs), sendo necessário que a Universidade, programe ações estratégicas que assegurem a internacionalização de forma efetiva (CAPES, 2021).

A avaliação dos PPGs configura-se um instrumento de grande importância à concessão de auxílios, tanto por parte das agências de fomento nacionais, como dos organismos internacionais e, atualmente, é realizada a cada quatro anos (CAPES, 2015 ).

Conforme a classificação dos PPGs no quadriênio os conceitos que caracterizam o nível de desempenho reconhecido pela CAPES, podem variar de 3 a 7. Após a análise dos indicadores os programas avaliados com conceito 1 e 2 são descredenciados pela CAPES. Já os que recebem conceito 3 são considerados (Regular), os de conceito 4 (Bom) e os de 5 (Muito Bom) (CAPES, 2015).

Os PPGs que tem somente curso de mestrado têm como nota máxima o conceito 5. Os programas com notas 6 e 7 são considerados “Programas de Excelência”, de nível internacional destinados aos PPGs que ofertam cursos de doutorado (CAPES, 2015).

Dentre os objetivos da avaliação consta a certificação da qualidade da pós-graduação brasileira, instrumento que serve como referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa (CAPES, 2017).

Morosini e Do Nascimento (2017), explicitam que, a internacionalização se constitui em um critério basilar para a avaliação de qualidade em programas de pós-graduação de excelência e espera-se que esses programas de excelência apresentem nível de qualificação, de produção e de desempenho equivalentes ao dos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos.

A internacionalização está forte em todas as universidades mundialmente. Se o Brasil não ficar atento a essa tendência, vamos perder muito espaço na ciência e na tecnologia. Ficaríamos isolados tecnologicamente, o que é muito ruim para as universidades e pesquisadores (CAPES, 2018).

Portanto, neste sentido, a avaliação da pós-graduação torna-se um instrumento impulsionador do processo de internacionalização dos programas de pós-graduação. (Neves, Lavarda e Martins, 2019)

Em continuidade, descrevem-se as dimensões e indicadores considerados na Avaliação da Internacionalização dos Programas de Pós-Graduação *Sticto Sensu* realizado pela CAPES.

### **2.3.1 Dimensões e Indicadores da Avaliação– CAPES**

O Relatório do Grupo de Trabalho de Internacionalização da CAPES (2019), elaborou uma definição conceitual de internacionalização voltada para o processo de avaliação dos programas de pós-graduação abrangendo todas as áreas do conhecimento, definindo este processo nos seguintes termos:

A avaliação da internacionalização refere-se à forma e ao conteúdo da formação oferecida pelos programas de pós-graduação, indicada por pesquisa colaborativa multilateral, divulgação da produção intelectual, mobilidade de docentes e discentes em colaboração e atuação institucional, além de condições institucionais específicas de apoio (Relatório GT Internacionalização-CAPES, 2019, p. 5).

Conforme explicitado pelo Relatório do Grupo de Trabalho (GT) de Internacionalização da CAPES (2019), se observa que devem ser consideradas na avaliação

condições institucionais específicas de apoio que assegurem e efetivem as ações de internacionalização.

Neste sentido, a CAPES estabeleceu para a avaliação dos Programas de Pós-Graduação (PPG) *Stricto Sensu* no Brasil, quatro dimensões gerais, que são indicadores para avaliar as estratégias de internacionalização adotadas pelos PPGs para desenvolver a internacionalização nos cursos de Mestrado ou Doutorado.

A seguir se descreve as dimensões gerais de avaliação e a descrição dos indicadores no Quadro 3.

**Quadro 3 – Dimensões e Indicadores de Avaliação da Internacionalização dos PPGs.**

Nº	Dimensões	Indicadores
01	<b>PESQUISA</b> Abrange atividades de pesquisa Internacional	- Projetos de Pesquisa financiados por agências internacionais; - Projetos de pesquisa com (docentes e discentes) participantes de instituições estrangeiras.
02	<b>PRODUÇÃO INTELECTUAL</b> Atividades de produção intelectual com docentes e/ou discentes de instituições internacionais	- Cooperação Internacional - Publicações de circulação internacional dos docentes e discentes/egressos do Programa no quadriênio.
03	<b>MOBILIDADE E ATUAÇÃO ACADÉMICA (no Campus/PPG e exterior)</b> Iniciativas de mobilidade de discentes e docentes - envio e recebimento	- Docentes e pesquisadores visitantes estrangeiros recebidos pelo PPG no quadriênio; - Discentes estrangeiros regulares no Programa no quadriênio; - Docentes permanentes e discentes do Programa que realizaram estágio/treinamento, visitas técnicas, reuniões de pesquisa e cooperação científica e tecnológica em instituição estrangeira no quadriênio; - Docentes permanentes do Programa que durante o quadriênio desenvolveram atividades acadêmicas no exterior; - Participação de docentes em comitês editoriais e em editoria de periódicos no exterior no quadriênio.
04	<b>CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS</b> Compromisso institucional com a internacionalização.	- Planejamento Estratégico Institucional; - Planejamento Estratégico do PPG; - Oferta de cursos de língua estrangeira a docentes e discentes; - Oferta de disciplinas em língua estrangeira no currículo do PPG; - Estratégias institucionais para apropriação do conhecimento adquirido pelo discente ou docente após o retorno ao país no campus local; - Participação de discentes estrangeiros (inclusive por meios remotos); - Escritório/departamento de relações internacionais; - Página eletrônica em língua estrangeira.

**Fonte:** Elaborado pelo Autor (2024); Adaptado de (Relatório GT Internacionalização-CAPES, 2019, p. 6-7).

Conforme descrito no Quadro 3 se observa um conjunto de dimensões e indicadores que expressam a intencionalidade da implantação de uma internacionalização abrangente.

Dessa forma devem fazer parte da política institucional criando-se nas IES e nos PPGs, um ambiente internacionalizado.

Assim, considerando o objeto de investigação desta pesquisa, ressalta-se ainda que a dimensão referente às condições institucionais descreve indicadores voltados para a oferta de disciplinas ministradas em línguas estrangeiras no currículo do programa, dentre as quais, a Língua Inglesa, assim como, a oferta de cursos de línguas tanto para enviar discentes e docentes para o exterior, quanto para recebê-los no âmbito da Universidade e dos PPGs.

Estes indicadores devem estar contemplados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Planejamentos Estratégicos dos PPGs, contendo objetivos, metas, ações de internacionalização, definidas para sua operacionalização, e, portanto, alinhados à política de internacionalização da CAPES e da IES.

Apesar dos desafios do processo de internacionalização dos PPGs, os benefícios potenciais são enormes, contribuindo para a formação de recursos humanos altamente qualificados, a produção de conhecimento inovador, e a inserção do Brasil no cenário acadêmico global, promovendo uma maior integração e colaboração internacional, essencial para enfrentar os desafios globais do século XXI.

Na próxima seção e subseções se discute sobre a Língua Inglesa como requisito para a internacionalização dos PPGs, o Inglês como Língua Franca da Ciência e a Língua Inglesa como idioma da comunicação científica internacional.

### **2.3.2 A Língua Inglesa como requisito para a internacionalização dos PPGs**

Conforme explicitado por Graddol (2006), na atualidade, a Língua Inglesa é considerada requisito imprescindível para o processo de internacionalização da pós-graduação, uma vez que esse idioma apresenta o *status* de língua global ou língua de comunicação internacional. Sobretudo, no cenário da sociedade globalizada, atua conectando mundialmente pessoas em âmbito profissional, acadêmico, científico e econômico.

#### **2.4.1 O Inglês como Língua Franca da Ciência**

Segundo Cardoso (2020), antes de falar inglês, o mundo falou latim e francês. No entanto, a predominância da língua inglesa no cenário internacional, surgiu principalmente no final do século XIX no contexto da expansão do poder colonial britânico, e no século XX a partir da hegemonia dos Estados Unidos como poder econômico e sua influência na sociedade

globalizada, cada vez mais complexa e conectada.

Cardoso (2020, p. 67) define que o (ILF) “se caracteriza pelo uso crescente da língua inglesa em encontros interculturais, nos quais os interagentes, oriundos de múltiplas realidades sociolíngüísticas, recorrem a ela para atingir seus propósitos comunicativos”.

Mais recentemente, o (ILF) vem sendo considerado um campo de estudo para muitos investigadores. Os estudiosos Cogo e Dewey (2012, p. 11) descrevem três maneiras de considerar o (ILF): a) em termos de seus contextos de uso, em que é usado como principal língua de contato; b) em termos de sua função, como meio de comunicação por falantes de diferentes línguas maternas em tais contextos; e c) como um paradigma de pesquisa emergente e como novo campo de pesquisa sociolinguística (Cardoso, 2020, p. 67).

Segundo Crystal (2003) o inglês tornou-se a língua de maior abrangência nas mais diversas áreas como, por exemplo, na ciência, na tecnologia, nos negócios e sua predominância se deu em função da influência do poder político de seus falantes e, principalmente, do seu poder militar e socioeconômico de países como a Inglaterra e os Estados Unidos, especificamente nos séculos em que foram potências colonizadoras sobre as demais nações do globo.

Conforme Ortiz (2003) constatou-se “no século XX, a presença das corporações multinacionais, as transformações tecnológicas (invenção do computador e de uma linguagem informatizada), o peso de uma indústria cultural marcada por sua origem norte-americana”. (Ortiz, 2003, p. 28), contribuindo para o predomínio da língua inglesa em vários países, influenciando inclusive a forma de falar com a incorporação de várias palavras americanas no cotidiano dos falantes.

Entretanto, Crystal (2003), esclarece que no decorrer dos séculos, o inglês foi se desterritorializando em decorrência de seu expansionismo político-econômico, e com isso, o inglês foi recebendo influências locais e variações multilíngues de falantes de diferentes países, deixando de ser relacionado somente a uma única nação, ou ainda, conforme Cardoso (2020, p. 21), passou a não mais “distingui-lo nos termos de inglês americano ou britânico”, passando a ser uma língua para comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas.

Neste sentido, atualmente a língua inglesa assumiu características de língua franca global. Para Cardoso (2020), uma língua é designada franca quando indivíduos de diferentes realidades sociolinguísticas a utilizam para se comunicar. Dessa forma, “nos contextos

internacionais onde falantes de diferentes línguas maternas interagem, o inglês funciona como língua franca” (Gimenez, 2015, p. 76).

De acordo com Cardoso (2020, p. 21) “essa interação acontece com mais frequência entre falantes não nativos”, pois, “o número de falantes não nativos da língua inglesa supera o número de falantes nativos”, considerando que:

Enquanto 350-400 milhões de pessoas têm o inglês como língua nativa, o número de falantes de inglês com algum grau de proficiência, em nível global, ultrapassa 1,5 bilhões, quantidade que corresponde a mais de um quarto da humanidade, já que a população global atual é de 7,6 bilhões de habitantes. Uma língua de tamanha abrangência “serve uma quantidade significativa de comunidades diferentes e seus objetivos institucionais, e estes transcendem limites tanto comunitários quanto culturais” (Widdowson, 1994, p. 382); (Cardoso, 2020, p. 21-22).

Como se observa a quantidade de falantes não nativos da língua inglesa é infinitamente maior do que os nativos, colocando o idioma na condição de língua franca e como afirma Siqueira (2011), com característica de língua desterritorializada.

Dessa forma, conforme ressalta o autor, o mundo é compelido a aprender inglês, principalmente no campo científico, uma vez que, passou a ser uma das línguas mais utilizadas na comunicação internacional em diversos contextos sociais, acadêmicos e científicos. Demonstrando que o inglês é reconhecido como língua da comunicação científica internacional e também das relações internacionais, cumprindo assim, sua função sociocomunicativa de elo de comunicação entre diversas culturas e nações.

Diante da legitimação da língua inglesa no meio acadêmico, muitos pesquisadores se vêem obrigados a publicar em inglês em periódicos e revistas internacionais, uma vez que, isso, traz prestígio e notoriedade diante da comunidade acadêmica internacional, bem como, eleva os indicadores de qualidade dos programas de pós-graduação, pois, quanto mais uma produção é citada, mais relevante ela se torna.

Embora essa questão do monolingüismo científico instaurado na academia traga à tona uma discussão ideológica que não se pretende abordar aqui, concordamos com a visão de Cardoso (2020) que, defende a necessidade da apropriação da língua inglesa por parte dos pesquisadores, no sentido de que possam estar preparados para firmar parcerias com pesquisadores de outros países, em projetos de colaboração científica no contexto de globalização, “mas também reforça a adoção de uma postura crítica do estudante pesquisador no sentido de combater o “capital linguístico” e produzir ciência em diferentes línguas, inclusive não hegemônicas” (Cardoso, 2020, p. 22).

A seguir discute-se sobre a Língua Inglesa como idioma da comunicação científica internacional.

#### **2.4.2 A Língua Inglesa como idioma da comunicação científica internacional**

A importância da língua inglesa como língua franca da ciência, é reconhecida e legitimada na comunicação e divulgação científica, sobressaindo-se sobre as demais línguas, alemão, francês, espanhol, português, etc., uma vez que, a língua de compartilhamento da ciência é o inglês.

Chineses, por exemplo, produzem muita pesquisa científica, mas se compartilharem seus trabalhos em mandarim, pouquíssimos não chineses vão entender.

O mundo inteiro faz produções científicas que são traduzidas, publicadas e compartilhadas na língua inglesa. A língua inglesa é a língua que possibilita maior acesso a informações e pesquisas sendo, verdadeiramente, uma língua de comunicação global. No âmbito acadêmico, hoje, a língua inglesa tem sido o idioma preferencial pelo qual pesquisadores de inúmeros países se comunicam e trocam informações.

Segundo Iglesias e Batista (2010), o uso do idioma inglês como língua franca da ciência é e continuará sendo, por muito tempo, a tendência mundial no círculo científico.

Por isso, Cintra, Silva e Furnival (2020, p. 1) afirmam que, “há uma tendência crescente da publicação de artigos na língua inglesa, reflexo do esforço de cientistas, instituições de ensino e periódicos de países não anglófonos em prol da internacionalização das suas produções científicas”.

Para Packer e Meneghini (2014), é na publicação em língua inglesa que este processo de estímulo governamental à internacionalização científica traz o seu aspecto mais aparente, pois, o inglês é visto como a “língua franca” da ciência, oferecendo a possibilidade para que pesquisadores de todos os países possam se comunicar e trocar informações por meio de um idioma comum, facilitando o processo de comunicação.

Neste sentido, as exigências do meio acadêmico em relação ao domínio da língua inglesa e a predominância do idioma na comunicação e divulgação científica internacional, indicam que sua importância deve continuar crescendo.

Sabe-se que há a exigência legal e regimental de que para concluir o curso de mestrado ou doutorado, os estudantes, precisam comprovar proficiência em uma língua

estrangeira, apresentando a certificação de exame de proficiência, sem o qual, podem ser desligados do programa.

Além do mais, no decorrer do programa de mestrado, pós-graduandos precisam elaborar e publicar artigos científicos em revistas *Qualis* indexadas internacionalmente, sendo este um requisito de avaliação dos programas de pós-graduação.

Assim, a realidade tem demonstrado que a grande maioria dos estudantes que ingressam num curso de pós-graduação *stricto sensu*, como mestrado ou doutorado não apresentam o domínio mínimo necessário de uma língua estrangeira e especificamente, da língua inglesa para produzir de forma autônoma seus artigos e o abstract e publicar o resultado de suas pesquisas em revistas indexadas internacionalmente.

Na análise de Cardoso (2020, p. 23) sobre essa situação, o autor ressalta que:

Na Academia, a cobrança por pesquisa se intensifica e o contexto de expansão científica atual, exige, de certa forma, o conhecimento da língua para melhor apreensão dos conteúdos científicos encontrados no idioma, levando muitos estudantes pesquisadores em ensino de Ciências a se sentirem pressionados a publicar em inglês, uma língua que muitos não se sentem seguros em fazer uso dela.

Desta forma, a falta desta competência linguística impossibilita a efetivação e consolidação da dimensão internacional no âmbito das IES, considerando que o inglês tem se legitimado como a língua franca em vários espaços da sociedade e, em destaque, no âmbito acadêmico da pós-graduação no que se refere à comunicação e à divulgação científica, desempenhando também um importante papel na internacionalização da pós-graduação.

Nesta perspectiva é que Rajagopalan (2005) afirma que a internacionalização é um dos motivos que mobilizam as IES a buscarem implantar programas que contemplem o uso de línguas estrangeiras, especialmente o de língua inglesa.

O autor ressalta que se uma IES almeja ser internacional, necessita ensinar em inglês, publicar em inglês, e criar uma ambiência internacional com práticas de ensino em inglês, assim como, a inserção de disciplinas em inglês, no currículo dos PPGs.

Cardoso (2020, p. 25) é bem enfático quando afirma que “internacionalizar sem conhecer e usar a língua inglesa na atualidade é mais difícil e, por que não dizer, quase impossível”.

E destaca ainda que, saber inglês na atualidade se configura um aspecto de inclusão social, uma vez que, agrega um valor diferencial à qualificação profissional, ao mesmo tempo em que, não dominar essa competência sociolinguística pode representar exclusão de

oportunidades de se envolver em atividades profissionais e/ou acadêmicas que exijam esse conhecimento (Cardoso, 2020).

Nesse movimento em torno da valorização da língua inglesa como a língua da internacionalização da ciência, no Brasil, nas instituições de ensino superior, principalmente na pós-graduação, o inglês tem se legitimado como a língua franca, em destaque, no âmbito acadêmico da pós-graduação no que se refere à comunicação e à divulgação científica, desempenhando também um importante papel na internacionalização da pós-graduação.

Sendo o inglês a língua de maior abrangência em diferentes territórios, e principalmente a língua de maior divulgação do conhecimento científico, cresce a cobrança pelo seu domínio, principalmente nas instituições de educação, bem como cresce a mobilização de muitos centros universitários no sentido de elevar o nível do conhecimento de língua inglesa dos discentes da graduação e da pós-graduação, na busca pela melhoria dos níveis de produção acadêmica de alcance internacional, possibilitando maior acesso e divulgação do conhecimento científico de suas academias e de seus pesquisadores (Cardoso, 2020, p. 79).

De acordo com o relatório do Índice de Proficiência em Inglês da *English First* (EF) de 2023, incluindo a participação de 116 países, o Brasil se encontra na 81<sup>a</sup> posição e é classificado com nível de proficiência baixo quando comparado a outros países.

Nesse contexto, o domínio das habilidades linguísticas em Língua Inglesa, apresenta-se como requisito essencial para favorecer e facilitar o processo de internacionalização da pesquisa na pós-graduação.

A problemática da baixa proficiência dos estudantes em Língua Inglesa é uma situação histórica na educação brasileira que permanece e tem se prolongado no decorrer dos anos iniciando desde a Educação Básica e refletindo na Educação Superior. A seguir, será feito uma breve discussão sobre esse tema.

## **2.5 A problemática do ensino de Língua Inglesa no Brasil e a baixa proficiência dos estudantes: obstáculo à Internacionalização na Educação Superior**

Como mencionado anteriormente, um dos obstáculos à internacionalização é a baixa proficiência dos estudantes pós-graduandos em língua estrangeira, especificamente a língua inglesa, apresentando-se como uma barreira para concorrerem a bolsas de mobilidade estudantil, assim como, participar de eventos internacionais que exijam a comunicação científica nesse idioma.

Aliás, esta problemática é a “ponta do iceberg”, pois, este problema se inicia desde a educação básica, quando os alunos começam a aprender inglês, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e prosseguem durante os três últimos anos do Ensino Médio.

O ensino/aprendizagem do inglês na escola pública, tem se apresentado ineficaz, uma vez que, mesmo depois de sete anos de estudos, os estudantes chegam à graduação e depois na pós-graduação sem ter o domínio básico do inglês nem as competências e habilidades para ler, escrever e se comunicar.

Conforme o British Council (2020, p. 32), “a baixa qualidade das aulas de inglês no ensino fundamental e médio das escolas públicas brasileiras tem impacto direto nas ações de internacionalização e nas políticas linguísticas na Universidade”, considerando que “o aluno chega às universidades despreparado e muitas vezes precisa cursar o idioma em nível iniciante”.

Ainda, Cardoso (2020, p. 23) analisa essa situação e ressalta que:

Em se tratando do Brasil, embora o inglês seja disciplina obrigatória na maioria das escolas desde o Ensino Fundamental II até o Ensino Médio, muitos estudantes chegam ao Ensino Superior com grandes dificuldades no uso do inglês como língua adicional. Geralmente, o pesquisador que adquire a proficiência na língua inglesa teve oportunidade de estudar em centros de idiomas caros ou foi muito disciplinado para aprender sozinho. Na Academia, a cobrança por pesquisa se intensifica e o contexto de expansão científica atual, exige, de certa forma, o conhecimento da língua inglesa para melhor apreensão dos conteúdos científicos encontrados no idioma.

Assim, infere-se que o Inglês no Ensino Básico é a base para a internacionalização, considerando que para que um projeto de internacionalização do Ensino Superior seja consolidado, é essencial o conhecimento de línguas, principalmente o Inglês, uma vez que este, é o idioma mais falado em diversas partes do mundo, considerado uma língua franca, internacional ou global,

No entanto, o cenário brasileiro do ensino deste idioma, historicamente vem enfrentando diversos entraves, seja pelo tratamento que ocupa nas políticas públicas e legislação educacional, seja pela formação inadequada do professor e metodologia que enfatiza muito mais os aspectos gramaticais do que situações práticas comunicacionais, sendo pouco focado na proficiência do idioma.

A chegada dos Jesuítas no período do Brasil Colônia em 1549, foi o marco histórico do início da educação formal no Brasil, por um período que perdurou pouco mais de dois

séculos. Cabe ressaltar que, até àquele momento as línguas estrangeiras dominantes e ensinadas no currículo (*Ratio Studiorum*) da época, eram as línguas clássicas: latim e o grego.

Essa fase se encerrou em 1759, com a expulsão dos jesuítas e a instalação da Reforma Pombalina, que se constituiu a primeira tentativa do Estado de gerenciar a Educação no Brasil-Colônia. Em 1808, Dom João VI e a família real chegam ao Brasil.

Traçando uma linha histórica do tempo, o ensino de língua inglesa no Brasil como disciplina obrigatória no currículo escolar teve início em 1809, no início do século XIX. O contexto político-econômico da época, fomentado pelo bloqueio da Europa Continental decretado à Inglaterra, estreitou os laços comerciais com o Brasil.

O fechamento dos portos europeus aos navios ingleses pelos franceses forçou que Portugal, até então um forte aliado da Inglaterra, se posicionasse contra sua parceira para evitar um conflito com as tropas francesas. De modo a evitar a guerra, D. João VI, Príncipe Regente de Portugal, decidiu fugir para o Brasil, decisão essa que foi amplamente apoiada pela Inglaterra (Dias, 1999, p. 31).

Assim, com a mudança da corte portuguesa para o Brasil, os ingleses tiveram permissão para implantar diversas firmas britânicas, causando mudanças significativas na infraestrutura do país, com a instalação da Imprensa Régia, a utilização do telégrafo, do trem de ferro, e iluminação a gás e muitas outras atividades.

De acordo com Dias (1999, p. 51), nessa época, foram criados no Brasil mais de trinta estabelecimentos comerciais e “era dos ingleses o controle do comércio; o predomínio técnico (...) e, fundamentalmente, o capital financeiro que assegurava os primórdios do progresso industrial”.

Todo esse contexto, trouxe a necessidade de comunicação entre ingleses e brasileiros e a preparação de mão de obra que atendesse aos interesses empresariais.

Dessa forma, em 1809, Dom João VI decretou a implantação do ensino de duas línguas estrangeiras, a inglesa e a francesa, visando às relações comerciais mantidas entre Portugal, Inglaterra e França.

“Logo, em 22 de junho de 1809, o regente de Portugal, D. João VI, assinou um decreto determinando a abertura de uma escola de francês e uma escola de língua inglesa no Brasil, iniciando assim oficialmente o ensino de inglês no país” (Costa, 2022, p. 29), idiomas que foram escolhidos estratégicamente, com a intenção de ser elo de comunicação entre as nações.

Dessa forma, o ensino de inglês no Brasil, surgiu com uma utilidade efetivamente prática de capacitar profissionais brasileiros para atender a demanda do mercado de trabalho

da época e às necessidades de desenvolvimento do país visando a comunicação nas relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e a França.

Em 1837, ocorreu a fundação do Colégio D. Pedro II e foi a primeira instituição a implantar em seu currículo o ensino de língua inglesa, juntamente com o francês, o latim e o grego. Naquela época, o francês era considerado “língua universal” e requisito obrigatório para o ingresso nos cursos superiores.

Segundo Leffa (1999) o ensino de inglês e francês durante o império apresentou graves problemas metodológicos, a falta de uma metodologia adequada para esse ensino, uma vez que, era focado na análise gramatical e tradução, ou seja, “as chamadas línguas vivas eram ensinadas da mesma forma que as línguas mortas: tradução e análise gramatical” (Costa, 2022, p. 29).

Conforme Polidório (2014, p. 341),

O método usado para o ensino de língua inglesa era o Gramática-tradução ou o Método Clássico. Nesse método, as habilidades que são trabalhadas são as da leitura e escrita. Trabalha-se com a tradução de textos para estudar as regras gramaticais. O professor sempre usa a língua materna em sala de aula. Este método foi oriundo da Alemanha. Nos Estados Unidos, esse método foi, pela primeira vez, chamado de Método Prussiano. Gramática-tradução objetivava treinar os alunos para a leitura de literatura e criar uma disciplina intelectual.

Observa-se que desde o início da implantação do ensino de língua inglesa no Brasil que, a ênfase desse ensino tem sido nos aspectos gramaticais e na leitura de textos. No entanto, Costa (2022, p. 28) enfatiza que “pensar o ensino de línguas é pensar o ensino tendo como objetivo principal a comunicação”. Neste sentido, o autor acredita que:

É impossível aprender uma língua estrangeira apenas assumindo a parte escrita. O ensino de inglês deve se concentrar na comunicação, concentrando-se nas quatro habilidades que permitem que os alunos se comuniquem: falar, ouvir, ler e escrever (Costa, 2022, p. 28).

Em continuidade a história do ensino de língua inglesa no Brasil, em 1889 após a Proclamação da República, ocorreu a Reforma educacional promovida pelo ministro Benjamim Constant, que teve como objetivo alterar todo o sistema educacional no país em todos os níveis de ensino, afetando diretamente o ensino de línguas estrangeiras no Colégio Pedro II, então denominado Ginásio Nacional.

Portanto, foram excluídos do currículo obrigatório o ensino do Inglês, Alemão e o Italiano, assim como o estudo de literaturas estrangeiras. Entretanto, após o afastamento de

Benjamin Constant em 1892, as línguas vivas estrangeiras voltaram a ser obrigatórias no currículo.

Em 1892, ocorreu nova reforma, e o ensino das línguas estrangeiras (Inglês, Francês e o Alemão) passou a ser facultativas e voltou a ter uma abordagem literária. Como se observa, ocorreram várias descontinuidades no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, especialmente o ensino de língua inglesa, ora obrigatório, ora facultativo.

De acordo com Costa (2022), do surgimento do Colégio Pedro II até 1930, ocorreram grandes mudanças no contexto social político-econômico nacional e internacional que afetaram todo o país. Desta forma, na década de 1930 na Era do Governo de Getúlio Vargas, a educação ganhou força em todo o país acompanhando as tensões políticas ocasionadas pela Segunda Guerra Mundial.

Nesse contexto, o ensino de inglês no Brasil teve um grande impulso.

Como resultado da imigração alemã ocorrida no século passado, o inglês foi amplamente difundido como uma necessidade estratégica para compensar o prestígio internacional da Alemanha. Após a Segunda Guerra Mundial, a Inglaterra perde espaço para os Estados Unidos. O ensino de inglês começa a ganhar mais destaque e importância no Brasil, pois agora ocupa mais espaço na carga horária em detrimento de línguas mortas como o latim que antes eram ensinadas nas escolas brasileira (Costa, 2022, p. 29).

Em 1931 aconteceu a Reforma Francisco Campos, que trouxe mudanças significativas, dando-se maior ênfase ao ensino das línguas modernas, com a diminuição da carga horária do latim. Essa reforma também introduziu oficialmente um novo método de ensino, que recebeu o nome de “Método Direto”, que consistia em ensinar língua estrangeira através da própria língua com ênfase nos aspectos gramaticais.

Este método foi introduzido no Brasil, trinta anos depois de sua aplicação na França. Conforme Polidório (2014, p. 341).

No Método Direto, as instruções de sala de aula são conduzidas somente na língua alvo; somente o vocabulário do cotidiano era ensinado; o professor ensinava as expressões concretas através de demonstrações, objetos e figuras; as expressões abstratas e associadas a idéias; a gramática era ensinada por indução; novos assuntos eram introduzidos oralmente; conversação e compreensão oral eram ensinadas e a correta pronúncia e gramática eram enfatizadas.

Ainda com referência aos acontecimentos da década de 1930, como consequência das mudanças no contexto político e econômico nacional e internacional, Dias (1999) ressalta o surgimento dos cursos livres de inglês no Brasil. E ainda em 1934, o surgimento oficial no

Rio de Janeiro, da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa com o apoio da Embaixada Britânica no Brasil.

Conforme Polidório (2014), em 1942, ocorreu a Reforma Capanema que segundo o autor, foi a que mais contribuiu para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, uma vez que, reservou trinta e cinco horas semanais para o ensino das línguas estrangeiras. Na parte metodológica, as quatro habilidades deveriam ser desenvolvidas: ler, escrever, compreensão oral e comunicação.

Prosseguindo nesse breve histórico do ensino de língua inglesa no Brasil, Santos (2011, p. 1), observa que desde o século XIX,

O sistema educacional brasileiro vem sendo submetido a sucessivas reformas nas quais o ensino de língua inglesa tem sido ora negligenciado, ora tratado indevidamente, chegando a ser, até mesmo excluído da grade curricular obrigatória pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgadas em 1961 e 1971.

Ocorreu que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 e 1971 não incluíram a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no currículo escolar de 1º e 2º graus, e passaram a ter o caráter de disciplinas complementares ou optativas, ficando a cargo do Estado a inclusão ou não da disciplina, se constituindo um retrocesso para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil (Polidório, 2014).

Com essa lei ocorreu também a redução do número de línguas no currículo, o latim foi praticamente excluído do currículo, a carga horária do francês foi reduzida e o inglês passou a ser mais valorizado em decorrência das exigências do mercado de trabalho (Leffa, 1999).

Com a LDB 9394/96, ocorreu uma reestruturação do sistema educacional. O ensino de 1º e 2º graus passou a ser denominado de Ensino Fundamental e Ensino Médio e foi estabelecida a obrigatoriedade de uma língua estrangeira na parte diversificada do currículo a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. No entanto, a escolha da língua ficou a cargo da instituição de ensino conforme estabelecido na lei:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Lei 9.394/96. Art 26 § 5º).

Em 1998 é lançado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino fundamental e em 2000 para o Ensino Médio, e apresentaram um conjunto de sugestões e

orientações para nortear as práticas de ensino de línguas estrangeiras modernas, dando ênfase ao Inglês e ao Espanhol no contexto do mundo contemporâneo e enfatizando a necessidade de os estudantes aprenderem esses idiomas, considerando as exigências do mundo globalizado e os aspectos econômicos, geopolíticos e históricos.

[...] há de considerar o valor educacional e cultural das línguas, derivado de objetivos tradicionais e intelectuais para a aprendizagem de Língua Estrangeira que conduzam a uma justificativa para o ensino de qualquer língua. Por outro lado, há de considerar as necessidades lingüísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Isso reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil (BRASIL, 1998, p. 40).

Observa-se que, o tratamento dado ao ensino de Inglês na legislação brasileira sempre teve espaço dividido com outros idiomas. Na LDB 9394/96 o status dado a esse idioma é o de língua estrangeira, embora, nos PCNs se evidencie a sua importância juntamente com o Espanhol.

No que se refere aos aspectos metodológicos os PCN's não propuseram uma metodologia específica para o ensino de línguas, mas sugeriram uma abordagem sócio-interacional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, e baseado numa concepção educacional que valoriza um ensino que prepara o aluno para a vida em sociedade e cidadania.

No entanto, essa abordagem do ensino de Línguas Estrangeiras, somados a vários outros aspectos, tem dificultado o aprendizado de idiomas e especialmente o de Língua Inglesa, foco desse estudo.

Tanto na escola pública quanto na rede particular, a falta de uma metodologia específica, menos ideológica e focada mais nos aspectos da comunicação, e nas experiências práticas do cotidiano tem sido colocada de lado nas leis e reformas da educação, sendo aplicado até hoje nas escolas, o mesmo método de tradução e gramática do século passado. Neste sentido, Pereira e Lopes (2017, p. 17), ressaltam que:

Grandes desafios têm marcado o processo de ensino de língua inglesa, principalmente em escolas públicas, que são as mais afetadas por fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, como, por exemplo, salas de aula muito cheias, falta de formação dos professores, estrutura física ruim, crenças desmotivadoras, carga horária pequena da disciplina etc. São desafios que fazem com que este ensino geralmente não alcance os resultados esperados.

Em 2017, ocorreu a implantação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Resolução CNE/CP n. 2, de 22 dezembro de 2017, que se constitui um documento normativo voltado para toda a Educação Básica e visa orientar as escolas na elaboração de sua proposta pedagógica e currículo escolar, buscando um ensino mais equivalente em todo o país.

Diferentemente do tratamento dado ao Inglês nas legislações anteriores, na BNCC vigente, o Inglês adquire um novo *status*, uma vez que, passou de língua estrangeira a ser considerada língua franca, constituindo-se uma mudança conceitual e metodológica importante para o ensino de Língua Inglesa em todas as escolas do Brasil.

Com a implantação da BNCC o ensino da Língua Inglesa passou a ser obrigatório a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, devendo constar na matriz curricular obrigatória das escolas.

A escolha do Inglês na BNCC e não de outro idioma, se deu pelo fato desse idioma ter uma função preponderante na comunicação mundial, uma vez que é vista como língua franca, que é a língua que pessoas de idiomas diferentes em todo o mundo, adotam para se comunicarem entre si e com repertórios culturais e linguísticos diferentes, além disso,

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2017, p. 241).

Dessa forma, a BNCC legitima o Inglês como ferramenta de comunicação em um mundo globalizado e não somente como língua falada predominantemente em países como os Estados Unidos e Inglaterra, favorecendo o ensino de língua inglesa numa perspectiva intercultural.

Como se observa, a BNCC ressalta que o estudo da língua inglesa pode possibilitar o engajamento e a participação dos estudantes num mundo globalizado, bem como, amplia as possibilidades de interação e mobilidade estudantil internacional e abre caminhos para novos percursos de busca de conhecimentos e continuidade de estudos tanto na graduação como na pós-graduação.

A próxima seção irá descrever os procedimentos metodológicos executados para a operacionalização da pesquisa e sistematização da dissertação.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A metodologia da pesquisa é um dos aspectos fundamentais para a operacionalização dos objetivos definidos para o desenvolvimento da investigação e que envolve a definição dos métodos, instrumentos e técnicas adotados que visam compreender o fenômeno investigado e responder o problema de pesquisa.

De acordo com a abordagem do problema, este estudo, pautou-se na pesquisa qualitativa. A investigação contemplou o uso de estruturas de cunho interpretativo/teórico que esclarecem o estudo da problemática da pesquisa.

A pesquisa é um procedimento metodológico, analítico e reflexivo, que de forma sistemática e crítica, busca descobrir novos fatos ou dados, com o objetivo de alcançar as possíveis respostas aos problemas, utilizando-se, para tanto, dos instrumentos técnicos, metodológicos e científicos (Lakatos e Marconi, 2022).

Minayo, Deslandes e Gomes (2016) definem metodologia como o caminho onde teoria e prática caminham juntas, portanto, a metodologia abrange a teoria da abordagem, o método, os instrumentos e técnicas, os procedimentos de explicação detalhada e rigorosa do processo de investigação.

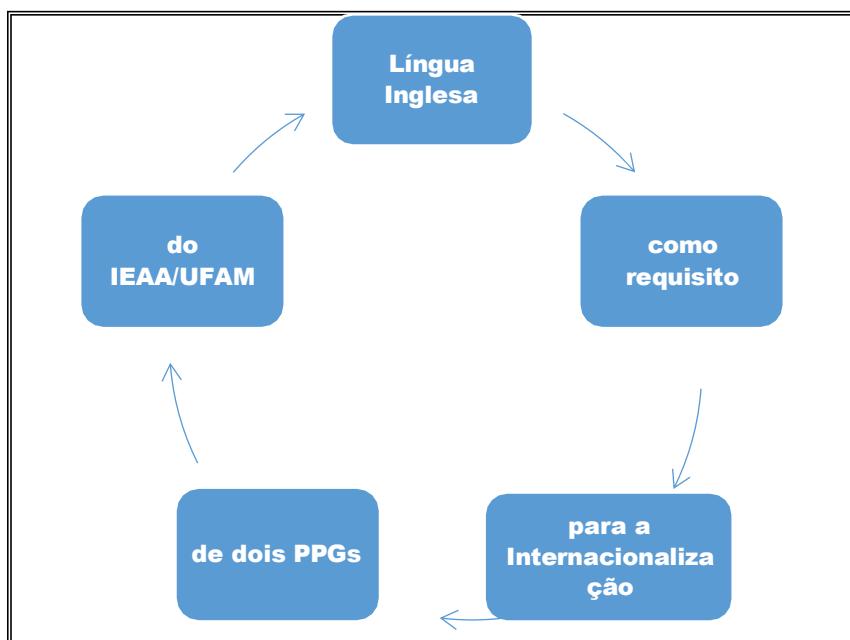
O método é definido por Lakatos e Marconi (2022), como o conjunto de atividades sistemáticas, que de forma racional, delineiam o caminho a ser traçado, e que possibilitam alcançar os objetivos propostos e embasar as ações e decisões científicas da pesquisa.

Como se observa, o processo de investigação envolve escolhas metodológicas. Portanto, a seguir se descreve a caracterização geral da estrutura metodológica utilizada para a realização desta pesquisa.

#### **3.1 Definição do objeto de estudo e local da pesquisa**

Dessa forma, o objeto de investigação dessa dissertação de mestrado, partiu da intencionalidade de conhecer de que forma se manifesta e impacta o fenômeno da Língua Inglesa considerada como língua franca e idioma da comunicação científica internacional, e como requisito necessário aos processos de internacionalização instituídos em dois PPGs instalados no IEAA/UFAM, por meio da pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, conforme demonstrado na Figura 4:

Figura 4 – Objeto de estudo do fenômeno investigado.



**Fonte:** Elaborado pelo Autor (2024).

Ademais, os dois PPG sem estudo foram selecionados, primeiramente, por estar situados na estrutura da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), cuja instituição é reconhecida por ser uma das maiores universidades públicas do norte do país e do Estado do Amazonas.

Dentre os 41 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* ofertados pela UFAM, encontram-se os dois PPGs selecionados para este estudo, que estão localizados no Campus do Vale do Rio Madeira, no Instituto de Educação Agricultura e Ambiente (IEAA), na região Sul do Estado do Amazonas, no município de Humaitá e desempenham um relevante papel para a formação de recursos humanos em uma região com alta demanda e baixa oferta de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, contribuindo para o desenvolvimento da população amazônica que têm pouco acesso à educação superior nessa região amazônica.

### 3.1.1 Categorização Geral

### 3.1.2 Quanto à abordagem do problema

Este estudo é categorizado como uma pesquisa qualitativa. Conforme Bogdan e Biklen (2003), os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que procuram compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte.

Neste sentido, o investigador é o instrumento principal por captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto.

Conforme esclarece Godoy (1995, p. 58),

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos [...] em estudo.

Também como acrescenta Minayo (2014) o enfoque qualitativo se justifica pelo motivo de que essa abordagem propõe explorar um nível de realidade difícil de mensurar. Portanto, a abordagem qualitativa foi escolhida por se acreditar ser adequada para a identificação, a descrição, e a compreensão do fenômeno investigado.

### **3.1.3 Quanto aos objetivos da pesquisa**

Trata-se de uma pesquisa descritiva, uma vez que, se buscou descrever e caracterizar como se manifesta o fenômeno da internacionalização nos PPGs do IEAA/UFAM e a função que a Língua Inglesa desempenha como requisito necessário para a efetivação dessa ação estratégica.

Conforme Lakatos e Marconi (2022) a pesquisa descritiva procura descrever processos ou qualquer fenômeno que se pretenda investigar, a partir de dimensões ou indicadores previamente definidos pelo investigador.

Referente ao método de abordagem vinculado aos objetivos, neste estudo, optou-se pelo método de abordagem dedutivo. De acordo com Cabanas (2018), o método de abordagem dedutivo parte de teorias e leis para analisá-los mediante os resultados da pesquisa para validar ou reprovar as hipóteses definidas empiricamente.

### **3.1.4 Quanto ao Objeto de estudo**

Caracteriza-se como um estudo de caso, pois tem como *locus* o contexto da UFAM, especificamente no âmbito de dois programas de pós-graduação (PPGECH e PPGCA) instalados no IEAA, visando investigar nas fontes documentais institucionais evidências de

ações estratégicas voltadas para a internacionalização e o tratamento dado ao Inglês nesses processos instituídos.

Conforme explicado por Yin (2001, p. 33), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”

Neste sentido, o autor elucida ainda que,

A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (Yin, 2001 p. 33-34).

Conforme foi analisado pelo prisma de Yin (2001) a pesquisa de estudo de caso é comumente considerada como uma forma menos desejável de investigação do que levantamentos ou experimentos, considerando que fornece pouca base para generalização científica.

No entanto, o autor é enfático ao contra-argumentar essa ideia e afirma que os estudos de caso são, sim, generalizáveis a proposições teóricas (generalização analítica), como é o caso desse estudo de dissertação e menos às populações ou universos (generalização estatística). (Yin, 2001)

### **3.1.5 Quanto à técnica de coleta de dados**

Nesta investigação, optou-se por duas técnicas de coleta de dados: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Conforme explicado por Gil (2019), a pesquisa documental, é muito semelhante à pesquisa bibliográfica.

O autor ressalta que, o que as diferencia é a natureza das fontes, pois, enquanto a bibliográfica se utiliza do aporte teórico de diversos autores, a documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico, podendo ser reformulados conforme os objetivos da pesquisa.

Portanto, na pesquisa documental, se utiliza fontes primárias de dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente como: legislações e documentos institucionais (Lakatos; Marconi, 2022).

Por conseguinte, a partir da análise dos documentos institucionais (PDI, Planos Estratégicos dos PPGs), e também as informações que constam nos sites institucionais, se buscará investigar as evidências documentais relativas aos conteúdos dos documentos no tocante à internacionalização, identificando qual o tratamento dado à língua inglesa como requisito necessário para os processos de internacionalização instituídos nos dois PPGs do IEAA/UFAM.

Buscando-se assim, perceber as lacunas ou ausências de estratégias voltadas para a internacionalização, e que envolve dentre outras, ações referentes ao aumento da proficiência em língua estrangeira e no caso desta pesquisa, em língua inglesa.

Marconi e Lakatos (2022) esclarecem ainda, que a pesquisa documental é muito usada em pesquisas teóricas e naquelas cujo delineamento principal é o estudo de caso. Desta forma, em boa parte dos casos, esse tipo de pesquisa exige coleta de documentos para análise.

Também se utilizou como fonte de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica constituída por artigos e dissertações sobre o tema de investigação, buscando-se conhecer o que está sendo discutido pela comunidade científica a respeito da Internacionalização na Educação Superior e o papel da Língua Inglesa, em pesquisas produzidas no Brasil no período de 2019 a 2024.

Assim, cabe ressaltar que a pesquisa bibliográfica enquanto metodologia de pesquisa de caráter qualitativo é comumente apresentada como uma revisão da literatura que subsidia teoricamente todas as demais metodologias investigativas, que exigem estudos exploratórios ou descritivos. Possibilita uma ampla visão da problemática e a elaboração de um quadro teórico-conceitual relacionado ao objeto de pesquisa (Gil, 2019).

Neste paradigma, o que a caracteriza e dá validade à pesquisa, é a definição dos procedimentos previamente planejados que buscam soluções para determinado objeto e problema de pesquisa (Silva; Oliveira; Silva, 2021, p. 21).

Ainda, quanto às técnicas e instrumentos para coleta de dados, cabe diferenciar que as técnicas representam como serão coletados os dados. Já os instrumentos se referem às ferramentas que são aplicadas para obter os dados, como explicado por Cabanas (2018).

Desta forma optou-se pela técnica de pesquisa documental com a utilização do instrumento *checklist*, elaborado com itens ou perguntas de verificação para análise dos documentos selecionados.

### **3.1.6 Quanto aos procedimentos para análise e tratamento dos dados**

Nesta investigação, optou-se por dois métodos de análise aplicados em pesquisas qualitativas: Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) usada neste estudo na pesquisa bibliográfica, e a Análise Documental (Lüdke e André, 2022), na pesquisa documental.

A Análise de Conteúdo (AC) segundo Bardin (2016, p. 31), consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

A metodologia de Análise de Conteúdo definida por Bardin (2016) é realizada em três etapas sendo: organização do material (pré-análise); exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação, denominando-as como pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial, conforme demonstrado na Figura 5.

Figura 5 – Etapas da Análise e Tratamento dos Dados da Pesquisa Bibliográfica.



**Fonte:** Elaborado pelo Autor (2024); Adaptado de Bardin (2016).

A etapa de Organização do Material (Pré-análise) é a fase da organização dos documentos que constituirão o corpus de análise da pesquisa. É a fase do primeiro contato com o material a ser examinado por meio da leitura flutuante que permite ao pesquisador conhecer a estrutura dos mesmos e a ter as primeiras impressões sobre o conteúdo da mensagem dos textos.

É nessa fase que é realizada a escolha dos documentos que serão submetidos à análise e assim definir o corpus de análise, a formulação de hipóteses e/ou objetivos de estudo, e a elaboração de indicadores para a interpretação dos resultados (Bardin, 2016).

Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 66):

O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido.

Concluída a pré-análise, a etapa seguinte é a Exploração do Material em que o pesquisador fará uma leitura e estudo aprofundado do corpus de análise, a fim de codificar, classificar e categorizar as informações contidas nos documentos. Assim se tem a definição de indicadores e categorias de análise que orientarão a interpretação dos resultados (Bardin, 2016).

A terceira etapa da AC é o tratamento dos dados que contempla a interpretação inferencial e visa tornar os dados mais válidos e significativo. Conforme esclarecem Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 69), “nesta etapa ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica”.

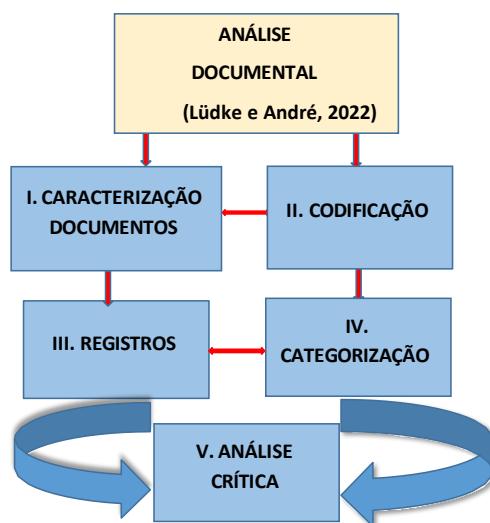
Assim, considerando os procedimentos propostos, essa etapa de análise de conteúdo do material selecionado na pesquisa bibliográfica buscou responder à questão norteadora 1: O que diz a produção científica sobre Internacionalização na Educação Superior e o papel da Língua Inglesa em pesquisas produzidas no Brasil no período de 2019 a 2024? E a questão norteadora 2: Que modelos e estratégias estão sendo desenvolvidos para potencializar a internacionalização dos PPGs?.

Em continuidade, ainda no que se refere aos procedimentos para análise e tratamento dos dados da Pesquisa Documental se utilizou a Análise Documental com as etapas propostas por Lüdke e André (2022). Ao método utilizado para analisar os documentos chama-se de “método de análise documental” (Silva, Oliveira e Silva, 2021, p. 58).

Para Lüdke e André (2022), a análise documental, é constituída por um conjunto de procedimentos que tem a finalidade de analisar um ou vários documentos com a intenção de identificar informações diversas e que estejam relacionadas com as questões de investigação.

A análise documental envolve as etapas de escolha e recolha dos documentos e de posterior análise. Os procedimentos metodológicos a serem seguidos na técnica de análise documental são: a caracterização de documento, a codificação, os registros, a categorização e a análise crítica (Lüdke e André, 2022), como se visualiza na Figura 6 abaixo:

Figura 6 – Etapas da Análise e Tratamento dos Dados da Pesquisa Documental



**Fonte:** Elaborado pelo Autor (2024). Adaptado de (Lüdke e André, 2022).

Cabe esclarecer que esta etapa da pesquisa documental buscou responder à questão norteadora 3: O que mostram os documentos institucionais sobre as ações voltadas para a internacionalização nos PPGs?

O tratamento analítico dado aos documentos seguiu os procedimentos metodológicos da técnica de análise documental. Foi feito a caracterização dos documentos, a codificação, os registros, a categorização e a análise crítica (Lüdke e André, 2022). Os critérios de escolha dos documentos foram os descritos no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Documentos e critérios de escolha para a análise documental.

N	Seleção dos Documentos	Critérios de Escolha
1	<b>PDI-UFAM – 2016-2025</b>	Documento norteador da política de gestão administrativa, acadêmica e didático-pedagógica voltada para a graduação e pós-graduação, Deve constar o plano de ação voltado para a internacionalização.
2	<b>Planejamento Estratégico dos PPGs (2021-2024)</b>	Documento norteador da gestão acadêmica dos PPGs. Deve constar os objetivos, metas e ações voltadas para a internacionalização conforme o PDI e Indicadores de avaliação da CAPES.

**Fonte:** Elaborado pelo Autor (2024).

Por fim, para a pesquisa bibliográfica presente neste trabalho foi feito levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), BD TD/UFAM e Google Acadêmico, com termos de busca relacionados aos descritores: “internacionalização”, “pós-graduação”, língua inglesa e foram selecionados 12 trabalhos, sendo 03 dissertações, 01 tese e 08 artigos.

Na parte da pesquisa documental foram utilizados os dados disponíveis no site da UFAM e do IEAA onde estão instalados os dois PPGs investigados, e onde se encontram o (PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional) e os Planejamentos Estratégicos Quadrienal dos PPGs.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 Breve contextualização da UFAM e dos dois Programas de Pós-Graduação investigados no tocante à Internacionalização

A Universidade Federal do Amazonas encontra-se inserida no sistema de ensino superior brasileiro.

A UFAM foi fundada em 1909 por meio da Lei n. 601, de 8 de outubro de 1909, denominada como Escola Universitária Livre de *Manaós*, no período áureo da borracha e é considerada a primeira instituição de Ensino Superior do país.

Foi federalizada em 1949 e posteriormente incorporada à Universidade do Amazonas (UA), criada por Lei Federal n. 4.069 de 1962 e instalada em 1965. Somente em 2002, a UA passou a ser denominada de Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a partir da Lei nº 10.468, de 20 de junho de 2002, criada como fundação de direito público e mantida pela União.

Atualmente a UFAM é composta por um campus em Manaus, pelas Faculdades de Medicina, Odontologia, Ciências Farmacêuticas, Escola de Enfermagem e por campis em Humaitá, Benjamin Constant, Itacoatiara, Coari e Parintins e tem como Missão: “Producir e difundir saberes, com excelência acadêmica, nas diversas áreas do conhecimento, por meio do ensino da pesquisa e da extensão, contribuindo para a formação de cidadão e o desenvolvimento da Amazônia” (PDI-UFAM 2016-2025, p.26-27).

A UFAM oferta 124 cursos de Graduação e 44 Programas de Pós-Graduação (PPGs) *stricto sensu* (Mestrados Profissionais e Doutorados), instalados no Campus/Sede e também nos Campus fora da sede, conforme dados da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP, 2025).

Os PPGs são credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e coordenados pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPESP-UFAM que tem como atribuição planejar, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades de Pesquisa e Pós-graduação, em conjunto com seus Departamentos, em cumprimento às políticas e diretrizes institucionais da Universidade Federal do Amazonas (PROPESP, 2024, p. 5)

Conforme consta no Catálogo dos Cursos de Pós-graduação a PROPESP (2025) tem como objetivo elevar as notas dos PPGs e por meio de seus planejamentos estratégicos

impulsionar a internacionalização dos programas.

Dentre os PPGs da UFAM, constam os dois programas objetos desta pesquisa, o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) e o Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente (PPGCA), localizados no multicampi do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), no município de Humaitá, Amazonas, os quais são objetos dessa pesquisa e que serão caracterizados mais adiante.

Conforme consta no site do programa, o PPGECH foi criado em 2016 pela CAPES com a intencionalidade de atender a demanda por qualificação de profissionais na área de ensino da região sul do Amazonas.

O programa atualmente funciona com um curso em nível de mestrado, com duas linhas de pesquisa, sendo: Linha 1: Ensino das Ciências Humanas; Linha 2: Ensino das Ciências Exatas e Naturais, conferindo o grau de mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

O PPGECH tem como finalidade, a formação *strictu sensu* de professores da educação básica, ensino médio e superior, proporcionando a formação científica, teórica-metodológica e epistemológica para melhor atuação no ensino, assim como, a produção e divulgação de conhecimentos nas áreas de ciências humanas, ciências naturais e matemática.

Já o Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais (PPGCA) é o primeiro programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* permanente da mesorregião Sul do Amazonas. Criado em 2015, possui caráter interdisciplinar e busca o fortalecimento do ensino, da pesquisa e da extensão no interior e região fronteiriça da Amazônia.

O PPGCA desenvolve pesquisas interdisciplinares voltadas para o desenvolvimento da Região Amazônica na área de Concentração: Ambiente e Sociobiodiversidade e atuando com duas Linhas de Pesquisa: Linha 1 - Componentes e dinâmicas dos ecossistemas com ênfase no bioma amazônico. E Linha 2 - Sociedade, Biodiversidade e Sustentabilidade do bioma amazônico.

Atualmente os PPGs objetos desta pesquisa apresentam nota 3 e 4 respectivamente de acordo com o Relatório da última Avaliação Quadrienal 2021 da CAPES, conforme demonstrado no Quadro 5, abaixo:

Quadro 5 – Objetos da Pesquisa.

Sigla	Nome do PPG	Avaliação Quadrienal 2021 – CAPES – Nota
PPGCA	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais	3
PPGECH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades	4

**Fonte:** Elaborado pelo Autor (2024).

Infere-se que essas notas indicam que existem aspectos a melhorar para alcançar o nível de programas de excelência de nível internacional com conceitos 5, 6 ou 7. Neste sentido esta investigação apresenta sua relevância no sentido de contribuir para identificar as potencialidades e fragilidades e, assim, propor melhorias para os programas no que concerne à dimensão internacional, a fim de, avançarem nos resultados da avaliação da CAPES podendo alcançar nível de excelência internacional.

De acordo com o Catálogo dos Cursos de Pós-graduação da UFAM (PROPESP, 2025), atualmente os PPGs da UFAM encontram-se com nota entre 2 (1 PPG), nota 3 (12 PPGs) e nota 4 (22 PPGs). Somente um PPG apresenta nota 6 (PPG – Mestrado/Doutorado em Ciências da Computação).

Estas notas representam um conceito satisfatório, no entanto, indica também que para alcançar o nível de excelência exigido pela CAPES e serem considerados programas de nível internacional, precisam atender aos critérios de avaliação exigidos como: oferta de cursos de língua estrangeira a docentes e discentes; oferta de disciplinas em língua estrangeira no currículo do PPG; página eletrônica em língua estrangeira; publicações de circulação internacional dos docentes e discentes (CAPES, 2019, p. 6-7).

Conforme a classificação dos PPGs no quadriênio as notas que caracterizam o nível de desempenho reconhecido pela CAPES, podem variar de 3 a 7 e são cursos que estão em funcionamento (CAPES, 2015).

Após a análise dos indicadores os programas avaliados que obtiveram nota 1 e 2 são descredenciados pela CAPES. Já os que recebem nota 3 são considerados (Regular), já os de nota 4 (Bom) e os de nota 5 (Muito Bom) (CAPES, 2015).

Os PPGs que tem somente curso de mestrado têm como nota máxima o conceito 5. Os programas com notas 6 e 7 são considerados “Programas de Excelência”, de nível internacional destinados aos PPGs que ofertam cursos de mestrado e doutorado (CAPES, 2015).

A Avaliação da CAPES, utiliza critérios como produção científica, qualificação do

corpo docente, infraestrutura, impacto social e internacionalização (CAPES, 2019).

O critério internacionalização configura-se um dos indicadores importantes para o aumento da qualidade dos Programas de Pós-Graduação (PPGs), sendo necessário que a Universidade, programe ações estratégicas que assegurem a internacionalização de forma efetiva (CAPES, 2019), de acordo com os indicadores da CAPES que estão fundamentados no modelo de internacionalização abrangente (Hudzik, 2015, 2020).

Ainda, conforme consta no site institucional, a preocupação com a internacionalização da UFAM vem desde 1987, que ocorreu a partir da criação do Departamento de Cooperação Técnica - DCT, vinculado à Sub-Reitoria para Pesquisa e Pós-Graduação.

Em 1994 este departamento foi substituído pelo Escritório de Assuntos Internacionais (EAI) ainda vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP). A partir de 2014, ocorreu um ajuste na estrutura organizacional da universidade e foi criado a Assessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais (ARII) passando a estar vinculado à Reitoria (Aril, 2020).

A Assessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais (ARII) é o setor responsável pela execução da política de relações internacionais e interinstitucionais da UFAM de forma estratégica, tática e operacional visando a internacionalização da Universidade e de toda sua comunidade, incluindo as unidades acadêmicas da capital e do interior do Estado.

Ainda conforme consta na página da ARII no site oficial, a UFAM busca impulsionar a internacionalização por meio da formalização de Acordos de Cooperação Técnica, como ferramenta indispensável para dinamizar o processo de internacionalização da Universidade. Atualmente a UFAM possui acordos vigentes, com 49 países de diversas nacionalidades dentre estes: Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Alemanha, França, Espanha, Finlândia, Itália, Japão, Noruega, Portugal, Colômbia, Peru, Guiana Francesa, Moçambique (Aril, 2020).

Estes acordos podem contemplar a realização de várias ações e atividades que envolvem mobilidades acadêmicas internacionais, pesquisas e programas de extensão, doutorado sanduiche, visando o intercâmbio científico para o progresso da ciência.

Observa-se que os países Estados Unidos, Canadá e Reino Unido são países que falam o Inglês como língua materna ou primeira língua, outros países adotaram o inglês como língua oficial por interesses políticos e comerciais, como é o caso de alguns países da África, outros por influência britânica, como é o caso dos países da Europa, mantém o inglês como língua franca ou língua internacional.

#### **4.1.1 Plano de Desenvolvimento Institucional – (PDI) da UFAM**

Segundo Falqueato *et al.*, (2019), o PDI é uma das principais ferramentas de gestão estratégica das IES, pois, neste documento deve-se definir as ações estratégicas das IES.

Desde a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) no ano de 2004, a missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) passaram a ser documentos obrigatórios para a avaliação e credenciamento das instituições.

Na análise de Gazzoni (2021, p. 113), o PDI,

é considerado o principal documento dentro de um processo estratégico de uma instituição de ensino superior e instituído pelo governo como parte integrante do processo de avaliação institucional. Portanto, mais do que um documento estratégico, a sua formulação é uma imposição legal.

Assim, o PDI da UFAM foi aprovado pelo Conselho Universitário em 23 de novembro de 2015 para o período de (2016-2025) e configura-seum indispensável instrumento de planejamento institucional, definindo objetivos, estratégias e metas que visam o cumprimento de sua missão e visão. Conforme Hudzik (2015, 2020), a missão e visão da universidade deve demonstrar a importância dada pelas instituições ao processo de internacionalização, devendo esta condição estar claramente exposta nos planos estratégicos institucionais.

#### **4.1.1.2 Planejamento Estratégico dos PPGs investigados**

Visando reestruturar e consolidar ainda mais o processo de internacionalização das IES e dos PPGs, a CAPES em 2017, lançou o Programa de Internacionalização Institucional, denominado CAPES PrInt.

Conforme Stempowski Filho (2023, p. 40), o programa CAPES PrInt marcou a mudança de um novo paradigma de internacionalização para as IES brasileiras, tanto propondo “Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de Internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas” (Brasil, 2017).

Dessa forma o programa propôs as IES a “adoção de novas práticas e de estratégias com o envolvimento direto das instituições e um plano que abranja várias etapas muito bem estruturadas distanciando-se da ideia de que mobilidade é sinônimo de Internacionalização”

(Stemposki Filho, 2023, p. 40).

Para que estes planos estratégicos sejam efetivados na prática devem contemplar estratégias que promovam e favoreçam o processo de internacionalização, dentre as quais cursos de línguas estrangeiras que contribuam para elevar o nível de proficiência da comunidade acadêmica (Brasil, 2017).

O Planejamento Estratégico do PPGECH foi elaborado para o quadriênio 2021-2024. No eixo voltado para a Pesquisa e Pós-Graduação e apresenta os seguintes objetivos:

- Elevar o conceito do PPGECH;
- Incentivar o aumento da captação de recursos para pesquisas;
- Articular os projetos de Pesquisa conforme as Linhas do Programa;
- Assegurar o acesso dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior ao PPGECH
- Participar dos programas de internacionalização da UFAM por meio de pesquisas e parcerias de relevância. (Planejamento Estratégico PPGECH-2021-2024, p. 02-03).

O Planejamento Estratégico DO PPGCA também elaborado para o quadriênio 2021-2024, tem como principal missão: “Suprir carências de pesquisas e profissionais que atuem na área ambiental e estreitem o elo com a sociedade da mesorregião sul do estado do Amazonas” (Planejamento Estratégico PPGEC 2021-2024, p. 1).

E apresenta os seguintes objetivos:

Gerar conhecimentos científicos e tecnológicos, a partir de estudos avançados e interdisciplinares, que vislumbrem o desenvolvimento social, econômico e ecológico da Amazônia;

Formar recursos humanos na área de Ciências Ambientais que sejam capazes de refletir, dialogar e propor modificações, modelos e novos olhares sobre a realidade local e regional;

Buscar o fortalecimento de parcerias com Universidades e Grupos de Pesquisa no Estado do Amazonas e outras regiões do Brasil, propiciando assim a troca de experiências e a consolidação de parceria docente;

Disponibilizar de espaços adequados onde podem ser desenvolvidos ações de ensino, pesquisa e extensão;

Fortalecer as atividades de pesquisa e extensão voltadas as questões sócio – ambientais, além de contribuir para o desenvolvimento regional da mesorregião sul amazonense;

Desenvolver pesquisas interdisciplinares voltadas para o desenvolvimento da Região Amazônica que estão inseridas na área de concentração: Ambiente e Sociobiodiversidade;

Compreender os processos e as dinâmicas dos ecossistemas;

Identificar a influência da sociedade e as consequências para a biodiversidade e sustentabilidade do bioma amazônico (Planejamento Estratégico PPGEC 2021-2024, p. 2-3).

A seguir se apresenta os resultados e a análise da pesquisa bibliográfica.

## 4.2 Pesquisa Bibliográfica

### 4.2.1 Corpus da Pesquisa

#### 4.2.1.1 A produção científica sobre Língua Inglesa e Internacionalização na Educação Superior entre 2019 a 2024

O estudo teórico dessa investigação trata sobre: “A Língua Inglesa como requisito para a internacionalização de dois PPGs do IEAA/UFAM”, tendo a seguinte pergunta norteadora: De que forma a Língua Inglesa se apresenta como requisito para a internacionalização dos dois programas de pós-graduação instalados no IEAA/UFAM?

Nesta seção, apresentam-se os artigos e dissertações selecionados e analisados sobre o tema de investigação e busca responder aos objetivos específicos 1 e 2 da pesquisa: Analisar a produção científica sobre a Internacionalização da Educação Superior e o papel da Língua Inglesa em pesquisas produzidas no Brasil entre 2019 e 2024; Conhecer os modelos e estratégias que estão sendo desenvolvidos para potencializar a internacionalização dos PPGs.

Inicialmente, a pesquisa bibliográfica foi feita em três bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), BD TD/UFAM, *Scielo* e Google Acadêmico. A seleção e recolha dos dados foi realizada no período de janeiro a abril de 2024 a partir de três descritores: Internacionalização, Pós-Graduação, Língua Inglesa. Ressalta-se que também se fez a busca na biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade Federal do Amazonas, mas não foi encontrado nenhum trabalho com essa temática.

Segundo Alves-Mazzotti (2002), a revisão de literatura apresenta duas intenções básicas: o levantamento bibliográfico de artigos, teses ou dissertações em fontes científicas confiáveis que favorecem a sistematização, categorização e a análise para uma primeira validação do quadro teórico produzido sobre o objeto de pesquisa.

Na busca dos trabalhos nos bancos de dados se utilizou os seguintes critérios de inclusão: recorte temporal e revisão por pares. Numa primeira pesquisa sem recorte temporal retornaram 200 trabalhos.

Refinando a busca com recorte temporal no período de 2019 a 2024, retornaram 33 resultados. Buscando delimitar ainda mais a pesquisa utilizou-se o critério de seleção revisão por pares, tendo retornado 20 resultados.

Dessa maneira, foi realizada a leitura flutuante e a pré-análise, relendo inicialmente os

resumos e a parte dos resultados e conclusão, que permitiu verificar quais trabalhos estavam de acordo com o objetivo inicialmente definido.

Assim, selecionou-se 12 trabalhos que constitui o *corpus*, considerados relevantes para os objetivos da pesquisa, sendo, 01 Tese, 03 Dissertações e 08 Artigos analisados.

A seguir no Quadro 6, apresenta-se os trabalhos selecionados para constituição do corpus da pesquisa indicando o título, autor (es), ano de publicação por ordem cronológica, local e tipo de publicação:

Quadro 6 – Trabalhos selecionados para o corpus da pesquisa.

Nº	Título	Autor (es)	Ano de Publicação	Local Publicação	Tipo
01	O papel da universidade na capacitação dos discentes na proficiência da Língua Inglesa para a Internacionalização.	BLEGGI, Amanda	2019	BDTD	Dissertação
02	Internacionalização abrangente em programas de pós-graduação de excelência internacional: uma análise sobre as políticas e práticas docentes.	SANTOS, Gabriela Quevedo	2020	BDTD/IBICT	Dissertação
03	O avanço da internacionalização abrangente sob diferentes pontos de análise: Um estudo com Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul.	GAZZONI, Fernando	2021	BDTD/IBICT	Tese
04	A internacionalização na política científica brasileira e seus impactos para os programas de pós-graduação,	COSTA, COSTA e YAMAMOTO	2021	Revista Avaliação, Campinas-Sorocaba: SP.	Artigo
05	Correlação da proficiência em Língua Inglesa de pesquisadores de Química brasileira com suas publicações científicas.	RICETTO <i>et al.</i> ,	2021	Revista EntreLínguas, Araraquara-SP	Artigo
06	Inglês como meio de instrução na pós-graduação stricto sensu no Brasil: análise dos documentos de áreas.	GIMENEZ, OLIVEIRA e CARNEIRO	2021	Revista Entretexto Universidade Estadual de Londrina	Artigo
07	Internacionalização na Unioeste: uma análise da proficiência em Língua Inglesa da universidade.	BOVETO; SCHMITT	2022	Linguagem em Foco: Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE	Artigo

08	Universidades para o Mundo: análise dos Relatórios do British Council no Brasil.	BRANDALISE, BARBOSA e HEINZLE	2022	Scielo Educação em Revista	Artigo
09	A Língua Inglesa e a Internacionalização da Educação Profissional em nível de Pós-Graduação.	IGNÁCIO, SILVA, RAMIREZ e VIEIRA	2022	Google Acadêmico Revista CBTecle	Artigo
10	A internacionalização da produção científica do Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013-2016).	AMORIM, Carolina Oliveira de	2023	BDTD	Dissertação
11	Ações para o processo de Internacionalização dos	STALLIVIERI, SNOEIJER e MELO	2023	Educação em Revista,	Artigo
	Programas de Pós-Graduação do Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina.			Belo Horizonte	
12	Internacionalização da Educação Superior no Brasil: múltiplas formas, novas possibilidades.	MOROSINI, NEZ e MENTGES	2024	ESAL – Revista de Educación Superior en América Latina	Artigo

**Fonte:** Elaborado pelo Autor (2024). Dados da pesquisa.

Em seguida foi realizado a categorização dos trabalhos, classificados em duas categorias de análise: Categoria 1: Modelos e estratégias de Internacionalização; Categoria 2: Língua Inglesa como ferramenta de Internacionalização.

Cabe evidenciar que tais categorias foram definidas com base na problemática do estudo e em seus objetivos geral e específicos, conforme Quadro 7, abaixo:

Quadro 7: Classificação da Produção Científica analisada conforme as Categorias de Análise da Pesquisa Bibliográfica.

Pesquisa Bibliográfica		
Categorias de Análise	Produção Científica Analisada	Autor
Categoria 1 Modelos e Estratégias de Internacionalização	Internacionalização abrangente em programas de pós-graduação de excelência internacional: uma análise sobre as políticas e práticas docentes.	SANTOS, Gabriela Quevedo (2020)
	O avanço da internacionalização abrangente sob diferentes pontos de análise: Um estudo com Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul.	GAZZONI, Fernando (2021)
	Internacionalização da Educação Superior no Brasil: múltiplas formas, novas possibilidades.	MOROSINI, NEZ e MENTGES (2024)
	Ações para o processo de Internacionalização dos Programas de Pós-Graduação do Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina.	STALLIVIERI, SNOEIJER e MELO (2023)
	Universidades para o Mundo: análise dos Relatórios do British Council no Brasil.	BRANDALISE; BARBOSA e HEINZLE (2022)

<b>Categoria 2</b> Língua Inglesa como ferramenta de Internacionalização	A Língua Inglesa e a Internacionalização da Educação Profissional em nível de Pós-Graduação.	IGNÁCIO; SILVA; RAMIREZ e VIEIRA (2022)
	Inglês como meio de instrução na pós-graduação stricto sensu no Brasil: análise dos documentos de áreas.	GIMENEZ; OLIVEIRA e CARNEIRO (2021)
	O papel da universidade na capacitação dos discentes na proficiência da Língua Inglesa para a Internacionalização.	BLEGGI, Amanda (2019)
	A internacionalização da produção científica do Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013-2016).	AMORIM (2023)
	Internacionalização na Unioeste: uma análise da proficiência em Língua Inglesa da universidade.	BOVETO e SCHMITT (2022)
	Correlação da proficiência em Língua Inglesa de pesquisadores de Química com suas publicações científicas.	RICETTO <i>et al</i> (2021)
	A internacionalização na política científica brasileira e seus impactos para os programas de pós-graduação.	COSTA; COSTA e YAMOMOTO (2021)

**Fonte:**Elaborado pelo Autor (2025).

A seguir, se descreve o que dizem os pesquisadores brasileiros sobre a Internacionalização da Educação Superior e a Língua Inglesa em pesquisas produzidas no Brasil entre 2019 e 2024, iniciando com o grupo de trabalhos classificados dentro da Categoria 1: Modelos e Estratégias de Internacionalização:

Na dissertação de mestrado de Santos (2020), cujo título é: “Internacionalização abrangente em programas de pós-graduação de excelência internacional: uma análise sobre as políticas e práticas docentes”, a autora discute o modelo de internacionalização abrangente defendido por Hudzik, (2015, 2020); Ace (2020) que definiu seis áreas-alvo de atuação para promover a internacionalização de forma sistematizada e institucionalizada.

Assim o estudo se deteve em uma dessas áreas de atuação e teve por objetivo identificar as Políticas e Práticas Docentes, voltadas para a internacionalização, desenvolvidas por três programas de pós-graduação com nota 7 considerados de excelência internacional na avaliação da CAPES, da Universidade Pública Federal de Santa Catarina:

Sendo, o Programa de Pós-Graduação em Química (PPGQ), Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química (PósENQ) e o Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia de Materiais (PGMAT).

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e com característica descritiva. Utilizou-se das seguintes técnicas de coleta de dados: entrevistas com os coordenadores dos PPGs e com os membros da administração da Coordenadoria de Internacionalização da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e da Secretaria de Relações Internacionais da UFSC e também foi realizado a pesquisa documental.

Os resultados demonstraram que os três programas dispõem de Políticas e Práticas Docentes de diretrizes de contratação, mobilidade do corpo docente e desenvolvimento profissional no campus.

Verificou-se, também, a excelência do PósENQ em termos de maior desenvolvimento de iniciativas/políticas próprias de internacionalização, que incentiva o corpo docente a desenvolver, no mínimo, uma missão internacional por ano, seja de cooperação ou para ministrar palestras, cursos ou para colaborar com a organização de eventos internacionais, ações estas que se caracterizam com o modelo de internacionalização abrangente (Santos, 2020, p. 100).

O estudo de Santos (2020, p. 109), evidenciou também que, embora, algumas ações voltadas para a internacionalização abrangente não sejam geralmente formalizadas, na prática os programas estudados desenvolvem várias estratégias que os fazem ser considerados de excelência, como: participações em programas no exterior; parcerias com pesquisadores de renome internacional; a atenção dada aos itens da Avaliação da CAPES (incluindo a internacionalização); organização de eventos de amplitude internacional; oferta de disciplinas em inglês; tradução dos sites para outros idiomas como forma de apresentação e disseminação do seu programa; mobilidade dos discentes e docentes para o exterior.

A autora concluiu que as estratégias de internacionalização desenvolvidas pelos programas, podem servir como modelo para aqueles programas que buscam se tornar programas de excelência internacional e avançar na definição das Políticas e Práticas Docentes, bem como, elevar a nota de Avaliação da CAPES no que se refere ao indicador internacionalização. E enfatiza que compete aos coordenadores dos programas compreender suas limitações e fortalezas para redimensionar seus planejamentos estratégicos tendo como base as dimensões da Internacionalização Abrangente (Santos, 2020, p. 109).

Por fim, a autora apontou como recomendações para futuras pesquisas, inicialmente, a aplicação do Modelo Internacionalização Abrangente para programas de pós-graduação que queiram redefinir seu planejamento estratégico para internacionalização (Santos, 2020 p. 110).

Já a Tese defendida por Gazzoni (2021), cujo título é: “O avanço da internacionalização abrangente sob diferentes pontos de análise: Um estudo com Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul”.

O estudo evidenciou que no Brasil a internacionalização do ensino superior ainda é bastante incipiente se comparada com outros países desenvolvidos como Estados Unidos,

Inglaterra, França e para que esse quadro se altere se faz necessário que as instituições insiram a dimensão internacional em seu planejamento estratégico, criando-se uma cultura institucional com diferentes estratégias que avance para uma internacionalização que abranja os diversos setores e segmentos institucionais.

Assim, o objetivo geral da referida pesquisa foi traçar um panorama do estágio atual de internacionalização abrangente de seis universidades federais do estado do Rio Grande do Sul, visando identificar e analisar a forma como a internacionalização tem sido articulada dentro das instituições de ensino superior, proporcionando um compromisso institucional com um processo abrangente de internacionalização.

Para tanto, utilizou-se uma abordagem multimétodos, uma combinação entre as técnicas e procedimentos dos métodos qualitativos e quantitativos. Com isso, utilizou-se a técnica de pesquisa documental em que foram analisados: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os Planos de Internacionalização tendo como base as seis áreas-alvo do modelo de internacionalização abrangente do American Council on Education (ACE).

Foi desenvolvido também um levantamento de campo (survey), sendo aplicado questionários onde buscou-se saber a percepção dos diversos atores institucionais (responsáveis pela unidade de internacionalização de cada instituição, docentes, discentes e técnicos-administrativos) e análise documental da legislação utilizada para embasamento dos planos de internacionalização.

A pesquisa foi realizada em seis universidades federais do Rio Grande do Sul: a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Na análise dos planos estratégicos observou-se que entre as fontes analisadas há um foco em acordos de cooperação e ações de mobilidade do tipo *abroad* (no exterior), já ações do tipo *at home* (em casa) são pouco desenvolvidas.

Na percepção dos atores institucionais a importância da internacionalização é percebida, no entanto acredita-se que ainda é uma atividade desenvolvida por poucas pessoas e mais intrínseca à pós-graduação.

Quanto as dificuldades para o desenvolvimento do processo de internacionalização abrangente foram apontadas: a ausência de uma política de formação continuada de docentes, dificuldade em estabelecer um processo de avaliação, a oferta de cursos internacionalizados nas disciplinas e a ausência de variáveis que permitam a mensuração dos resultados de

aprendizagem(Gazzoni, 2021).

Desta forma os resultados do estudo de Gazzoni (2021) apontaram que, na percepção dos atores institucionais mesmo de forma tímida, a internacionalização tem avançado nas instituições pesquisadas, no entanto ainda há um longo caminho a ser percorrido até o desenvolvimento de um processo de internacionalização abrangente que possibilite impactar o ambiente institucional, em termos de aprendizagem e na formação de profissionais globais, objetivo central da internacionalização abrangente.

Identificou-se ainda nos PDIs das seis universidades que a mobilidade estudantil é a principal forma de internacionalização das instituições pesquisadas. Somente no Plano de Internacionalização de uma das universidades pesquisadas foi mencionado a oferta de cursos de extensão em idiomas e a inserção de aulas ministradas em outros idiomas, além de desenvolvimento disciplinas de língua inglesa obrigatórias para alguns cursos de graduação (Gazzoni, 2021, p. 128).

Ainda, conforme o autor um dos principais pontos presentes nos planos das seis universidades pesquisadas é a flexibilidade curricular, que possibilita aos estudantes o aproveitamento de créditos cursados em instituições estrangeiras, buscando estimular a movimentação de discentes entre diversos países (Gazzoni, 2021, p. 128).

Outra estratégia comum entre os planos analisados é o desenvolvimento de programação de recepção de alunos estrangeiros. Também outra estratégia identificada relacionada à mobilidade estudantil são ações de co-tutela e dupla titulação válida e reconhecida pelas instituições parceiras, essas ações foram citadas por todas as instituições analisadas (Gazzoni, 2021, p. 128).

No Artigo de Morosini, Nez e Mentges (2024) cujo título é “Internacionalização da Educação Superior no Brasil: múltiplas formas, novas possibilidades”, os autores discutem sobre a internacionalização da pós-graduação no contexto latino-americano, ressaltando que tem se expandido especialmente com o processo de globalização passou a ser focada no ensino mudando de uma posição periférica para uma posição estratégica nas instituições de ensino superior passando a fazer parte de sua missão institucional.

Os autores apresentam um panorama sobre a internacionalização trazendo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico destaca que o Brasil possui 1,4% de alunos estudando fora do país (internacionalização ativa) e apenas 0,4% em mobilidade passiva(Morosini, Nez e Mentges, p. 38, 2024).

Apontam ainda que, conforme dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no ano de 2020, 2.463 das bolsas financiadas foram para

doutorado-sanduíche, seguidos por 786 para professores visitantes em países como: Austrália, Canadá, Estados Unidos, França, entre outros.

A diversificação das parcerias internacionais e o aumento do fluxo de estudantes brasileiros com bolsa CAPES no exterior são expressivos de 2015/2020. Em relação à mobilidade passiva, em 2020, 23,9% dos estudantes estrangeiros matriculados no Brasil eram provenientes do continente africano. Angola foi o país com o maior número de alunos estrangeiros (Morosini, Nez e Mentges, 2024, p. 38).

Morosini, Nez e Mentges, (2024), destacam o modelo de Internacionalização em Casa (*IaH*) como uma tendência atual para potencializar a internacionalização das IES, processo caracterizado,

pela integração intencional das dimensões internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os estudantes dentro dos ambientes de aprendizado universitário e de internacionalização do currículo (IoC), que preveem a incorporação das dimensões internacional, intercultural e/ou global nos conteúdos curriculares assim como na aprendizagem (Morosini; Nez; Mentges, p. 39, 2024).

Segundo os autores, esse modelo se fortaleceu sobretudo com a virtualização imposta pela pandemia COVID-19, onde foi necessário reinventar outras formas de internacionalização para promover a interação entre países.

O modelo da Internacionalização em Casa (*IaH*) tem uma perspectiva inclusiva considerando que visa incluir culturas, povos, países, etnias, conhecimento e realidades multiculturais no currículo formal das universidades; e, sustentável, porque visa propiciar um ensino internacionalizado na instituição sem deslocamentos físicos para outros países, por isso, apresenta o potencial de estender a uma maioria dos estudantes um processo internacional e intercultural de formação universitária.

Neste sentido, os autores acreditam que para o Sul Global, “a implantação da *IaHé* um dos fatores positivos, pois possibilita a ampliação da internacionalização para classes menos favorecidas economicamente que não têm a possibilidade de intercâmbio” (Morosini, Nez e Mentges, p. 39, 2024).

Dessa forma, esse modelo de internacionalização é uma das estratégias do campo científico da educação superior que possibilita desenvolver uma variedade de atividades como:

Palestras com convidados de empresas e universidades parceiras internacionais, estudos e práticas de casos internacionais, literatura internacional, enfim, possibilidades essas que estão ancoradas nas redes colaborativas e que conseguem acontecer com o suporte on-line (Morosini; Nez; Mentges, p. 39, 2024).

Por fim, consideram que, nas funções universitárias de ensino e pesquisa, os docentes são atores importantes no desenvolvimento da *IaH*. Neste sentido, ressaltam ainda que, a formação de professores para trabalhar a dimensão internacional e intercultural no currículo e processo ensino-aprendizagem é elemento decisivo nesse processo no Brasil.

Em seguida, o artigo de Stallivieri, Snoeijer e Melo (2023): “Ações para o processo de Internacionalização dos Programas de Pós-Graduação do Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina”.

A pesquisa, trata-se de um estudo de caso que investigou as ações estratégicas de internacionalização dos Programas de Pós-graduação do Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina, que obtiveram os melhores resultados (notas 6 ou 7) na última avaliação quadrienal da CAPES.

Em decorrência da ampliação dos critérios de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior a internacionalização tornou-se um dos fatores de indicação da qualidade dos Programas de Pós-graduação.

Desta forma, em 2017, o governo brasileiro lançou um Programa de Internacionalização (CAPES PrInt) para auxiliar as Instituições de Ensino Superior brasileiras no desenvolvimento de pesquisas, bolsas de estudos e no estabelecimento de parcerias institucionais com Instituições de Ensino Superior estrangeiras.

Assim, por meio da ferramenta *Google Forms*, foram aplicados questionários aos coordenadores de quatro Programas, além da investigação documental.

Os resultados demonstraram que as estratégias adotadas pelos Programas se concentram na mobilidade acadêmica, nas missões de trabalho no exterior e nas publicações de trabalhos científicos em revistas internacionais. Em contrapartida, há pouco investimento na capacitação de docentes e na oferta de disciplinas em línguas estrangeiras, situação limitante para os avanços do processo de uma internacionalização abrangente.

Também um dos achados da pesquisa bibliográfica foi o artigo de Brandalise, Barbosa e Heinze (2022) que tem como título: “Universidades para o Mundo: análise dos Relatórios do British Council no Brasil”.

O objetivo do referido artigo foi compreender concepções, desafios e estratégias para a internacionalização da educação superior no Brasil, de acordo com os relatórios

“Universidades para o Mundo”, expedidos nos anos de 2018 e 2019 pelo British Council, utilizando como procedimento metodológico a análise documental.

De acordo com as autoras, os conceitos e as reflexões teóricas sobre a internacionalização da educação superior, foram ancorados em autores como Knight (1994; 2004; 2015), De Wit et al. (2015), Leask (2015; 2009), Morosini (2017; 2019) e Stallivieri (2019), teóricos atuais que discutem sobre a internacionalização na educação superior.

As autoras introduzem a temática, ressaltando que segundo, Stallivieri (2019, p. 4-5) o surgimento de “Programas de mobilidade e de cooperação estratégica dos governos com o objetivo de aumentar a colaboração entre diferentes países se fortaleceram e trouxeram maior visibilidade e amplitude ao conceito de Internacionalização”.

E neste contexto, surge, o *British Council*, uma organização internacional, de origem pública, com sede no Reino Unido, que busca parcerias na área da Educação e Linguagem, no interior do país e em outras localidades (*BRITISH COUNCIL*, 2020).

No Brasil, a organização atua desde 1945 (*BRITISH COUNCIL*, 2020) e, no decorrer desses anos, vem conquistando espaço na formulação e desenvolvimento de políticas e ações voltadas para a internacionalização. Atualmente, possui dois escritórios, sendo um na cidade do Rio de Janeiro e o outro em São Paulo, em parceria com diversas organizações locais, nacionais e internacionais.

Nas últimas décadas, o *British Council* tem se destacado na articulação de relações internacionais, fomentando pesquisas em diferentes campos da educação, cultura e tecnologia, além de desenvolver acordos de cooperação com países de todo o mundo e, dessa forma, promovendo e divulgando a cultura britânica e a língua inglesa.

Na análise documental foram analisados dois relatórios do ano de 2018 – “Desafios e oportunidades para a internacionalização”; e o “Relatório de 2019 – Estratégias e avanços no caminho da internacionalização”, que fazem parte do programa “Universidades para o Mundo” produzido pela British Council. Esses relatórios, são resultados das ações desenvolvidas nesse programa. Assim,

o programa mencionado foi lançado no ano de 2017 e tem se desenvolvido por meio de projetos, eventos e outras iniciativas de cooperação entre universidades e instituições, brasileiras e britânicas, para avançar no quadro de internacionalização da educação superior no Brasil. Os dados que compõem os relatórios incluem, então, os diálogos presentes nestes movimentos de interação e, além disso, apresentam princípios de internacionalização, propostas de ações e estratégias, compilados de informações decorrentes de reuniões e congressos, entrevistas com especialistas, bem como a análises dos contextos das universidades e de projetos em execução em diversas regiões do Brasil (Brandalise; Barbosa; Heinzle, 2022, p. 5).

Dentre as universidades brasileiras que desenvolvem projetos e parcerias com a *British Council* que visam fomentar e fortalecer o processo de internacionalização das IES no Brasil são mencionadas nos relatórios:

- Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal do ABC (UFABC); Universidade Católica de Minas Gerais (PUC- -Minas Gerais; Universidade Estadual de Campinas UNICAMP; Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Conforme foi analisado pelas autoras, os documentos indicam a existência de parcerias entre o *British Council* e as universidades brasileiras, fundações de apoio à pesquisa e inovação, como por exemplo, os órgãos vinculados ao Ministério da Educação - MEC, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, que visam aproximar as realidades brasileiras e britânicas, vínculo que vem ocorrendo por meio de reuniões, seminários locais e regionais de internacionalização em diversas universidades do Brasil.

Além disso, foi evidenciado pelas autoras que, o *British Council* oferece consultorias para universidades públicas e privadas brasileiras, no intuito de planejar ações estratégicas de internacionalização dentro do programa “Universidades para o Mundo”:

A intencionalidade dessas parcerias realizadas pela *British Council* é desenvolver vivências e políticas colaborativas para que os acadêmicos brasileiros possam vivenciar "um ambiente acadêmico internacional sem sair do Brasil" (UNIVERSIDADES PARA O MUNDO, 2019, p. 24).

Neste sentido, Brandalise, Barbosa e Heinze (2022) observaram que o modelo de internacionalização proposto nos documentos se baseia no desenvolvimento de estratégias de internacionalização em casa, ou seja, “para que as dimensões de internacionalização e interculturalidade se façam presentes nos ambientes de aprendizagem institucionais, a partir dos currículos formais e informais, para todos os alunos”. (p. 8)

No entanto, as autoras elucidam que:

Embora os pressupostos da internacionalização postulados pelos teóricos da área apontem para o desenvolvimento de estratégias em uma vertente inclusiva, o contexto de produção das políticas da educação superior, desde o Processo de Bolonha, denuncia uma extensa busca por atender as demandas da globalização econômica que induz à competitividade das universidades, a fim de que gerem tanto lucro, por meio do número da atração e manutenção de alunos, bem como a utilização de mão de obra acadêmica na produção da ciência e de sua posterior

comercialização (Brandalise; Barbosa; Heinze, 2022, p. 9).

No que se refere às estratégias de internacionalização destacadas pelos relatórios de 2018 e 2019, as autoras identificaram que de modo geral estão focadas na internacionalização em casa (*IaH*).

Dentre as estratégias fortemente fomentadas está a valorização de políticas linguísticas em línguas adicionais com destaque especial para a língua inglesa, reconhecida como idioma global e como uma habilidade necessária para a participação global no século 21.

As autoras esclarecem que os relatórios 2018 e 2019 do *British Council* incentivam as IES fomentarem estratégias voltadas para o desenvolvimento de políticas linguísticas, uma vez que, esse aspecto se configura como uma das alternativas para impulsionar fortemente a internacionalização da educação superior.

Com relação à ênfase dada ao Inglês como uma ferramenta de internacionalização no relatório de 2018 se ressaltou que:

O inglês não é mais um diferencial e sim uma necessidade. É o idioma da disseminação científica, por meio dele acessamos bibliografia de referência, pesquisas antigas e recentes e são estabelecidos contatos e parcerias internacionais. Para levar adiante a internacionalização, as universidades brasileiras dependem da proficiência e precisam construir estratégias para aprimorá-la (*British Council*, 2018, p. 35).

À luz da análise realizada por Brandalise, Barbosa e Heinze (2022), o *British Council* enfatiza, especialmente ao longo do relatório do ano de 2019, o uso do Inglês como Meio de Instrução - *EMI*.

Os relatórios salientam que é necessário que os estudantes, professores e funcionários estejam preparados e em condições eficazes de se comunicarem em inglês, seja informalmente, para momentos de convivência com pessoas de outras culturas, e formalmente, para a instrução e outros processos. De acordo com o *British Council* (2019, p. 24), as “vivências diversas no idioma permitem aos estudantes experimentar um ambiente acadêmico internacional sem sair do Brasil” (Brandalise, Barbosa e Heinze, 2022, p. 9).

Conforme observado nos relatórios, o uso do Inglês como Meio de Instrução – *EMI*, é uma estratégia que vem sendo usada por diversas universidades brasileiras para impulsionar a internacionalização

Com relação à ênfase dada ao Inglês como uma ferramenta de internacionalização, no relatório de 2019 – Universidades para o mundo: Estratégias e avanços no caminho da

internacionalização, traz à tona a discussão do inglês como língua franca que permite a comunicação entre várias pessoas do globo, enfatizando que no Brasil, essa habilidade linguística no ensino público ainda não é universalizada.

O modo como o idioma é ensinado nas redes públicas de educação básica colabora para que os jovens não dominem a língua inglesa ao sair do ensino médio e entrar na universidade, em um cenário pouco favorável à internacionalização. Para revertê-lo, programas específicos como o Idiomas sem Fronteiras (IsF) buscam avanços na proficiência de estudantes e acadêmicos, além de estimular o desenho de políticas linguísticas em Instituições de Ensino Superior (*British Council*, 2019, p. 21).

Também, o relatório de 2019, pontua que “outra maneira de enfatizar o inglês nas universidades é a internacionalização em casa, que conta, entre outras estratégias, com o *EMI* – Inglês como Meio de Instrução” (*British Council*, 2019, p. 21).

É mencionado por duas pesquisadoras da Universidade do Rio Grande do Sul, “que a adoção de práticas de *EMI* por IES brasileiras pode (e deve) servir para empoderar alunos brasileiros de forma a aumentar sua participação em diferentes situações acadêmicas que envolvam o uso do inglês” (*British Council*, 2019, p. 26).

De igual modo, no relatório de 2019, é descrito os benefícios do *EMI*, apontados em pesquisa com 5 mil professores universitários. Na opinião dos docentes, aulas com a ferramenta do (*EMI*) - Inglês como Meio de Instrução, apresenta os seguintes benefícios:

- Estudantes brasileiros melhoram sua proficiência na língua inglesa (69%);
- Estudantes estrangeiros podem participar das aulas (55%);
- Professores podem aprimorar sua proficiência na língua inglesa (55%)
- Internacionalização em casa para os estudantes (47%)
- Prepara os estudantes para o futuro / mercado de trabalho (47%)
- O inglês é a língua da Ciência e Tecnologia (43%)
- Internacionalização em casa para os professores (35%)
- Qualidade das aulas (23%)
- Nenhum benefício (5%) (*British Council*, 2019, p. 26).

Mais adiante o relatório de 2019, assevera que a baixa proficiência em língua inglesa por parte dos acadêmicos e pesquisadores, constitui-se um obstáculo para alcançar metas de “publicar maior número de pesquisas em periódicos científicos internacionais e receber mais acadêmicos estrangeiros” (*British Council*, 2019, p. 28). Este fato foi comprovado por uma pesquisa realizada “pelo programa Idiomas sem Fronteiras, apenas 3% dos acadêmicos e pesquisadores de universidades brasileiras com pós-graduação possuem o nível C1 de inglês”. ” (*British Council*, 2019, p. 28).

Diante desta realidade, o *British Council* decidiu fomentar a pesquisa aplicada em

língua inglesa por meio da UK *BrazilEnglishCollaborationCall -2018-2019*, em parceria com cofinanciadores brasileiros e britânicos.

Dentre os projetos contemplados com financiamento dentro da linha de pesquisa “Políticas para o idioma inglês como principal componente do processo de internacionalização” estão as seguintes universidades brasileiras e britânicas, conforme demonstrado no Quadro 8, a seguir (*British Council*, 2019, p. 29).

**Quadro 8 – Universidades Brasileiras que desenvolvem projetos sobre o Inglês como principal componente de internacionalização.**

<b>Universidades Parceiras</b>		<b>Projetos sobre o inglês como principal componente de Internacionalização</b>
<b>Universidade Brasileira</b>	<b>Universidade Britânica</b>	
Universidade Estadual de Londrina – UEL	Goldsmith, Universidade de Londres	Inglês como Meio de Instrução em duas instituições públicas de ensino superior sob a perspectiva de língua franca: política em prática
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP	Universidade de Cambridge	Formação em EMI (Inglês como Meio de Instrução) para professores universitários: uma ferramenta potencial para internacionalização
Universidade Federal do Paraná – UFPR	Universidade de Cambridge	Há um nível de proficiência mínimo para ministrar disciplinas em inglês no ensino superior?
Universidade de São Paulo - USP -	Universidade de Glasgow	Facilitando a internacionalização no contexto do ensino superior brasileiro: desenvolvendo expertise em ensino de inglês para propósitos acadêmicos
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Universidade de Birmingham	Paisagens de língua e letramento em mudança nas universidades brasileiras: o Inglês no desenvolvimento da política e da prática linguística
Universidade de Brasília – UnB		
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Universidade de Surrey	Apóio à internacionalização da pesquisa brasileira: combinando formação em Inglês com Fins Acadêmicos (IFA) e autonomia para a escrita acadêmica
Universidade Estadual Paulista – UNESP		

Elaborado pelo Autor (2025)

**Fonte:** (*British Council*, 2019, p. 29)

O relatório 2019 também esclarece que o *British Council* em parceria com a Faubai (Associação Brasileira de Educação Internacional), elaborou o *GuidetoEnglish as a MediumofInstruction in BrazilianHEIs – 2018-2019*, que lista os cursos ensinados no Brasil em inglês ou outros idiomas. Das 240 IES consultadas, 85% ofertam alguma atividade em língua estrangeira, ou planejam fazê-lo em breve (79%).

Por fim, nas considerações finais Brandalise, Barbosa e Heinze (2022) sintetizem as estratégias de internacionalização apresentadas nos relatórios de 2018 e 2019, fruto das

discussões realizadas nos eventos promovidos pela *British Council* sobre os avanços nos processos de internacionalização que são:

Ênfase no desenvolvimento de políticas linguísticas e, em especial, os da língua inglesa; estratégias de cooperação internas, interinstitucionais e internacionais; programas de mobilidade e duplas diplomações; bem com os critérios e parâmetros de qualidade, tais como inclusão e diversidade. Estas estratégias, de modo geral, apontam para a progressão das universidades brasileiras por meio da internacionalização em casa (Brandalise; Barbosa; Heinze, 2022, p. 12).

Portanto, para as autoras, de acordo com os relatórios analisados, “parece ser este o caminho para fortalecer e desenvolver as potencialidades das instituições brasileiras para a internacionalização” (Brandalise, Barbosa e Heinze, 2022, p. 12).

A seguir se analisa os trabalhos relacionados à categoria 2:Língua Inglesa como ferramenta de Internacionalização.

O artigo de Ignácio, Silva, Ramirez e Vieira (2022), cujo título é “A Língua Inglesa e a Internacionalização da Educação Profissional em nível de Pós-Graduação”, é resultado de uma pesquisa quantitativa.

Teve como objetivo analisar a proficiência linguística em língua inglesa dos alunos e professores dos cursos de pós-graduação lato sensu de uma instituição pública de ensino superior tecnológico da cidade de São Paulo, bem como o grau de interesse em participar de atividades acadêmicas em inglês, por meio da aplicação de um questionário no google formulário.

Na discussão teórica os autores ressaltaram que a língua inglesa, vem assumindo um papel fundamental no contexto de internacionalização, uma vez que, atualmente é considerada uma língua global principalmente quando é relacionada ao mundo do trabalho globalizado (Ignácio; Silva; Ramirez; Vieira, 2022, p. 325). E ainda,

nesse contexto de interação global, a língua inglesa exerce um papel de muita importância, pois se tornou uma língua em escala global (GRADDOL, 2006), que conecta pessoas em âmbito profissional, acadêmico, social, econômico e tecnológico. Por isso é importante considerar os motivos que levam o inglês a ser usado no mundo acadêmico, a fim de que professores e alunos saibam como lidar com os desafios que eles poderão enfrentar, principalmente, ao serem inseridos no mundo de trabalho globalizado (Ignácio; Silva; Ramirez; Vieira, 2022, p. 329).

Os autores discutiram ainda sobre a importância da língua inglesa no mundo acadêmico, o que justifica a expansão do *EMI* (*English as a MediumofInstruction*), inglês como meio de instrução nas universidades ao redor do mundo.

Ressaltaram que o *EMI* tem se tornado um fenômeno global, especialmente nas instituições de ensino superior. E apontam algumas razões pelas quais as universidades têm adotado o *EMI*, como por exemplo:

Buscar ser internacionalizadas, alcançar prestígio, atrair alunos estrangeiros, aumentar a competição entre universidades públicas e privadas, preparar o aluno para atuar no mundo do trabalho internacionalmente conectado, além de almejar o aumento de publicações acadêmicas, entre outros (Ignácio; Silva; Ramirez; Vieira, 2022, p. 329).

Os autores esclarecem que, a procura por cursos em ambiente *EMI*tende a crescer, especialmente no Brasil, este é um fenômeno que vem crescendo nas universidades brasileiras, considerando que esta é uma das ferramentas que pode fomentar a internacionalização em casa (Ignácio; Silva; Ramirez; Vieira, 2022).

Os resultados da pesquisa identificaram que tanto os professores quanto os alunos acreditam que falar o inglês é fundamental para seu desenvolvimento profissional, considerando que a língua inglesa assumiu o status de língua global, o que possibilita ampliar suas experiências educacionais e, também, facilitar a comunicação entre pessoas de diferentes culturas (Ignácio; Silva; Ramirez; Vieira, 2022, p. 337).

Ainda quando perguntados sobre o seu interesse em participar de uma atividade em língua inglesa, tanto os docentes quanto os estudantes da pós-graduação responderam que palestras e *workshop* são os de maior interesse de ambos. Os autores inferem que isso ocorra “possivelmente por serem eventos de curta duração, o que facilitaria o entendimento e a participação dos alunos” (Ignácio; Silva; Ramirez; Vieira, 2022, p. 336).

Assim, os autores concluíram que o *EMI* surge como um forte aliado, contribuindo com o processo de internacionalização das IES e sugeriram:

A criação de um currículo internacional, podendo-se incluir palestras e workshops em língua inglesa, ou seja, atividades de curta duração, em que alunos e professores possam participar, a fim de favorecer o processo de internacionalização da instituição, uma vez que esta é a vontade majoritária entre os participantes da pesquisa (Ignácio; Silva; Ramirez; Vieira, 2022, p. 337).

Em continuação o artigo de Gimenez, Oliveira e Carneiro (2021), que tem como título: “Inglês como meio de instrução na pós-graduação stricto sensu no Brasil: análise dos

documentos de áreas”, ressaltou que recentemente tem sido verificado o crescimento do inglês como meio de instrução como uma das estratégias de internacionalização dos programas de pós-graduação do ensino superior no Brasil, principalmente porque este é um dos indicadores de qualidade exigidos pelo sistema de avaliação da CAPES.

O estudo foi realizado por meio da análise de conteúdo dos documentos das áreas de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde. Portanto, para identificar os indicadores de internacionalização das diferentes áreas do conhecimento e verificar se o ensino por meio do inglês constituía um requisito implícito ou explícito nesses documentos, foi realizada uma busca em documentos de área no site da CAPES.

Os resultados indicaram variados graus de menção explícita ou implícita do quesito “aulas em inglês” nas diferentes áreas do conhecimento, com predominância no Colégio de Ciências da Vida (Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde). Infere-se que “isso se deve ao fato de essas áreas apresentarem maior poder de generalização de resultados de pesquisas e de colaboração internacional e nas quais o inglês assume papel de língua franca da ciência com hegemonia sobre demais línguas estrangeiras” (Gimenez, Oliveira e Carneiro, 2021, p. 05).

A pesquisa de Bleffi (2019), uma dissertação de mestrado cujo Título é: “O papel da universidade na capacitação dos discentes na proficiência da Língua Inglesa para a Internacionalização”, no Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP da Universidade Federal de Pelotas, teve como objetivo analisar como a universidade pode proporcionar aos discentes de Pós-Graduação o nível de inglês para o mercado de trabalho global atual.

Na parte da metodologia da pesquisa utilizou-se a técnica de estudo de caso, tendo como objeto os Programas de Pós-Graduação da UFPel com conceito 6 e 7 da CAPES. A abordagem foi qualitativa descritiva. Para a coleta de dados utilizou-se como técnica, entrevistas semiestruturadas com os quatro Coordenadores de Programas de Pós-Graduação selecionados, seguida da análise dos dados qualitativos por meio da abordagem interpretativa, e verificou-se se a Língua Inglesa é importante nesse nível de formação e que ações a Universidade Federal de Pelotas realiza para melhorar a habilidade de comunicação em Língua Inglesa dos discentes. Além disso, buscou verificar se os Coordenadores conhecem o EMI e se existem disciplinas ministradas em Língua Inglesa nos Programas.

Foi possível identificar que os principais resultados da pesquisa evidenciaram que os PPGs se encontram em níveis diferentes de implementação de disciplinas desenvolvidas em

Língua Inglesa com a ferramenta do *EMI* – Inglês como Meio de Instrução. Verificou-se que em alguns PPGs já existem disciplinas sendo ministradas em inglês, enquanto que, outros não pretendem implementar essa ação.

Mesmo assim, todos os PPG desenvolvem, de alguma forma, atividades que exigem o conhecimento na Língua Inglesa, seja para a leitura de literatura da respectiva área, ou para a participação em seminários com convidados estrangeiros. Também se comprovou que ocorre o reconhecimento da importância da língua inglesa na formação acadêmica em nível de Pós-Graduação.

Em suma, o estudo de Bleggi (2019) ressaltou a contribuição da pesquisa para o campo de estudos sobre a temática internacionalização e da globalização do ensino superior, no que diz respeito às habilidades lingüísticas em língua inglesa que a formação acadêmica deve prover aos egressos da universidade.

Bleggi (2019) concluiu também que qualquer atividade em outro idioma deve ser optativa, uma vez que é preciso considerar que existem estudantes que não adquiriram as competências e habilidades em nível adequado de proficiência em língua inglesa antes do ingresso na universidade.

A autora esclarece que a oferta, mesmo que de forma optativa, é escassa. No entanto, isto não deve privar os estudantes que já têm a base do conhecimento do idioma de terem o contato com a língua no ambiente acadêmico. Dessa forma, as estratégias precisam se complementar, de modo que atenda os estudantes que estão em níveis diferentes de proficiência em Inglês (Bleggi, 2019).

De acordo com a autora, a universidade precisa atuar na capacitação dos estudantes no sentido de elevar o nível de conhecimento do idioma, sem a qual, não estará formando plenamente profissionais para atuar no mercado de trabalho global.

Finalmente, a investigadora brasileira recomendou que a UFPel desenvolva ações de conscientização da comunidade acadêmica acerca da importância da Língua Inglesa no contexto das tendências globais, elevando o nível da instituição em rankings internacionais;

Ressaltou também que é preciso também capacitar a comunidade acadêmica, por meio da oferta de disciplinas em EMI; a exemplo do programa IsF, assumir a oferta de cursos de Inglês; melhorar os instrumentos de registros da participação de estudantes estrangeiros nos PPGs e das atividades acadêmicas realizadas em Inglês; execução eficiente do Planejamento Estratégico de Internacionalização; elaboração da política linguística; ações gerais pró-internacionalização.

Ainda, a dissertação de mestrado da pesquisadora Amorim (2023) discutiu sobre “A internacionalização da produção científica do Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013-2016)”.

O referido estudo teve como objetivo: analisar a internacionalização do Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGQ/UFRGS), no período de 2013 a 2016, por meio da sua produção científica indexada na base de dados *Web of Science (WoS)*.

No que se refere a metodologia da pesquisa utilizada, trata-se de um estudo bibliométrico e cientométrico, com abordagem quantitativa, aplicada para avaliar o número de trabalhos publicados, número de citações, Fator de Impacto e coautoria da produtividade dos docentes credenciados no Programa de Pós-Graduação em Química, da UFRGS, no período de 2013-2016

A coleta de dados institucionais e a produção intelectual do PPGQ/UFRGS foram, inicialmente, extraídos da Plataforma Sucupira da Capes referente à Avaliação Quadrienal 2017. Em seguida, esses dados foram cruzados com as produções indexadas na WoS.

Os resultados demonstraram que, dentre os 867 documentos publicados em periódicos, 789 (86,4%) estavam indexados na WoS, o que representa uma inserção internacional significativa. Ainda se constatou que houve um crescimento significativo do número de documentos do PPGQ/UFRGS ao longo dos anos analisados. Outro achado da pesquisa é que dentre os documentos indexados, 98,8% foram publicados em língua inglesa, o que comprova a relevância do papel da língua inglesa na produção científica internacional.

A autora concluiu que o impacto de citações da produção científica do PPGQ/UFRGS (em sua maioria em Inglês) teve associação direta com a colaboração internacional. Diante disso, ressalta a necessidade de fomentar novas parcerias internacionais no âmbito da produção científica dos PPGs, sendo esta, estratégia para aumentar cada vez mais a inserção internacional e seu impacto.

Em seguida, os estudiosos Boveto e Schmitt (2022) publicaram o artigo intitulado “Internacionalização na Unioeste: uma análise da proficiência em Língua Inglesa da universidade”, na Revista Linguagem em Foco, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

O objetivo deste artigo foi examinar de que modo docentes, discentes e funcionários da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), compreendem a considerada

Língua franca da atualidade, que, também, assume papel fundamental na internacionalização do ensino superior.

Este estudo, verificou o nível de proficiência em inglês da Unioeste por meio dos resultados obtidos pelos candidatos nos testes aplicados pelo programa Idioma sem Fronteira (IsF) na universidade, período entre 2013, quando o programa teve início na instituição, até 2018. Assim, a pesquisa discutiu questões acerca da relação fundamental da Língua Inglesa no processo de internacionalização, seguidas de uma breve reflexão sobre o ensino do idioma nas IES brasileiras.

Os resultados constataram que, nos últimos cinco anos, a proficiência linguística da comunidade acadêmica da Unioeste não demonstrou mudanças em grande escala, considerando-se os resultados do *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)*, na modalidade *Institutional Testing Program (ITP)* aplicados na instituição nesse período.

Em conclusão, os autores verificaram, ainda que, a partir dos resultados de TOEFL ITP realizados entre os anos de 2013 e 2018, ainda existe um longo caminho para que a proficiência em Língua Inglesa da Unioeste chegue ao momento considerado pelo Conselho Britânico como ideal, que é o nível C1. Pode-se dizer, portanto, que a proficiência em LI da Unioeste analisada no referido período oscila, em sua maioria, entre os níveis pré-intermediário e intermediário.

Desse modo, Boveto e Schmitt (2022) recomendaram que a fim de modificar esse cenário, se faz necessário valorizar os programas de ensino de línguas já consolidados na universidade, continuar a investir naqueles que estão em pleno funcionamento, como o programa Paraná Fala Idiomas (PFI), e repensar as novas ações desempenhadas pelo IsF.

Outro trabalho analisado foi um artigo que trata sobre a “Correlação da proficiência em Língua Inglesa de pesquisadores de Química brasileira com suas publicações científicas”, de autoria dos pesquisadores Ricetto *et al* (2021), publicado na Revista EntreLínguas.

O objetivo do artigo foi analisar as auto-avaliações (fala, leitura, escuta e escrita em inglês) em currículos de pesquisadores atuantes em Programas de Pós-Graduação em Química stricto sensu no Brasil.

A metodologia utilizou uma pesquisa quantitativa com coleta de dados junto a pesquisadores brasileiros de programas de pós-graduação em Química, com notas 4 e 7. A amostra final foi composta por 337 professores/pesquisadores, sendo, 165 de 24 programas com nota 4 e 172 de 10 programas com nota 7.

Os resultados demonstraram que a autoavaliação da língua inglesa é bastante diversificada para pesquisadores nas quatro habilidades de leitura, fala, escrita e compreensão auditiva, sendo que quase 60% dos pesquisadores de programas nota 4 se autoavaliaram com boa redação e habilidades auditivas.

No que se refere aos programas nota 7, 80% dos pesquisadores afirmam escrever e entender bem, influenciando diretamente a quantidade de publicações científicas em periódicos com JCR, o número de publicações em inglês e em periódicos com alto JCR. O Journal Citation Reports (JCR) é responsável pela atribuição do Fator de Impacto aos periódicos científicos, que contabiliza as citações das mais de 11 mil revistas indexadas na base de dados Web of Science (WoS).

Os resultados indicaram ainda, que 63% dos artigos são indexados no WoS para Programas nota 4 e 83% para Programas nota 7, são de pesquisadores fluentes. A mesma situação, em média, é observada para publicações, citações e índice-h, ou seja, aqueles que leem e escrevem melhor em inglês apresentam melhores resultados em termos de quantidade e qualidade.

Neste sentido, Ricetto *et al.*, (2021), concluíram que pesquisadores de Química investem na publicação de seus estudos em inglês e em periódicos de qualidade, com a intenção de elevar a divulgação científica de suas pesquisas, e qualificar o nível acadêmico dos PPGs em que atuam, contribuindo para a obtenção de financiamentos de bolsas e tecnologia para o ensino nas instituições.

Finalmente outro trabalho analisado foi o artigo científico publicado por Costa, Costa e Yamamoto (2021) que abordou “A internacionalização na política científica brasileira e seus impactos para os programas de pós-graduação”, publicado na Revista Avaliação, Campinas-Sorocaba: SP.

O objetivo da investigação foi identificar as concepções e os direcionamentos conferidos à internacionalização da pós-graduação pela política científica brasileira. A metodologia utilizada foi uma pesquisa documental com foco em dez documentos oficiais que reúnem as principais reflexões e diretrizes voltadas para a política científica brasileira, dentre as quais o Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG).

Os resultados da análise documental demonstraram que dentre as noções subjacentes sobre a internacionalização, está a compreensão desta, como um conjunto de estratégias que envolvem o relacionamento com outros países nos diversos âmbitos da ciência que envolvem à produção científica, mobilidade acadêmica, citação e coautoria internacional.

Também está presente nos documentos a visão de que a internacionalização não é um fim em si mesmo, mas um meio, um caminho para melhorar a qualidade da educação e da pesquisa científica das instituições envolvidas, sendo este, um dos critérios de avaliação dos PPGs no Brasil, demonstrando a excelência alcançada pelos programas mensurada por conceitos mais altos e possibilitam o acesso a determinados recursos e financiamentos. Neste sentido, os pesquisadores inferem que a internacionalização como critério da avaliação, se apresenta como um mecanismo de exclusão no acesso aos financiamentos da CAPES.

Outra percepção observada pelos pesquisadores é a internacionalização usada como estratégia mercadológica visando maior competitividade aos estudantes ou instituições, como proposto nos objetivos do Programa CsF: “Complementar a formação de estudantes brasileiros, dando-lhes a oportunidade de vivenciar experiências educacionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação.” (BRASIL, 2012, p. 17).

Em contraste a esta visão, também se observou nos documentos a perspectiva solidária da internacionalização quando esta se dirige à sociedade é proposta para solucionar problemas comuns a diferentes nações, por meio da troca de conhecimentos, experiências e recursos, visando alcançar como fim último a justiça e equidade social.

Ainda como resultado da pesquisa documental, os autores destacam o inglês como idioma preferencial em todos os âmbitos da pós-graduação *stricto sensu* na busca pela internacionalização e os parâmetros da qualidade desejada. Destacam que sobre essa questão não existe consenso na academia.

Os posicionamentos envolvem críticas sobre o uso do inglês como instrumento de dominação anglófona na produção científica, e por outro lado, a defesa de sua utilização ao lado da língua materna.

Ressaltam que o inglês como língua franca é essencial para a internacionalização da ciência na atualidade. Os autores ainda chamam a atenção para a problemática de que embora a adoção do inglês na produção científica contribua para a visibilidade internacional, a falta do domínio desse idioma por grande parte da comunidade acadêmica restringe e dificulta esse processo.

Por fim, diante desse cenário, Costa, Costa e Yamamoto (2021), sugerem a adoção de cursos bilíngues nos PPGs como uma possibilidade de resposta para a problemática em questão.

#### **4.2.1.1.1 Análise do *Corpus***

#### **4.2.1.1.2 Análise dos modelos e estratégias de internacionalização**

Os principais resultados da pesquisa documental evidenciaram que a produção científica analisada referente ao período de 2019 a 2024, apresentam uma discussão sobre o conceito de internacionalização que ultrapassa a perspectiva convencional de relacionar somente a internacionalização com mobilidade acadêmica e colaboração internacional.

Os principais autores mencionados pelos pesquisadores do campo da Internacionalização na Educação Superior e os diversos aspectos relacionados, são: autores estrangeiros: (Hudzik, 2015, 2020; Knight, 2020; DE Wit, 2019; 2020; Ace, 2020) autores brasileiros: (Stallivieri, 2017; Morosini, 2019)

Assim, a internacionalização tem sido definida pelos autores numa perspectiva abrangente, como por exemplo, o modelo defendido por Hudzik (2015, 2020), denominado de internacionalização abrangente (*Comprehensive Internationalization*), que propõe a atuação estratégica em seis áreas-alvo: compromisso institucional articulado; liderança administrativa, estrutura e pessoal; currículo, co-curriculum e resultados de aprendizagem; políticas e práticas docentes; mobilidade estudantil; colaborações e parcerias internacionais.

O mencionado autor propõe que as dimensões, internacional e intercultural sejam incluídas no contexto institucional como uma ação estratégica, sendo contempladas no plano de desenvolvimento institucional e devem perpassar de modo transversal as práticas universitárias diárias que envolvem o tripé ensino, pesquisa e extensão, deixando de ser considerada como atividades isoladas entre si (HUDZIK, 2015).

Dessa forma, Santos (2020) traduzindo a obra de Hudzik (2015) - “*Comprehensive Internationalization – Institutional pathways to success*”, evidencia que o autor retoma a discussão sobre o conceito da Internacionalização Abrangente como proposta que viabiliza o sucesso do plano institucional de internacionalização universitário, destacando que,

A Internacionalização Abrangente é o meio pelo qual as instituições de ensino superior respondem às expectativas mais amplas e complexas de se conectar globalmente em todas as missões para melhor servir os estudantes, a clientela e a sociedade em um contexto do século XXI. Em resumo, a Internacionalização Abrangente procura integrar o acesso de toda a comunidade institucional ao conteúdo e à perspectiva internacional, global e comparativa. Existe a expectativa de que todos na instituição tenham um papel a desempenhar em sua entrega. A intenção geral é a integração da internacionalização no ethos, valores e missões institucionais

essenciais (HUDZIK, 2015b, p. 1, tradução nossa). (Santos, 2020, p. 28).

Outro modelo de internacionalização identificado nos trabalhos analisados foi o da internacionalização em Casa – *Internationalization at Home* (IaH) que visa integrar a dimensão internacional e intercultural no currículo desenvolvendo atividades internacionalizadas no próprio campus e no processo de ensino e aprendizagem, conforme proposto por Knight, (2020).

Este modelo contrasta com o tipo de internacionalização pautado somente na mobilidade estudantil transfronteiriça, de saída de estudantes e docentes para o exterior (Knight, 2020).

Morosini, Nez e Mentges (2024) complementam que o modelo da Internacionalização em Casa (IaH) tem uma perspectiva inclusiva e sustentável, pois possibilita a inclusão de conhecimentos e realidades multiculturais no currículo formal das universidades.

Dessa forma a IaH, visa um ensino internacionalizado na instituição sem deslocamentos físicos para outros países, oportunizando a um número maior de estudantes vivências e oportunidades de aprendizagem internacional e intercultural no próprio campus.

#### **4.2.1.1.3 Análise do papel da Língua Inglesa como ferramenta de internacionalização**

A outra categoria de trabalhos identificados discute a função da Língua Inglesa como ferramenta que pode contribuir para fortalecer o processo de internacionalização dos PPGs.

Assim, observou-se que é comumente mencionado, o *EMI* – Inglês como Meio de Instrução, como uma estratégia que vem sendo usada por algumas universidades brasileiras ofertando no currículo disciplinas baseadas no *EMI* para impulsionar a internacionalização em casa e o aumento da proficiência em língua inglesa da comunidade acadêmica, docentes, estudantes e técnicos.

Desta forma, o EMI surge como forte aliado para fortalecer o processo de internacionalização das IES. (Ignácio, Silva, Ramirez e Vieira, 2022; Gimenez, Oliveira e Carneiro, 2021).

Também Brandalise, Barbosa e Heinze (2022) que analisaram os Relatórios de 2018 e 2019 elucidaram que é dado ênfase ao Inglês como uma ferramenta de internacionalização, tendo sido ressaltado que,

o inglês não é mais um diferencial e sim uma necessidade. É o idioma da disseminação científica, por meio dele acessamos bibliografia de referência, pesquisas antigas e recentes e são estabelecidos contatos e parcerias internacionais. Para levar adiante a internacionalização, as universidades brasileiras dependem da proficiência e precisam construir estratégias para aprimorá-la. (*British Council, 2018, p. 35*).

Ignácio, Silva, Ramirez e Vieira (2022) corroboram com esse pensamento, pois, os autores ressaltaram que a língua inglesa, vem assumindo um papel fundamental no contexto de internacionalização, uma vez que, atualmente é considerada uma língua global principalmente quando é relacionada ao mundo do trabalho globalizado.

#### **4.2.1.1.4 Análise das estratégias de internacionalização identificadas na produção científica**

Ainda na análise do *corpus* algumas estratégias de internacionalização foram identificadas nos trabalhos. O trabalho de Santos (2020); Gazzoni (2021) ressaltam as estratégias alicerçadas nos seis eixos da internacionalização abrangente.

Para o autor o sucesso do modelo abrangente precisa fazer parte da estratégia de internacionalização institucional. Assim,

o sucesso da Internacionalização Abrangente pleiteia uma ampla cultura ou análise do clima institucional em que os sujeitos envolvidos reconheçam a magnitude de suas ações (HUDZIK, 2013). O exercício do escritório internacional na IES coordena as atividades deste modelo em todo campus, defende e facilita as ações para todo o ente. O sucesso, neste quadro, não depende meramente do encorajamento incitado por esses escritórios. Depende também, da contribuição generalizada dos docentes e unidades acadêmicas, que são substanciais neste tipo de internacionalização (HUDZIK, 2011; 2013; ACE, 2020a). (Santos, 2020, p. 35)

Neste ínterim, a universidade deve cumprir o objetivo abrangente de internacionalizar definindo metas a médio e longo prazo. No entanto, deve possibilitar abertura para mecanismos criativos, a fim de assegurar autonomia e liberdade acadêmica.

Dentre as estratégias identificadas por Santos (2020), ao pesquisar os programas de pós-graduação com conceito 7 e considerados de excelência internacional na avaliação da CAPES, da Universidade Pública Federal de Santa Catarina têm-se:

- Participações em programas no exterior;
- Parcerias com pesquisadores de renome internacional;
- A atenção dada aos itens da Avaliação da CAPES (incluindo a internacionalização);

- Organização de eventos de amplitude internacional;
- Oferta de disciplinas em inglês;
- Tradução dos sites para outros idiomas como forma de apresentação e disseminação do programa;
- Mobilidade dos discentes e docentes para o exterior.

Já a Tese defendida por Gazzoni (2021), que investigou o estágio atual de internacionalização abrangente de seis universidades federais do estado do Rio Grande do Sul, sendo: (UFSM); (UFPEL); (FURG); (UNIPAMPA); (UFCSPA) e (UFRGS), e a forma como a internacionalização tem sido articulada dentro das instituições de ensino superior.

Na análise dos planejamentos estratégicos, Gazzoni (2021) identificou as seguintes estratégias:

- Estratégias com foco em acordos de cooperação e ações de mobilidade do tipo *abroad* (no exterior), já ações do tipo *at home* (em casa) são pouco desenvolvidas.

Da mesma forma nos PDIs das seis universidades se identificou que

- Mobilidade estudantil é a principal estratégia de internacionalização das instituições pesquisadas.

- No que se refere a estratégias voltadas para o aumento da proficiência da língua inglesa, somente no Plano de Internacionalização de uma das universidades pesquisadas identificou-se:

- Oferta de cursos de extensão em idiomas;
- Inserção de aulas ministradas em outros idiomas;
- Desenvolvimento disciplinas de língua inglesa obrigatórias para alguns cursos de graduação.

Outras estratégias foram identificadas em Gazzoni (2021), atividades encontradas nos planos das seis universidades pesquisadas:

- Flexibilidade curricular, que possibilita aos estudantes o aproveitamento de créditos cursados em instituições estrangeiras, buscando estimular a movimentação de discentes entre diversos países;
- Desenvolvimento de programação de recepção de alunos estrangeiros;
- Ações de co-tutela e dupla titulação válida e reconhecida pelas instituições parceiras, essas ações foram citadas por todas as instituições analisadas.

De igual modo na pesquisa de Stallivieri, Snoeijer e Melo (2023) as estratégias adotadas pelos Programas se concentram na:

- Mobilidade acadêmica;

- Missões de trabalho no exterior;
- Publicações de trabalhos científicos em revistas internacionais.
- Há pouco investimento na capacitação de docentes e na oferta de disciplinas em línguas estrangeiras, situação limitante para os avanços do processo de uma internacionalização abrangente.

Já no artigo de Morosini, Nez e Mentges (2024), descrevem estratégias que estão fundamentadas no modelo de internacionalização em casa, considerados pelos autores como uma das estratégias do campo científico da educação superior que possibilita desenvolver uma variedade de atividades como, por exemplo:

- Palestras com convidados de empresas e universidades parceiras internacionais;
- Estudos e práticas de casos internacionais;
- Literatura internacional;
- Redes colaborativas entre universidades internacionais com o suporte on-line.

Outrossim, um dos achados da pesquisa bibliográfica foi o artigo de Brandalise, Barbosa e Heinze (2022). As estratégias de internacionalização destacadas pelos relatórios de 2018 e 2019, estão focadas na internacionalização em casa (*IaH*), dentre as principais estratégias mencionadas constam:

- Ênfase na implantação de políticas linguísticas em línguas adicionais com destaque especial para a língua inglesa;
- Ênfase dada ao Inglês como uma ferramenta de internacionalização;
- O uso do Inglês como Meio de Instrução – EMI para impulsionar a internacionalização;
- Estratégias de cooperação internas, interinstitucionais e internacionais;
- Programas de mobilidade e duplas diplomações.

Em síntese, as estratégias de internacionalização nos programas de pós-graduação se repetem nos artigos, dissertações e tese analisados.

Em alguns estudos se observou que algumas universidades estão avançando em seu processo de internacionalização buscando ampliar suas estratégias para uma perspectiva mais abrangente firmando seu compromisso institucional, incluindo outras atividades para além da mobilidade acadêmica ou acordos de cooperação internacional.

No Quadro 9, a seguir sintetizou-se as estratégias de internacionalização.

**Quadro 9 - Estratégias de Internacionalização identificadas na produção científica analisada sobre Internacionalização da Educação Superior.**

<b>Estratégias de Internacionalização na Pós-Graduação</b>	<b>Autores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participações em programas no exterior;</li> </ul>	Santos (2020).
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parcerias com pesquisadores de renome internacional;</li> <li>- A atenção dada aos itens da Avaliação da CAPES (incluindo a internacionalização);</li> <li>- Organização de eventos de amplitude internacional;</li> <li>- Oferta de disciplinas em inglês;</li> <li>- Tradução dos sites para outros idiomas como forma de apresentação e disseminação do programa;</li> <li>- Mobilidade dos discentes e docentes para o exterior.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilidade estudantil</li> <li>- Oferta de cursos de extensão em idiomas;</li> <li>- Inserção de aulas ministradas em outros idiomas;</li> <li>- Desenvolvimento disciplinas de língua inglesa obrigatórias para alguns cursos de graduação.</li> <li>- Flexibilidade curricular, que possibilita aos estudantes o aproveitamento de créditos cursados em instituições estrangeiras, buscando estimular a movimentação de discentes entre diversos países;</li> <li>- Desenvolvimento de programação de recepção de alunos estrangeiros;</li> <li>- Ações de co-tutela e dupla titulação válida e reconhecida pelas instituições parceiras.</li> </ul>	Gazzoni (2021).
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilidade acadêmica;</li> <li>- Missões de trabalho no exterior</li> <li>- Publicações de trabalhos científicos em revistas internacionais.</li> </ul>	Stallivieri, Snoeijer e Melo (2023).
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Palestras com convidados de empresas e universidades parceiras internacionais;</li> <li>- Estudos e práticas de casos internacionais;</li> <li>- Literatura internacional;</li> <li>- Redes colaborativas entre universidades internacionais com o suporte on-line.</li> </ul>	Morosini, Nez e Mentges (2024).
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ênfase na implantação de políticas linguísticas em línguas adicionais com destaque especial para a língua inglesa;</li> <li>- Ênfase dada ao Inglês como uma ferramenta de internacionalização;</li> <li>- O uso do Inglês como Meio de InSTRUÇÃO – EMI para impulsionar a internacionalização;</li> <li>- Estratégias de cooperação internas, interinstitucionais e internacionais;</li> <li>- Programas de mobilidade e duplas diplomações.</li> </ul>	Bandalise, Bkarbosa e Heinze (2022).
<ul style="list-style-type: none"> <li>- EMI – Inglês como Meio de InSTRUÇÃO</li> </ul>	Ignácio, Silva, Ramirez e Vieira, 2022; Gimenez, Oliveira e Carneiro, 2021.

**Fonte:**Elaborado pelo Autor (2025).

À guisa da análise geral do corpus, entende-se que as universidades e os programas de pós-graduação queiram avançar em seu processo de internacionalização e elevar seu conceito e indicador na avaliação da CAPES, necessitam implementar estratégias baseadas no modelo da internacionalização abrangente e no modelo de internacionalização em casa, oferecendo um ambiente mais internacional no próprio campus, promovendo a oferta de

atividades, seminários e palestras internacionais, cursos e disciplinas em língua estrangeira, principalmente a língua inglesa, uma vez que, é considerada o idioma global da comunicação científica internacional, e, portanto, uma ferramenta de internacionalização.

A seguir apresenta-se a análise dos documentos institucionais tendo como sustentação os modelos teóricos de Internacionalização Abrangente e o modelo de Internacionalização em Casa.

#### **4.3 Pesquisa Documental**

Nessa etapa da pesquisa e análise documental se buscou responder à questão norteadora 3: O que mostram os documentos institucionais sobre as estratégias voltadas para fortalecer a internacionalização nos PPGs? E também, responder ao Objetivo Específico 3 (OE3): “Identificar nos documentos institucionais as estratégias voltadas para fortalecer a internacionalização nos PPGs”.

A coleta dos documentos institucionais foi feita no site da UFAM e no site do IEAA onde estão instalados os dois PPGs (PPGECH e PPGCA), e se teve acesso aos documentos: (PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional) e os Planejamentos Estratégicos Quadrienal dos PPGs – Quadriênio 2021-2024.

Cabe ressaltar que, na pesquisa não foi encontrado nenhuma menção ao Plano de Internacionalização Institucional da UFAM, conforme é exigido pela CAPES, não sendo possível confirmar se a instituição possui este documento.

A pesquisa documental foi realizada também na Plataforma Sucupira, onde ocorreu a recolha dos Relatórios de Avaliação Quadrienal dos dois PPGs investigados. O período do levantamento dos dados foi realizado no período de julho e agosto de 2024.

Neste sentido, se buscou identificar nos documentos institucionais (PDI; Planejamentos Estratégicos) as estratégias voltadas à internacionalização dos PPGs tendo como base os indicadores do modelo de internacionalização abrangente e o modelo de internacionalização em Casa (at Home).

Para isso, foi elaborado um checklist com itens ou perguntas de verificação para análise dos documentos, a fim de mapear o quanto próximos dos modelos internacionalização abrangente ou internacionalização em casa cada um dos programas estudados se encontra.

#### **4.3.1 Análise do PDI e dos Planejamentos Estratégicos dos PPGs**

Nesta seção se buscou responder ao objetivo específico 3 da pesquisa: Identificar nos documentos institucionais quais estratégias de internacionalização estão sendo adotadas nos PPGs.

Assim, na análise do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFAM, identificou-se que o mesmo traz a missão institucional que visa: “Producir e difundir saberes, com excelência acadêmica, nas diversas áreas do conhecimento, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para a formação de cidadãos e para o desenvolvimento da Amazônia” (PDI-UFAM, 2016-2025, p. 43).

Também, na definição da Visão da UFAM busca: “Ser reconhecida pela excelência do ensino, pesquisa e da extensão, relacionados aos povos, saberes, culturas e ambientes Amazônicos” (PDI-UFAM, 2016-2025, p. 43), no entanto, a instituição busca ser reconhecida pela excelência acadêmica no ensino, na pesquisa e na extensão.

Mas, para que isto ocorra, precisa atender a um dos critérios da avaliação da CAPES (2019), que é o indicador internacionalização, devendo ficar claro na missão e visão institucional este aspecto.

A dimensão internacional, dentro do modelo de internacionalização abrangente precisa perpassar de forma transversal as diversas áreas e ações estratégicas da instituição de ensino superior, e deve estar previsto na missão institucional(Hudzik, 2020; Knight, 2020).

Conforme verificado no PDI, na Missão e Visão da UFAM, não foi feito nenhuma menção à internacionalização, tanto a missão e a visão institucional estão voltadas para o contexto mais local e não global.

Portanto, considerando o cenário imposto pela globalização a UFAM não faz referência quanto à necessidade de estar inserida dentro de um cenário internacional juntamente com o contexto local, regional e internacional. Segundo Hudzik (2020), a internacionalização busca conectar o ambiente local ao global, proporcionando melhores serviços prestados à sociedade.

Na definição de Hudzik (2015, 2020, p. 6) a internacionalização abrangente é “um compromisso, confirmado por meio de ações, para infundir perspectivas internacionais e comparativas em todo o ensino, a pesquisa e as missões de serviço da educação superior”.

Nessa perspectiva, é apresentada como proposta que viabiliza o sucesso do plano institucional de internacionalização universitário (Hudzik, 2015, 2020). Santos (2020, p. 27),

enfatiza que pode ser considerada como um paradigma estruturador desde os programas acadêmicos à instituição como um todo.

Não foram encontradas evidências documentais de que a UFAM possua um plano institucional específico para a internacionalização, assim como os PPGs.

Prosseguindo, foi feito a análise do PDI e dos Planejamentos Estratégicos conforme os modelos de internacionalização estudados.

#### **4.3.1.1 Análise do PDI e dos Planejamentos Estratégicos dos PPGs – Quadriênio 2021-2024 conforme os modelos de internacionalização**

A análise do PDI e dos Planos Estratégicos dos PPGs, teve como base as áreas de atuação dos modelos da internacionalização abrangente eda internacionalização em casa, conforme demonstrado no Quadro 10 – a seguir:

Quadro 10 – Análise do PDI e Planejamentos Estratégicos dos PPGs conforme os modelos de internacionalização e áreas de atuação.

<b>Modelo de Internacionalização</b>	<b>Áreas de Atuação</b>	<b>PDI-UFAM 2016-2025</b>	<b>Planejamentos Estratégicos Quadriênio 2021-2024</b>	
			<b>PPGECH</b>	<b>PPGCA</b>
<b>Internacionalização Abrangente</b> <i>(Comprehensive Internationalization)</i>	1.Compromisso institucional articulado	Em parte	Não	Não
	2.Liderança administrativa, estrutura e pessoal	Sim	Não	Não
	3.Currículo, Co-curriculum e Resultados de Aprendizagem	Em parte	Não	Não
	4.Políticas e práticas docentes	Não	Não	Não
	5.Mobilidade estudantil	Sim	Sim	Sim
	6.Colaboração e parcerias	Sim	Sim	Sim
<b>Internacionalização em Casa</b> <i>(Internationalization at Home)</i>	1.Currículo e programas	Em parte	Não	Não
	2.Processos de ensino e aprendizagem	Não	Não	Não
	3.Atividades extracurriculares	Não	Não	Não
	4.Pesquisa e atividade acadêmica.	Em parte	Em parte	Em parte

**Fonte:** Elaborado pelo Autor (2025).

Dessa maneira, em uma perspectiva global, observa-se ser importante analisar os documentos institucionais a partir dos eixos propostos pelo modelo de internacionalização abrangente proposto por (Hudzik, 2015; ACE, 2020) e a internacionalização em casa idealizado por (Knight, 2020), a fim de identificar de que forma as instituições têm se comprometido com esses modelos de internacionalização.

A internacionalização abrangente define seis áreas-alvo de atuação: 1) Compromisso institucional articulado; 2) liderança administrativa, estrutura e pessoal; 3) currículo, co-curriculum e resultados de aprendizagem; 4) políticas e práticas do corpo docente; 5) mobilidade estudantil; e 6) colaboração e parcerias. (Hudzik, 2015; ACE, 2020).

De acordo com Knight (2020), a internacionalização em casa, ou “*at Home*” se refere às ações de internacionalização situadas no próprio campus da instituição e abarcam as dimensões internacionais e interculturais em atividades desenvolvidas localmente, e envolvem diversas atividades voltadas para diferentes aspectos do currículo formal e informal, visando de forma intencional a integração das dimensões internacional e intercultural no currículo, nos conteúdos programáticos e no processo ensino e aprendizagem.

Segundo Knight (2020), o modelo de internacionalização em casa abrange as seguintes atividades como, por exemplo: estudo de língua estrangeira para discentes, docentes e técnicos; disciplinas ministradas em Inglês (EMI); adaptar o currículo dos cursos da IES aos padrões internacionais (linguagem e análise internacional); inclusão de novos programas com tema internacional; inclusão de conteúdo internacional cultural, inseridos nos cursos ou disciplinas existentes; mobilidade virtual de estudantes para cursos conjuntos e projetos de pesquisa; participação ativa de estudantes internacionais, que retornaram dos estudos no exterior; integração de estudos de caso internacionais e interculturais; proporcionar a diversidade cultural de sala de aula no processo de ensino/aprendizagem; realização de eventos culturais internacionais no Campus; participação de estudantes em organizações culturais e étnicas locais através de estágios e pesquisa aplicada; atividades internacionais complementares no campus (música, dança, leituras, palestras e outros eventos).

Analisando o PDI da UFAM (20216-2024), identificou-se que no Capítulo 03, na página 50, consta os temas estratégicos e os objetivos voltados para o estímulo às atividades de pesquisa e a consolidação da Pós-Graduação, implementadas pela PROPESP, conforme se visualiza no Quadro 11:

Quadro 11 – Temas estratégicos e objetivos para a Pesquisa e Pós-Graduação da UFAM.

Vetor	Tema estratégico	Objetivo
2. Pesquisa e pós-graduação	2.1 Estímulo às atividades de Pesquisa	<p>2.1.1 Institucionalizar, implementar e monitorar as políticas de pesquisa.</p> <p>2.1.2 Estimular a ampliação da pesquisa, da iniciação científica ao Doutorado, com excelência e compromisso social.</p> <p>2.1.3 Incentivar o aumento da captação de recursos para a pesquisa.</p> <p>2.1.4 Estimular a ampliação da internacionalização da pesquisa buscando parcerias de relevância.</p> <p>2.1.5 Consolidar a “Política de Saldo Zero de Bolsas”, utilização da totalidade de cotas concedidas pelas agências para pesquisa.</p>
	2.2 Consolidação da Pós-Graduação	<p>2.2.1 Fortalecer os Programas de Pós- Graduação.</p> <p>2.2.2 Elevar as notas dos cursos visando a excelência da Pós-Graduação.</p> <p>2.2.3. Estabelecer áreas estratégicas para expansão dos cursos de Pós-Graduação.</p> <p>2.2.4. Estimular a internacionalização da Pós-Graduação.</p> <p>2.2.5. Ampliar o quantitativo de docente com titulação de Doutor.</p> <p>2.2.6. Ofertar novas turmas e criação de novos cursos Lato Sensu</p>

**Fonte:** PDI (2016-2024, p. 50).

No que se refere a consolidação da Pós-Graduação dentre os objetivos consta o 2.2.4, que visa estimular a internacionalização da Pós-Graduação. No detalhamento das ações/objetivos voltados para a internacionalização consta na página 61, as seguintes estratégias:

- Ofertar cursos/disciplinas ministrados em línguas estrangeiras, inclusive na modalidade a distância;
  - Promover mobilidade de docentes e discentes dos PPG's in/out;
  - Realização de novos convênios e celebração de Acordos e cooperação com instituições internacionais de excelência;
  - Internacionalização dos Grupos de pesquisa;
  - Criar ambiente de internacionalização da Pós-Graduação;
  - Fortalecer ações de divulgação relacionadas à internacionalização dentro da UFAM;
  - Fazer a comunicação em Português, Inglês e Espanhol dos PPG's para a sociedade;
  - Integrar as ações de internacionalização entre os órgãos da Administração Superior (ARII/PROADM/PROPESP/PROEG);
  - Estimular parcerias internacionais para o desenvolvimento de projetos de pesquisa nas diversas áreas;
  - Promover a internacionalização dos grupos de pesquisa;
  - Buscar parcerias junto as Universidades internacionais;
  - Incentivar a celebração de Acordos com instituições internacionais de excelência.
- (PDI-UFAM, 2016-2025, p. 61).

Infere-se que não está explicitado no PDI da UFAM que a instituição adota o modelo da internacionalização abrangente ou da internacionalização em casa, no entanto, nesse documento institucional se observou que constam algumas ações relacionadas aos dois modelos estudados, com atividades mescladas. Porém, as estratégias que estão mais evidenciadas, são as voltadas para o estímulo à mobilidade acadêmica e a firmação de acordos de cooperação internacional com instituições estrangeiras.

Portanto, o PDI indica que a UFAM se encontra num processo ainda restrito de internacionalização. Mas, há de se considerar que o documento pode ser reavaliado e redirecionado para um modelo mais abrangente, a partir de um processo de avaliação e discussão com os setores envolvidos da pós-graduação.

Sobre este aspecto, o modelo da internacionalização abrangente sugere “realizar um processo de avaliação para identificar o estágio de internacionalização e a cultura do campus, observar as potencialidades e competências e acompanhar o processo proposto” (ACE, 2020).

Continuando a análise dos documentos no que se refere a área-alvo 1: Compromisso Institucional Articulado do modelo da internacionalização abrangente, foi identificado no PDI que esse indicador atende em parte, uma vez que, não está explicitado a importância dada pela instituição à internacionalização, em sua missão institucional.

Segundo Hudzik (2015), o êxito da internacionalização abrangente está atrelado a importância dada pela instituição à internacionalização, em sua missão institucional. “Com o compromisso firmado de internacionalizar a instituição, o PDI pleiteia a excelência de sua pós-graduação stricto sensu” (Santos, 2020, p. 71)

Outro aspecto analisado nessa área é que não está claro no PDI se a UFAM tem um Plano Institucional de Internacionalização. Conforme ACE (2020) no modelo abrangente se preconiza: implantar um planejamento estratégico que englobe as necessidades institucionais e abrangentes de internacionalização; criar um comitê de internacionalização; (3) identificar e promover os *stakeholders* do campus.

Assim no modelo de internacionalização abrangente, além da dimensão internacional constar no PDI em sua missão institucional, se faz necessário elaborar um Plano Institucional de Internacionalização (PII) e definir os objetivos e metas, formas de avaliação e um comitê de execução responsável com as responsabilidades dos diferentes atores envolvidos nesse processo. (ACE, 2020), a fim de direcionar o processo de internacionalização.

Dessa forma, o compromisso da instituição com a internacionalização deve ser conhecido por todo o campus de forma articulada com comunidade acadêmica e parceiros externos. (HUDZIK, 2015)

Também conforme se identificou nos Planejamentos Estratégicos dos PPGs não está explicitado no documento a dimensão internacional na missão e objetivos dos programas.

Referente a área-alvo 2: Liderança administrativa, estrutura e pessoal (*Administrative leadership, structure and staffing*), para que a internacionalização abrangente

se consolide na cultura institucional é fundamental uma estrutura de liderança administrativa e pessoal que dê suporte a este processo (Hudzik, 2015).

Observou-se que a área-alvo 2 está contemplada no PDI, pois, na estrutura organizacional institucional as ações de internacionalização são coordenadas e implementadas pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PDI-UFAM 2016-2025, p. 50), núcleo responsável pela administração dos cursos de pós-graduação da universidade.

Complementarmente, verificou-se também no site institucional que a Assessoria de Relações Institucionais e Internacionais (ARII) é responsável pela firmação dos acordos de cooperação com instituições estrangeiras, visando a internacionalização da Universidade e de toda sua comunidade, incluindo as unidades acadêmicas da capital e do interior do Estado.

De igual modo, se encontrou no PDI uma estratégia que visa “integrar as ações de internacionalização entre os órgãos da Administração Superior, como a ARII, Pró-Reitoria de Administração (PROADM), PROPESP e Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG)(PDI-UFAM, 2016-2025, p. 61).

Por sua vez, nos Planejamentos Estratégicos dos dois PPGs pesquisados, não está explicitado no documento se os programas dispõem de uma comissão ou comitê específico responsável para tratar da internacionalização dos programas.

Concernente a área-alvo 3: Currículo, Co-curriculum e Resultados de Aprendizagem (*Curriculum, co-curriculum and learning out comes*) esta dimensão se relaciona com a aprendizagem e o desenvolvimento de competências globais e interculturais dos estudantes, por meio da internacionalização do currículo e de outras atividades extracurriculares (Hudzik, 2015).

Isto pode ocorrer com a inclusão de cursos ou disciplinas internacionalizadas que contemplem conteúdos com temas de debates globais promovendo o diálogo e o convívio intercultural de estudantes das mais diversas origens. Também outra possibilidade é o uso da tecnologia para o desenvolvimento de cursos, aulas, eventos diversos que promovam a aprendizagem global, promove contatos com docentes e discentes estrangeiros no ambiente local do campus (ACE, 2020a).

Neste sentido, o atendimento a este indicador no PDI foi evidenciado parcialmente, pois, está previsto algumas estratégias relacionadas a esta dimensão como, por exemplo:

criar ambiente de internacionalização da Pós-Graduação; fortalecer ações de divulgação relacionadas à internacionalização dentro da UFAM; fazer a comunicação em Português, Inglês e Espanhol dos PPG's para a sociedade; e também a oferta de cursos ou disciplinas ministradas em língua inglesa ou espanhola, inclusive na modalidade à distância (PDI-UFAM, 2016-2025, p. 61).

Portanto, infere-se que há evidências no PDI da UFAM em reconhecer a importância da Língua Inglesa como uma estratégia necessária para a internacionalização da Universidade, uma vez que esse idioma é reconhecido por diversos autores como língua franca e idioma da comunicação científica internacional. (Cintra, Silva e Furnival, 2020; Cardoso, 2020).

Já nos Planejamentos Estratégicos dos dois PPGs pesquisados, não se encontrou evidência documental sobre esta área-alvo.

Ainda analisando a área-alvo 4: Políticas e práticas docentes (*Faculty policies and practices*)

Nesta dimensão os docentes são considerados um dos protagonistas mais importantes da internacionalização abrangente, pois, desempenham atribuições essenciais neste processo, que de forma transversal, perpassa suas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, a falta de engajamento dos docentes pode se constituir umas principais barreiras para este processo de internacionalização na universidade. (HUDZIK, 2015)

Segundo Santos (2020, p. 37), “o engajamento do corpo docente é primordial para apoiar e inspirar os demais membros docentes compreendidos no processo de Internacionalização Abrangente universitário”.

Desse modo, as políticas institucionais de internacionalização devem oportunizar aos docentes formação específica para que desenvolvam suas competências globais e internacionais, (ACE, 2020), e ainda, políticas de promoção e desenvolvimento profissional estabelecido pela IES; diretrizes de contratação (critérios determinados pelas instituições); (mobilidade do corpo docente (participação em conferências, intercâmbio ou colaboração virtual); e o desenvolvimento profissional no campus (desenvolvimento de competências globais e interculturais) (ACE, 2020).

Na análise do PDI no que se refere as estratégias dessa área-alvo como, por exemplo: políticas de promoção, diretrizes de contratação; mobilidade do corpo docente e desenvolvimento profissional no campus se identificou que esta dimensão está parcialmente atendida com estratégias voltadas para:

- Promover mobilidade de docentes e discentes dos PPG's in/out;
- Internacionalização dos Grupos de pesquisa;
- Estimular parcerias internacionais para o desenvolvimento de projetos de pesquisa nas diversas áreas;
- Promover a internacionalização dos grupos de pesquisa; (PDI-UFAM, 2016-2025, p. 61).

Por outro lado, não se identificou estratégias voltadas para políticas de promoção ou diretrizes de contratação atrelada as ações de internacionalização nem no PDI, nem nos Planejamentos Estratégicos dos PPGs.

No entanto, as políticas institucionais de internacionalização devem oportunizar aos docentes formação específica para que desenvolvam suas competências globais e internacionais, (ACE, 2020), por meio da atuação em seminários, cursos, disciplinas, organizações de eventos e outros programas, com o intuito de progredir com capacitações e incorporar perspectivas internacionais de ensino (HUDZIK, 2015; ACE, 2020).

Vale ressaltar que, a dimensão de Políticas e Práticas Docentes, no que se refere à modalidade de experiência internacionais é utilizada como critério de contratação ou promoção em algumas universidades americanas (ACE, 2020), além disso, oferecem em contrapartida aos seus docentes, oportunidades de desenvolvimento profissional em dimensões internacionais” (Santos, 2020, p. 39).

Enfim, a falta de apoio institucional ao corpo docente pode ser uma das principais dificuldades e ao mesmo tempo uma das variáveis mais importantes da internacionalização abrangente (HUDZIK, 2015).

- Realização de novos convênios e celebração de Acordos e cooperação com instituições internacionais de excelência;
- Buscar parcerias junto as Universidades internacionais;
- Incentivar a celebração de Acordos com instituições internacionais de excelência. (PDI-UFAM, 2016-2025, p. 61).

As próximas áreas-alvo analisadas foram a: 5) Mobilidade Estudantil e a 6) Colaboração e Parceria. Estas tem sido as principais estratégias mais desenvolvidas quando o assunto é internacionalização da educação superior.

Teodoro, Stallivieri, Melo (2017), destacam que as maiores ênfases das estratégias de internacionalização estão na área de mobilidade estudantil e em colaboração e parcerias com universidades internacionais, no entanto, não se deve ficar restrito a isto. (Knight, 2020).

A mobilidade acadêmica envolve os fluxos de envio de estudantes às universidades no exterior, assim como, o recebimento de estudantes no campus local.

Dessa forma, se faz necessário prever no planejamento estratégico, programas de reingresso e de orientações e apoio tanto para os estudantes na mobilidade “*outgoing*” (quando o estudante vai para o exterior), quanto na mobilidade “*incoming*” (quando recebe estudantes internacionais).

A presença de alunos estrangeiros promove a internacionalização do Campus, e permite que todos tenham contato com culturas e idiomas diferentes, contribuindo também para ampliar a formação profissional e o desenvolvimento técnico e sociocultural. (ACE, 2020)

Neste sentido, se identificou que a mobilidade estudantil e a colaboração e parceria está prevista e bem delimitada no PDI da UFAM.

- Promover mobilidade de docentes e discentes dos PPG's in/out;
  - Realização de novos convênios e celebração de Acordos e cooperação com instituições internacionais de excelência;
  - Estimular parcerias internacionais para o desenvolvimento de projetos de pesquisa nas diversas áreas;
  - Buscar parcerias junto as Universidades internacionais;
  - Incentivar a celebração de Acordos com instituições internacionais de excelência.
- (PDI-UFAM, 2016-2025, p. 61).

Igualmente, na análise dos Planejamentos Estratégicos dos dois programas investigados foi identificado estas estratégias de mobilidade estudantil e busca de colaboração e parcerias internacionais.

Segundo Morosini (2019), uma pesquisa realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2017) junto aos programas de pós-graduação para identificar sobre o que era internacionalização obteve como resposta que “a maioria dos critérios apontados pelos programas do país implicam em mobilidade acadêmica. “Todavia, está provado que a mobilidade é fator importante, mas insuficiente para internacionalizar uma universidade”. (Morosini, 2019, p. 19)

Certamente, a mobilidade acadêmica é importante no cenário da internacionalização abrangente, no entanto, não deve ser vista como o objetivo principal da internacionalização ou a única forma da instituição se inserir no cenário internacional, considerando que existem outras formas de internacionalização com estratégias e objetivos mais amplos do processo.

A cerca das estratégias referente ao modelo de Internacionalização em casa – *at Home*, tanto no PDI quanto nos Planejamentos Estratégicos dos PPGs investigados foi verificado a ausência de estratégias voltadas para: currículo e programas no sentido de internacionalizar o currículo como, por exemplo, a inclusão de disciplinas em inglês com a ferramenta *EMI*; ou a

inserção de temas globais ou estudos de caso internacionais trabalhados no processo de ensino-aprendizagem; ou ainda o desenvolvimento de atividades extracurriculares preconizadas pelo modelo de Internacionalização em Casa, proposto por Knight (2020):

#### Currículo e Programas

- Adaptar o currículo dos cursos da IES aos padrões internacionais (linguagem e análise internacional);
- Inclusão de novos programas com tema internacional;
- Inclusão de conteúdo internacional, cultural nos cursos ou disciplinas existentes;
- Estudo de língua estrangeira para discentes, docentes e técnicos;
- Disciplinas ministradas em Inglês (EMI).

#### Processo de Ensino-Aprendizagem

- Mobilidade virtual de estudantes para cursos conjuntos e projetos de pesquisa;
- Participação ativa de estudantes internacionais, que retornaram dos estudos no exterior;
- Participação de estudantes e docentes estrangeiros, bem como especialistas internacionais/interculturais locais;
- Integração de estudos de caso internacionais e interculturais;
- Diversidade cultural de sala de aula no processo de ensino/aprendizagem.

#### Atividades Extracurriculares

- Realização de eventos culturais internacionais no Campus;
- Participação de estudantes em organizações culturais e étnicas locais através de estágios e pesquisa aplicada;
- Atividades internacionais complementares no campus (música, dança, leituras, palestras e outros eventos). Adaptado de Knight (2020, pp. 33 -34).

Por fim, para resumir essa parte da análise documental do PDI e dos Planejamentos Estratégicos dos PPGs e tendo como base os modelos de internacionalização em casa, foi realizado um mapeamento das estratégias para identificar o estágio atual da internacionalização dos programas e visualizar de que forma a universidade têm se comprometido com esse modelo de internacionalização.

Ressaltando que a CAPES desenvolve a política de avaliação da internacionalização da pós-graduação tendo como base no modelo da internacionalização abrangente. Já o modelo da internacionalização em casa se apresenta como um modelo atual dentro de uma perspectiva abrangente.

Morosini, Nez e Mentges, (2024), defendem o modelo de Internacionalização em Casa (*IaH*) como uma tendência atual para potencializar a internacionalização das IES.

Na concepção dos autores, o modelo da Internacionalização em Casa (*IaH*) tem uma perspectiva inclusiva considerando que visa incluir culturas, povos, países, etnias, conhecimento e realidades multiculturais no currículo formal das universidades; e, sustentável, porque visa propiciar um ensino internacionalizado na instituição sem deslocamentos físicos para outros países, por isso, apresenta o potencial de estender a uma maioria dos estudantes um processo internacional e intercultural de formação universitária

(Morosini, Nez e Mentges, 2024)

A seguir o mapeamento das estratégias de internacionalização dos PPGs investigados, demonstrado no Quadro 12.

#### **4.3.1.2 Estratégias de internacionalização nos Planejamentos Estratégicos dos PPGs**

**Quadro 12 – Análise dos Planejamentos Estratégicos dos PPGs – Quanto às estratégias de Internacionalização em casa**

Nº	Itens/Indicadores de verificação	Principais resultados encontrados na análise dos Planejamentos Estratégicos					
		PPGECH			PPGCA		
		Sim	Não	Em parte	Sim	Não	Em parte
01	O Programa tem acordos de cooperação com outras IES estrangeiras?	X	-	-	X	-	-
02	Tem Publicações de circulação internacional dos docentes e discentes/egressos do Programa no quadriênio?	X	-	-	X	-	-
03	Há estratégias de mobilidade “outgoing” (quando o estudante vai para o exterior)?	-	X	-	-	X	-
04	Há estratégias de mobilidade “incoming” (quando recebe estudantes internacionais)?	X	-	-	X	-	-
05	Há alguma ação motivacional para o engajamento dos docentes no processo de internacionalização?	-	X	-	-	X	-
06	Há inclusão de conteúdo internacional, intercultural, inseridos nos cursos ou disciplinas existentes no currículo, assim como, no processo de ensino e aprendizagem?	-	X	-	-	X	-
07	Há estratégia de mobilidade virtual de estudantes para cursos conjuntos e projetos de pesquisa?	-	X	-	-	X	-
08	Há estratégias voltadas para a diversidade cultural de sala de aula no processo de ensino/aprendizagem?	-	X	-	-	X	-
09	Há previsto a participação ativa de estudantes internacionais que retornaram dos estudos no exterior?	-	X	-	-	X	-
10	Foi encontrado estratégias de realização de eventos culturais internacionais no Campus (conferências e seminários, etc.)?	-	X	-	-	X	-
11	Há estratégias de participação de estudantes em organizações culturais e étnicas locais através de estágios e pesquisa aplicada;	-	X	-	-	X	-
12	Está previsto programas de intercâmbio de pesquisa em colaboração online com estudantes no exterior?	-	X	-	-	X	-

**Fonte:** Elaborado pelo Autor (2024)

Conforme a análise dos indicadores descritos no Quadro 12, e também realizando a análise de conteúdo dos planos estratégicos, se constatou que os dois programas concentram suas estratégias de internacionalização mais voltadas para mobilidade acadêmica e para os acordos e parcerias com instituições internacionais, conforme sintetizado no Quadro 13 a seguir.

**Quadro 13 - Síntese dos Resultados das Estratégias e Ações identificadas nos Planejamentos Estratégicos dos PPGs na Pesquisa Documental.**

PPG	Estratégias de Internacionalização
PPGECH	Mobilidade Estudantil - “incoming” – Presença de estudantes Internacionais
	Colaboração e Parcerias com Universidade Internacional
	Página Oficial do Programa com opção em português, inglês e espanhol
PPGCA	Mobilidade Estudantil - “incoming” – Presença de estudantes Internacionais
	Colaboração e Parcerias com Universidade Internacional
	Participação de Docentes como membro do Corpo Editorial de Revistas Internacionais
	Página Oficial do Programa com opção em português, inglês, espanhol

**Fonte:** Elaborado pelo Autor (2025).

Analizando os documentos dos PPGs, no Planejamento Estratégico do PPGECH se constatou na página 05, a presença de estudantes internacionais e a firmação de colaboração e parceria internacional conforme descrito a seguir:

O programa tem presença de estudantes internacionais: em 2019 o PPGECH recebeu dois estudantes do ProAfri - Programa de Formação de Professores – ambos de Moçambique, que além de enriquecer os laços com os países que compõem a CPLP – comunidade de Países de Língua Portuguesa – também proporcionam ampliar e trazer novos elementos relacionados à pesquisa voltada ao ensino em realidades do continente Africano. Outro programa foi o Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (Bolsas Brasil - PAEC OEA-GCUB) é resultado da cooperação entre a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), do qual o PPGECH recebeu uma acadêmica da Colômbia. (Planejamento Estratégico PPGECH, 2021, p. 05)

De igual modo, no documento do PPGCA se observou que o programa esclarece que a realização de parcerias internacionais é feita pela PROPESP, mas enfatiza que,

o programa continua realizando contato com outras Instituições em outros países visando o estabelecimento de parcerias, nas quais seus docentes e discentes têm papel fundamental na efetivação dos compromissos internacionais de impacto no desenvolvimento de projetos e publicações (Planejamento Estratégico PPGCA, 2021, p. 15)

No que se refere a mobilidade estudantil “*incoming*” o documento esclarece ainda que:

Em 2019 o PPGCA deu início sua internacionalização com a entrada de dois alunos oriundos do Programa de Formação de Professores Africanos ProAfri 2018. Além disso, foi iniciada conversa com Centro de Estudos Latino Americanos da Universidade da Flórida, através do projeto GIA, na tentativa de estreitar relações e oficializar parceria. Através desse contato já foi possível trazer, em conjunto com o IEB, um docente da Universidade da Florida que ministrou um Workshop sobre montagem e condução de Drones. Na ocasião puderam participar dois docentes do PPGCA além de discentes da graduação e comunidades indígenas. [...] o programa já possui atividades vinculadas a Universidade dos Açores em Portugal e outros convênios estão em vias de formalização.(Planejamento Estratégico PPGCA, 2021, p. 15).

Aclarando ainda, um dos achados da pesquisa documental que se percebeu, foi que em nenhum dos documentos dos PPGs foi mencionado a estratégia de mobilidade “*outgoing*” (quando o estudante vai para o exterior), muito embora, este tipo de mobilidade esteja previsto no PDI da UFAM e nos indicadores de avaliação da CAPES.

Infere-se, portanto, que talvez a barreira do idioma, a falta da habilidade linguística, principalmente da língua inglesa, que é considerada o idioma da comunicação científica internacional, esteja sendo um dos obstáculos para a efetivação deste processo.

Em continuação, constatou-se que além das estratégias mencionadas, o PPGCA descreve em seu plano estratégico atividades como: participação de docentes como membros do corpo editorial de revistas internacionais, conforme se comprova na descrição a seguir encontrada na pesquisa documental:

[...] vários docentes do PPGCA participam como membro de corpo editorial das Revistas:Journal of Soil Science and Environmental Management; Brazilian Journal of Biology; Land Degradation & Development; Journal of Biotechnology and Biodiversity; Saber Científico; International Research Journal of Pure And Applied Chemistry; International Journal of Social Ecology and Sustainable Development; Geoderma (Amsterdam); Comunicata Scientiae; Soil Use and Management; Sugar Tech; Journal of the World Aquaculture Society, (Planejamento Estratégico PPGCA, 2021, p. 13)

No que se refere a estratégia de ter a página oficial do programa em inglês, com informações diversas sobre o curso, ao acessar a página dos programas no site: (<https://ppgca.ufam.edu.br/>); (<https://ppgech.ufam.edu.br/producoes-cientificas-do-ppgech.html>), se observou que os dois programas disponibilizam em sua página oficial a opção de informações em tres idiomas: português, inglês e espanhol.

No documento Planejamento Estratégico do PPGCA está descrito que:

O programa disponibiliza sua página oficial (ppgca.ufam.edu.br) em três idiomas português, inglês e espanhol. Na página são disponibilizados links para informações relevantes sobre o programa como apresentação, coordenação, corpo docente, estrutura curricular, formulários, regimento e resoluções, bolsa e recursos financeiros e sobre processo seletivo e sobre a parte de ensino e pesquisa do programa. (Planejamento Estratégico PPGCA, 2021, p. 15)

Também foi identificado nos sites dos PPGs, na seção da produção científica, publicações como artigos científicos publicados em inglês.

Concomitantemente, e considerando o objetivo geral desta pesquisa que visa compreender a língua inglesa como requisito para a internacionalização de dois programas de pós-graduação, a seguir se buscou identificar as estratégias adotadas pelos programas voltadas para a língua inglesa.

#### **4.3.1.2.1 Estratégias voltadas à Língua Inglesa como requisito de internacionalização nos PPGs**

Conforme se verifica no Quadro 14 constam os itens de verificação elaborados tendo como base o modelo de internacionalização em casa.

**Quadro 14 – Estratégias voltadas à Língua Inglesa como requisito de internacionalização nos PPGs,**

Nº	Itens de verificação	Planejamentos Estratégicos			
		PPGECH		PPGCA	
		Sim	Não	Sim	Não
01	Consta oferta de cursos de Inglês presencial ou online para discentes, docentes e técnicos?	-	x	-	x
02	Consta a realização de diagnóstico para identificar os docentes que são proficientes em inglês e têm interesse em ministrar sua disciplina em inglês?	-	x	-	x
03	Inserção de disciplinas no currículo ministradas em Inglês.	-	x	-	x
04	Há disciplinas ministradas em Inglês com a ferramenta EMI?	-	x	-	x
05	Há Programa de capacitação de docentes quanto ao desenvolvimento de disciplinas em Inglês (EMI) para potencializar a internacionalização do PPG?	-	x	-	x
06	Ementas de disciplinas ou materiais informativos traduzidos em inglês	-	x	-	x

**Fonte:** Elaborado pelo Autor (2025).

Mediante o observado, se verifica que os documentos estratégicos dos dois programas não contemplam estratégias preconizadas no modelo da internacionalização em casa como as especificadas no Quadro 14.

Referente a oferta de cursos e disciplinas em Inglês presencial ou online, outro achado da pesquisa documental é que, embora, esta estratégia esteja descrita no PDI, os planejamentos estratégicos dos dois programas não fazem nenhum tipo de menção nem no âmbito do programa, nem a nível macro de política institucional sobre esta atividade que se configura um requisito necessário para potencializar e consolidar o processo de internacionalização nos PPGs.

Recapitulando, no PDI, consta que essa estratégia é de responsabilidade da PROPESP e prevê como iniciativa “buscar parcerias junto a Faculdade de Letras e também estabelecer ações juntos aos programas de pós-graduação para a promoção de disciplinas em outros idiomas” (PDI 2016-2025, p. 64).

Contudo, pesquisando no site oficial da UFAM foi encontrado que o Centro de Estudos de Línguas (CEL) da Faculdade de Letras (FLet) da Universidade Federal do Amazonas oferta cursos e exames para a comunidade acadêmica e comunidade externa.

Recentemente, em 12 de junho de 2024 foi publicado o Edital n. 009/2024-CEL/FLet/UFAM. De acordo com o referido Edital, os cursos destinam-se atender aos discentes, docentes, servidores da UFAM e à comunidade em geral.

Os cursos ofertados foram: Cursos de Proficiência em Leitura e Compreensão de Textos em Inglês, Espanhol e Francês (modalidades presenciais e online), com carga horária de 60h, em um período de dois meses; Cursos regulares de: Inglês, Francês, Espanhol, Japonês e Língua Portuguesa para Estrangeiros, com duração de quatro semestres.

Quanto ao número de vagas, foram ofertadas 430 vagas para os cursos de proficiência em Inglês, Francês e Espanhol e o preparatório para o TOEFL. Verificou-se que destas, somente 240 vagas são para Inglês e 30 para o curso preparatório TOEFL. As 160 vagas restantes são para os outros idiomas distribuídos.

Como se observa o número de vagas ofertadas em Inglês é insuficiente para atender a demanda da comunidade universitária, considerando que atualmente, a UFAM possui 44 programas de pós-graduação (Mestrado/Doutorado), além dos cursos de graduação distribuídos no Campus da Sede e nos seis campi do interior localizados nos municípios de Humaitá, Coari, Benjamin Constant, Itacoatiara, Parintins.

Por fim, infere-se que as condições institucionais para a oferta do inglês como requisito e ferramenta de internacionalização, precisa ser ampliada para atender as demandas dos PPGS, se a pretensão for alavancar o processo de internacionalização na universidade a exemplo de outras universidades que investiram nessa estratégia e assim elevaram seus indicadores de avaliação.

Em síntese, o estudo de Bandalise, Barbosa e Heinzle (2022), evidenciam as estratégias de internacionalização focadas na internacionalização em casa (*IaH*), dentre as principais: a ênfase na implantação de políticas linguísticas em línguas adicionais com destaque especial para a língua inglesa; ênfase dada ao Inglês como uma ferramenta de internacionalização; o uso do Inglês como Meio de Instrução – *EMI* para impulsionar a internacionalização.

Igualmente, Santos (2020), ao pesquisar os programas de pós-graduação da Universidade Pública Federal de Santa Catarina com conceito 7, identificou que os PPGs considerados de excelência internacional na avaliação da CAPES adotam como estratégia de internacionalização a oferta de disciplinas em inglês e a inserção de aulas ministradas em outros idiomas.

Finalmente, Ignácio, Silva, Ramirez e Vieira (2022) corroboram com esse pensamento, pois, os autores ressaltaram que a língua inglesa, vem assumindo um papel fundamental no contexto de internacionalização, uma vez que, atualmente é considerada uma língua global principalmente quando é relacionada ao mundo do trabalho globalizado.

## CONCLUSÕES

Nesta dissertação de mestrado, que trabalhou a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental de dois programas de pós-graduação de uma universidade pública do Amazonas, mediante aos resultados, identificou-se que quanto aos resultados da pesquisa bibliográfica sobre a internacionalização da educação superior evidenciam-se dois modelos teóricos que algumas IES brasileiras consideradas de excelência acadêmica internacional vêm utilizando para além das estratégias de mobilidade acadêmica visando fortalecer e avançar a sua política de internacionalização, como, o modelo de Internacionalização Abrangente – *Comprehensive Internationalization* e o modelo da Internacionalização em Casa – “*Internationalization at Home*” (IaH). (Hudzik, 2021; Gazzoni, 2021; Canto *et al*, 2022; Knight, 2020; Melo, 2020; Morosini, 2019; Morosini, Nez e Mentges, 2024).

Ademais, identificou-se que diversos autores destacam o modelo de Internacionalização em Casa (*IaH*) como uma tendência atual para potencializar a internacionalização das IES. Nesse modelo é dado ênfase ao inglês como ferramenta de internacionalização e evidencia como estratégia, o uso do Inglês como Meio de Instrução – *EMI*.

Neste sentido, os autores reconhecem o inglês como língua franca e ressaltam ainda, que a língua inglesa, vem assumindo um papel fundamental no contexto de internacionalização como ferramenta linguística necessária que facilita a comunicação global e as relações internacionais. (Morosini, Nez e Mentges, 2024; Brandalise, Barbosa e Heinze, 2022; Ignácio, Silva, Ramirez e Vieira, 2022; Gimenez, Oliveira e Carneiro (2021); *British Council*, 2018).

Diante disso, os objetivos específicos 1 e 2 dessa investigação foram validados totalmente, pois, os autores defendem o inglês como língua franca e requisito importante para a internacionalização da educação superior, assim como reconhecem que a implementação de estratégias baseadas no modelo de internacionalização abrangente e internacionalização em casa pode impactar os resultados da avaliação e da qualidade da excelência acadêmica dos PPGs.

Quanto aos resultados da pesquisa documental, o objetivo específico 3 foi respondido, pois, se identificou que as estratégias previstas no PDI acompanham a tendência da internacionalização abrangente parcialmente em algumas áreas-alvo (Liderança administrativa, Estrutura e Pessoal; Mobilidade Estudantil; Colaboração e Parcerias) e

necessitam avançar nas áreas que se constatou lacunas como nas áreas: (Compromisso Institucional Articulado; Currículo e Resultados de Aprendizagem) para que ocorra um alinhamento com os indicadores de avaliação da CAPES que se baseiam nesse modelo de internacionalização.

Infere-se que não está explicitado no PDI da UFAM que a instituição adota o modelo da internacionalização em casa, no entanto, nesse documento institucional se observou que constam algumas ações relacionadas aos dois modelos estudados, com atividades mescladas como os acordos de cooperação, oferta de cursos/disciplinas em inglês e outros.

Além do mais, na análise dos Planejamentos Estratégicos dos PPGs constatou-se que as estratégias adotadas pelos Programas seguem a mesma linha do PDI com foco na mobilidade acadêmica, nos acordos de cooperação e parcerias e nas publicações de trabalhos científicos em revistas internacionais.

Em contrapartida, há pouco investimento na capacitação de docentes e na oferta de cursos/disciplinas em línguas estrangeiras, especialmente a língua inglesa, situação limitante para os avanços do processo de uma internacionalização abrangente e da internacionalização em casa.

Por fim, considerando que a universidade investigada possui somente um curso de pós-graduação *stricto sensu* com nota 6 e os Programas pesquisados apresentaram conceitos 3 e 4 respectivamente na última avaliação quadrienal 2021 da CAPES, talvez buscar implementar outras estratégias baseadas no modelo da internacionalização em casa possa contribuir para elevar as notas e a qualidade internacional dos PPGs.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral constatou-se com esta pesquisa que os PPGs seguem as diretrizes gerais de internacionalização conforme o PDI. Assim, se observa que ocorre um movimento institucional e dos PPGs investigados para promover a internacionalização numa perspectiva mais abrangente, uma vez que, as estratégias definidas nos documentos institucionais estudados se identificam em parte com estratégias desse modelo como: mobilidade acadêmica de estudantes e docentes, acordos de cooperação e parcerias internacionais, publicação em inglês da produção científica, demonstrando que os Programas se encontram num estágio de busca pela ampliação e consolidação da internacionalização nos PPGs.

No entanto, observa-se que os PPGs ainda apresentam lacunas em indicadores considerados importantes para o processo de internacionalização como: a internacionalização do currículo; inclusão de conteúdo internacional, intercultural, inseridos nos cursos ou disciplinas existentes no currículo, assim como, no processo de ensino e aprendizagem; oferta de cursos de Inglês presencial ou online para discentes, docentes e técnicos; disciplinas ministradas em Inglês com a ferramenta *EMI*; Programa de capacitação de docentes quanto ao desenvolvimento de disciplinas em Inglês (*EMI*) para potencializar a internacionalização do PPG; estratégia de mobilidade virtual de estudantes; política de acolhimento a estudantes estrangeiros.

Enfim, para avançar no processo de internacionalização dos PPGs investigados e da UFAM como um todo, se faz necessário implementar outras estratégias para além da mobilidade acadêmica e da firmação de colaborações e parcerias internacionais, podendo-se adotar o modelo de internacionalização abrangente e/ou internacionalização em casa. Assim como, implementar estratégias para aumentar a proficiência linguística dos estudantes, docentes e técnico administrativos, principalmente na língua inglesa, considerada o idioma das relações internacionais no âmbito acadêmico e profissional.

Em síntese, para o desenvolvimento da internacionalização na Universidade investigada numa perspectiva abrangente se faz necessário que os documentos estratégicos institucionais expressem a importância da internacionalização para todos os atores da comunidade acadêmica nos diversos ambientes e setores da vida no campus, pois, se não estiver evidenciada como parte integrante das metas e prioridades institucionais, corre o risco

de ser considerada uma ação secundária e de menor relevância. (Hudzik, 2020: 2015; ACE, 2020; Knight, 2020)

É neste sentido que Santos e Almeida-Filho (2012), vão além, e dizem que na atualidade, a internacionalização deve ser considerada a quarta missão da universidade e propõem uma reinvenção da universidade na sociedade do conhecimento no contexto global.

Nesta perspectiva se evidencia que “o valor da internacionalização como parte do ecossistema universitário é o de gerar redes de conhecimento que promovem ambientes mais diversos de pesquisa, ensino e inovação” (British Council, Universidades para o Mundo, 2019, p. 8).

## **RECOMENDAÇÕES**

De acordo com as conclusões desta dissertação de mestrado identificaram-se algumas lacunas consideráveis relacionadas com o processo de internacionalização de dois programas de pós-graduação em uma Universidade Federal do Amazonas. Portanto, elaboraram-se as recomendações sugeridas aos dirigentes da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP) e aos dirigentes dos dois PPGs.

Aos dirigentes da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP):

- Promover a revisão da missão da UFAM constante no PDI a fim que seja inserido o compromisso institucional articulado com a dimensão internacional e intercultural conforme o modelo de internacionalização abrangente e com os indicadores de avaliação da internacionalização da CAPES;
- Elaborar um plano específico para a internacionalização alinhado com os objetivos e com a missão institucional da universidade;
- Incentivar a criação de uma comissão própria de internacionalização no âmbito dos PPGs que trabalhe exclusivamente na promoção da internacionalização nas unidades acadêmicas;

Incentivar a internacionalização do currículo dos PPGs (Proposta Curricular) com a inclusão da dimensão intercultural e internacional no processo de ensino/aprendizagem, em atividades extracurriculares e pesquisas.

Aos dirigentes dos dois PPGs (PPGECH/PPGCA).

As recomendações a seguir se referem às estratégias voltadas à língua inglesa como ferramenta de internacionalização:

- Promover ação motivacional para o engajamento dos docentes no processo de internacionalização;
- Realização de diagnóstico para identificar os docentes que são proficientes em inglês e têm interesse em ministrar sua disciplina em inglês;
- Incentivar os docentes que dominam o inglês a ministrar aulas em inglês;
- Inserir na proposta curricular dos PPGs disciplinas ministradas em inglês;
- Buscar parcerias com o curso de letras da própria unidade ou com o CEL/FLet/UFAM-Sede para a oferta de cursos e/ou exames de proficiência no âmbito da Unidade IEAA;

- Buscar parcerias para realização de capacitação de docentes em Inglês como Meio de InSTRUÇÃO (EMI) para potencializar a internacionalização dos PPGs.
- Buscar parceria junto a ARII para sensibilizar e informar a comunidade acadêmica sobre a internacionalização no UFAM;
- Realizar eventos internacionais e interculturais com a participação de pesquisadores e estudantes estrangeiros no próprio campus ou com suporte on line.

Por fim, a última sugestão é para as futuras pesquisas, no sentido de ampliar a pesquisa e o aprofundar a temática sobre a internacionalização nos PPGs da UFAM, buscando saber com os atores institucionais: Coordenadores de PPG, Gestores da PROPESP e Docentes se conhecem o que propõem os modelos de Internacionalização Abrangente – *Comprehensive Internationalization* e Internacionalização em Casa - *Internationalization at Home* (IaH).

## REFERÊNCIAS

ABREU E LIMA, Denise Martins de *et al.* (Org.). **Idiomas sem Fronteiras: multilinguismo, política linguística e internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **A revisão bibliográfica em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno.** In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. **A bússola do escrever.** Florianópolis/São Paulo: Ed. UFSC/Cortez, 2002.

AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (ACE). ***Comprehensive Internationalization.*** 2020. Disponível em: <<https://www.acenet.edu/news-room/Pages/CIGE-Model-forComprehensive- Internationalization.aspx>>. Acesso em: dez. 2024.

AMORIM, Caroline Oliveira de. **A internacionalização da produção científica do Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013-2016).** Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/267716>. Acesso em: dez. 2024.

ARII-UFAM. **Breve histórico da área de cooperação técnica.** 2020. Disponível em:<https://arii.ufam.edu.br/breve-historico.html> Acesso em: 10 dez. 2024.

ARII-UFAM. **Parcerias Internacionais.** 2020. Disponível <https://arii.ufam.edu.br/parcerias-internacionais.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BARANZELI, C.; COSTA MOROSINI, M.; WOICOLESCO, V. G. “**A chave está na troca**” – **estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa.** Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], v. 25, n. 53, p. 253–274, 2020. DOI: 10.20435/serie-estudos.v25i53.1400. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1400>. Acesso em: 19 fev. 2025.

BEELEN, J., & JONES, E. **Redefining Internationalization at Home. The European Higher Education Area**, 59–72. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0>, 2015.

BEELEN, J., & LOUW, de E. **Internationalisation at home:** past, present and futur. In [www.eaie.org](https://www.eaie.org/blog/internationalization-home-past-presentfutur.html). <https://www.eaie.org/blog/internationalization-home-past-presentfutur.html>, 2020.

BLEGGI, Amanda. **O papel da universidade na capacitação dos discentes na proficiência em língua inglesa para a internacionalização.** Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação Profissional em Administração Pública em Rede Nacional, Faculdade de Administração e de Turismo, Universidade Federal de Pelotas, 2019. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/6423>. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. Edital nº. 41/2017. **Programa Institucional de Internacionalização – Capes.** Brasília: CAPES, 2017a. Disponível em:<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deconteudo/10112017Edital412017InternacionalizacaoPrInt2.pdf>. Acesso em: 27 junho 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Objetivos do programa Ciências sem Fronteiras.** Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/objetivos>. Acesso em: 26 junho 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

BRASIL. Ministério de Educação (MEC). **Portaria n. 973, de 14 de novembro de 2014.** Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências.

BRASIL. **Lei nº 4024**, de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 17 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.069-A**, de 12 de Juno de 1962, cria a Fundação Universidade do Amazonas e dá outras providências: DF, Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 27 de junho de 1962. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4069-a-12-junho-1962-353814-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Cria%20a%20funda%C3%A7%C3%A3o%20Universidade%20do%20Amazonas%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A3ncias>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.468**, de 20 de junho de 2002, altera o art. 3º da Lei nº 4.069-A, de 12 de junho de 1962, dando nova denominação à Universidade do Amazonas. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 2, 21 de junho de 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10468.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10468.htm) Acesso em: 20 fev. 2024.

BOGDAN, R. S.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BRANDALISE, Giselly Cristini Mondardo. BARBOSA, Isabela Vieira. HEINZLE, Márcia Regina Selpa. **Universidade para o Mundo:** Análise dos Relatórios do British Council no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 38, 2022. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/edur/a/K8MxS6WPjRWyYCV6VwGsZKG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2024.

BRITISH COUNCIL. **Universidades para o mundo:** Desafios e Oportunidades para a Internacionalização. 1ª edição, 2018. Disponível em:  
<https://www.britishcouncil.org.br/atividades/educacao/internacionalizacao/universidades-para-o-mundo/primeira-edicao>. Acesso em: 02 dez, 2024.

BRITISH COUNCIL. **Universidades para o mundo:** Estratégias e Avanços no Caminho da Internacionalização. 2ª edição, 2019. Disponível em:  
<https://www.britishcouncil.org.br/atividades/educacao/internacionalizacao/universidades-para-o-mundo/segunda-edicao>. Acesso em: 02 dez, 2024.

BRITISH COUNCIL. **Universidades para o mundo:** Estratégias e Avanços no Caminho da Internacionalização. 3ª edição, 2020. Disponível em:  
<https://www.britishcouncil.org.br/atividades/educacao/internacionalizacao/universidades-para-o-mundo/terceira-edicao>. Acesso em: 02 dez, 2024.

BOVETO, Andressa Caroline Flamia; SCHMITT, Larissa Giordani. **Internacionalização na Unioeste:** uma análise da proficiência em Língua Inglesa da universidade. Revista Linguagem em Foco, v.14, n.1, 2022. p. 137-157. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/8366>.

CABANAS, A. **Investigación sin misterio.** El camino de la tesis. 1 ed. Rosario: Rosário, 2018.130p.

CANTO, Roberta. DERGINT, Dario Eduardo Amaral. STANKOWITZ, Rosângela de Fátima. MENDES, Mauricio Alves. **Collaborative Online International Learning:** Revisão de literatura para um modelo de intercâmbio virtual como alternativa de internacionalização nas Instituições de Ensino Superior. REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Universidade Estadual do Norte do Paraná Cornélio Procópio, v. 6, n. 1, p. 176-198, 2022. Disponível em:  
<https://seer.uinp.edu.br/index.php/reppe/article/download/1006/972/1053>. Acesso em: 21 de nov. de 2024.

CARDOSO, Nadja Núbia Ferreira Leite. “**Você (não) precisa aprender inglês se quer ser pesquisador(a)!**”: o inglês como língua da comunicação científica na visão de estudantes pesquisadores(as) em ensino de ciências. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

**CAPES. Relatório de Gestão do Exercício 2015.** Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas\\_Publicas/2015\\_Relatorio\\_de\\_Gestao.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/2015_Relatorio_de_Gestao.pdf). Acesso em: 27 junho 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2015, junho 22). *Sobre avaliação de cursos*. Recuperado de <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos>

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2017, agosto 7) *Primeira Avaliação Quadrienal da CAPES* começa em 3 de julho. Recuperado de <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8450-primeira-avaliacao-quadrienal-da-capes-comeca-em-3-de-julho>

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2017, novembro 17). *Sobre a avaliação*. Recuperado de <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>

CAPES. (2018). **PrInt**: instituições selecionadas iniciam execução de projetos de internacionalização. InfoCAPES, 2(Dez.). Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/infocapes/002-> Acesso em dezembro 2024.

CAPES. (2019). **Grupo de Trabalho Internacionalização - Relatório e Recomendações**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2020-01-03-relatorio-gt-internacionalizacao-pdf>. Acesso em nov. 2024.

CAPES. **Sobre a Quadrienal**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/ptbr/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/sobre-aquadrienal>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CAPES. **Relatório GT Internacionalização-CAPES**, Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2020-01-03-relatorio-gt-internacionalizacao-pdf>. Acesso em: Fev. 2024.

CINTRA, Paulo Roberto. SILVA, Marco Donizete Paulino da. FURNIVAL, Ariadne Chloe. **Uso do inglês como estratégia de internacionalização da produção científica em Ciências Sociais Aplicadas: estudo de caso na SciELO Brasil. Em Questão, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 17-41, jan/abr. 2020.** <http://doi.org/10.19132/1808-5245261>

COGO, A.; DEWEY, M. **Analysing English as a lingua franca: a corpus-driven investigation.** London: Continuum, 2012.

COSTA, Miqueias Nunes. **O ensino de língua inglesa no Brasil e a formação de professores.** In: PESSOA, Jacimara Oliveira da Silva (Org.). Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências 3.AYA Editora, 2022. Cap. 2, p. 27-37.

COSTA, Joyce Pereira da. COSTA, Ana Ludimila Freire. YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. **A internacionalização na política científica brasileira e seus impactos para os programas de pós- graduação,** 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yPFcqtwgBCrRjg4mgq4ZvzQ/>. Acesso em: Nov. 2024

CRYSTAL, D. **English as a global language.** Cambridge: Cambridge University Press, 2a. edição, 2003. 229 p.

DEARDEN, Julie. **English as a MediumofInstruction –A Growing Global Phenomenon:** Phase 1. Interim Report, Oxford: Universityof Oxford andthe British Council, 2014. 34 p.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; COELEN, R. **Internationalisation of Higher Education in Europe:** future directions. In: InternationalisationofHigherEducation: study. European Union: EuropeanParliament'sCommitteeonCultureandEducation, 2015. p. 273–287.

DE WIT, H. **Internationalization in higher education:** A critical review. SFU Educational Review, v.12, n. 3, p. 9-17, 2019.

DE WIT, H. **Internationalization of Higher Education:** The Need for a More Ethical and Qualitative Approach. Journal of International Students, v. 10, p. 1-4, 2020.

DIAS, Maurício. **Sete décadas de história:** Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Rio de Janeiro, SextanteArtes, 1999.

EDUCATION FIRST (EF). **Índice de Proficiência em Inglês, 2024.** Disponível: <https://www.ef.com.br/epi/>. Acesso em: Nov. 2024.

FALQUETO, J. M. Z. et al. **Avaliação da implantação do planejamento estratégico em uma universidade pública:** barreiras, facilitadores e eficácia. *Avaliação*, v. 24, n. 2, p. 357-378, jul. 2019.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. **O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil.** *Horizontes de Linguística Aplicada*, [s.l.], v. 14, n.1, p. 109-134, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1391>. Acesso em: 3 jul. 2024.

FIORIN, José. **Internacionalização da produção científica:** a publicação de trabalhos de Ciências Humanas e Sociais em periódicos internacionais. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 4, n. 8, p. 263-281, dez. 2007.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. **Construindo cidadania por meio da língua e da internacionalização.** *Revista Guará*, n. 8, p. 35-46, 2017.

FREITAS, Silmara Terezinha. ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. RODRIGUES, Diego Palmeira. **Internacionalização da educação superior: o discurso dos organismos multilaterais.** *Revista de Educação, Ciência e Cultura* (ISSN22236-6377). Canoas, v. 25, n. 1, 267-284, março, 2020. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Acesso em: 08/06/2024.

GAZZONI, Fernando. **O avanço da Internacionalização Abrangente sob diferentes pontos de análise:** Um estudo com instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul (Tese Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2021.

GHENO, Ediane Maria. **Indicadores e Procedimentos de Monitoramento e Avaliação de Desempenho Complementares aos utilizados pelo Sistema de Avaliação da Capes:** Área Ciências Biológicas II. 219 f. 2019. - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/203796>. Acesso em: Out. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Editora Atlas, 2019, 248p.

GIMENEZ, T. **Renomeando o Inglês e Formando Professores de uma Língua Global.** *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 52, p. 73-93, ago. Dez. 2015.

GIMENEZ, Telma Nunes. OLIVEIRA, Henrique Rodrigues de. CARNEIRO, Leonardo Amaral. **Inglês como meio de instrução na pós-graduação stricto sensu no Brasil:** análise dos documentos de áreas. *Entretextos*, Londrina, v. 21 n. 2, 2021.

GODOY, A. 1995. **Pesquisa qualitativa:** tipos fundamentais. RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, 5 (3): 20-29.

GOROVITZ, S.; UNTERNBÄUMEN, E. H. (org.) **Políticas e tendências de internacionalização do ensino superior no Brasil.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021.

GRADDOL, D. **English Next.** Reino Unido: British Council, 2006

HASKINS, C. H. **A ascensão das universidades.** Balneário Camboriú: LivrariaDanúbio, 2015.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive internationalization:** institutional pathways to success. Nova York: Routledge, 2015.

HUDZIK, J. K. University World News - **The Global Window on Higher Education.** Global. How to strengthen internationalisation post-COVID-19. 2020. Disponível em: .Acesso em: 20 jul. 2024.

IGLESIAS, Sonia Regina Abdalla. BATISTA, Nildo Alves. **A língua inglesa e a formação de mestres e doutores na área da saúde.** Revista Brasileira de Educação Médica 34 (1): 74-81; 2010.

IGNACIO, Fabiana. SILVA, Luis Fernando Muller. RAMIREZ, Rodrigo Avella. **A Língua Inglesa e a Internacionalização da Educação Profissional em nível de Pós-Graduação.** Revista CB TecLE, São Paulo, SP, vol. 6, n. 2 (dez/2022) Disponível em: <https://revista.cbtecle.co>. Acesso em: 20 agosto 2024.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da Educação Superior:** conceitos, tendências e desafios. Tradução: Luis M. Sander. 2.ed; e-book. São Leopoldo: Oikos, 2020. 218 p.

KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans. **Strategies for internationalization of Higher Education: historical and conceptual perspectives.** In: DE WIT, Hans (Ed.). Strategies for internationalization of Higher Education. Amsterdam: EAIA, 1995. p. 5-32.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute. SCHELLER, Morgana. BONOTTO, Danusa. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa:** conceitos e caracterização. Revista de investigaciones

UNAD Bogotá - Colombia N. 14, julio-diciembre. Volumen 14. Número 2. Julio-Diciembre 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Metodologia do trabalho científico**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2022. 256p.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n.4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: Jan. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2022. 128p.

MAILLARD, N. **O gestor de relações acadêmicas internacionais no Brasil: práticas, papéis e desafios**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2022, 354p.

MELO, Maria Luiza da Silveira. **Internacionalização em Casa: Oportunidades e Desafios em Programas de Pós-Graduação da UNB – (Dissertação Mestrado)**, Brasília, 2020, 106 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; 2014. 416 p.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MINEDUCACIÓN. **Guías para La internacionalización de La educación superior: movilidad académica**. Bogotá: MINEDUCACION, 2015.

MOROSINI, Marília Costa. NEZ, Egeslaine de. MENTGES, Manuir José. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil: múltiplas formas, novas possibilidades**. Revista de Educación Superior en América Latina. Número 15, febrero-julio de 2024ISSN: 2539-2522, 2024. Disponível em: <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/16547>. Acesso em: Dez. 2024.

MOROSINI, M. C. (2006a). **Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior:** conceitos e práticas. *Educar em revista*, 28, 107-124. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>. doi: 10.1590/S0104-40602006000200008

MOROSINI, M. C. (2006b). **Internacionalização da Educação Superior:** um modelo em construção? In J. L. N. Audy, & M. C. Morosini (Orgs.). *Inovação e Empreendedorismo na Universidade* (Cap. 6, pp. 189-210). Porto Alegre: Edipucrs.

MOROSINI, M. C.; Do Nascimento, L. M. (2017). **Internacionalização da Educação Superior no Brasil:** a produção recente em teses e dissertações. *Educação em Revista*, 33, 1-27. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e155071.pdf>. doi: 10.1590/0102-4698155071

MOROSINI, M. (org.). **Guia para a internacionalização universitária.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1<sup>a</sup> edição, 2019. 268p

NEVES, Thayse Kiatkoski. LAVARDA, Rosália Aldraci Barbosa. MARTINS, Cibele Barsalini. **Práticas Estratégicas de Internacionalização de Programas de Pós-Graduação:** Estudo de Caso em uma Universidade Pública do Sul do Brasil. *Revista Eletrônica de Negócios Internacionais* (Internext), vol. 14, núm. 2, pp. 93-110, 2019.

NEVES, C. E.B.; BARBOSA, M. L. O. **Internationalization of higher education in Brazil:** advances, obstacles, and challenges. *Sociologias*, v. 22, p. 144-175, 2020.

OLIVEIRA, C. S. **A internacionalização do ensino superior no brasil por meio da ação da CAPES:** a cocriação do programa capes-print. Orientadora: Doriana Daroit. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

PACKER, Abel; MENEGHINI, Rogério. **O SciELO aos 15 anos:** raison d'être, avanços e desafios para o futuro. In: PACKER, Abel L. et al. (orgs.). *SciELO – 15 anos de acesso aberto: um estudo analítico sobre acesso aberto e comunicação científica*. Paris: UNESCO, p. 15-28, 2014.

PEREIRA, Brenda Barbosa. LOPES, Cristiane Rosa. **Diretrizes Educacionais para o Ensino de Língua Inglesa na Educação Básica: desafios e possibilidades.** Anais da III Semana de Línguas e Literaturas do Campus Campos Belos. UEG, 2017. p.17-34.

PINHEIRO, L. M. S.; FINARDI, K. **Políticas públicas de internacionalização e o papel do inglês:** evidências dos programas CsF e IsF. In: IIConel, 2014, Vitória. Anais do II Conel. Vitória: PPGEL, 2014. v. 1. p. 76-78, 2014.

POLIDÓRIO, Valdomiro. **O Ensino de Língua Inglesa no Brasil.** Revista Travessias, Unioeste, vol 8, n. 2, 21<sup>a</sup> edição, 2014.

Plano Nacional da Pós-Graduação. PNPG 2024-2028 (Versão Preliminar). Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023\\_pnpg\\_2024\\_2028.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf). Acesso em: Dez. 2024.

PROPESP. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Catálogo dos Programas de Pós-Graduação UFAM.** Manaus, Amazonas, 2025. Disponível em: <https://propesp.ufam.edu.br/catalogo-de-programas-de-pos-graduacao-da-ufam.html>. Acesso em 11 fev. 2025.

RAMOS, Milena Yumi. **Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e161579, 2018.

RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil.** In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs). A Geopolítica do inglês. São Paulo: Parábola Editorial, p. 135- 159, 2005.

RICETTO, Gleice Cristina. FERREIRA, Valéria Vitor Resende. GAYDECZKA, Beatriz. MOTHEO, Artur de Jesus. GRANATO, Ana Claudia. MALPASS, Geoffroy Roger Pointer. **Correlação da Proficiência de Língua Inglesa de Pesquisadores de Química Brasileira com suas publicações científicas.** Rev. EntreLínguas, Araraquara, v. 7, n. 00, e021038, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29051/el.v7i1.1552>. Acesso em 21 agosto de 2024.

ROCHA, Leandro Cunha. STALLIVIERI, Luciane. **Estratégias para a comunicação da internacionalização na Educação Superior.** Revista Práticas em Gestão Pública Universitária, ano 7, v. 7, n.2, jul-dez, 2023.

SANTOS, F. S; ALMEIDA FILHO, N. **A Quarta missão da universidade:** Internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Internacionalização da Educação Superior:** redefinições, justificativas e estratégias. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 25, n. 53, p. 11-34, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1383>. Acesso em: 05 de dez 2024.

SANTOS, Gabriela Quevedo. **Internacionalização abrangente em programas de pós-graduação de excelência internacional:** uma análise sobre as políticas e práticas docentes. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2020

SANTOS, Eliana Santos de Souza e. **O Ensino da Língua Inglesa no Brasil.** Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras n.01, dezembro de 2011.

SILVA, Michele Maria da. OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. SILVA, Glênio Oliveira da. **A pesquisa bibliográfica nos estudos científicos de natureza qualitativo.** Revista Prisma, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 91-109, 2021.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana C. Simões; EL KADRI, Michele Salles. (Orgs.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 87-115.

STEMPOSKI FILHO, Marcelo. **Terminologia e Internacionalização:** equivalência português/inglês das disciplinas de Letras da Unioeste do Paraná. Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 168 p., Cascavel, 2023.

STALLIVIERI, L; SNOEIJER, E.; ANTONIO DE MELO, P. **Ações para o processo de internacionalização dos programas de pós-graduação do centro tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina.** Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 18, n. 39, p. 1-33, 2023. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1842>. Acesso em: 25 jan. 2025.

STALLIVIERI, Luciane. **O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior.** Educação Brasileira, Brasília, v. 24, n. 48, p. 35-57, 2002.

STALLIVIERI, Luciane. **Compreendendo a internacionalização da educação superior.** Revista de Educação do COGEIME, Belo Horizonte, v. 26, n. 50, p. 16, 2017.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e intercâmbio:** dimensões e perspectivas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. **O fim do Ciência sem Fronteiras depois de R\$ 13 bilhões investidos em bolsas no exterior.** 30 jun. 2017. Disponível em: <http://portal.sbpnet.org.br/noticias/o-fim-do-ciencia-semfronteiras-depois-de-r-13-bilhoes-investidos-em-bolsas-no-exterior/>. Acesso em: 24 junho 2024.

TEEKENS, H. *Internationalisation at home – Crossing otherborders.* University World News - The Global windowonHigherEducation, 2013. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20130613084529186> GLOBAL. Acesso em: 12 fev. 2024.

TEODORO, F. S.; STALLIVIERI, L.; MELO, P. A. de. Estratégias de internacionalização nas universidades públicas de Santa Catarina. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA**, 19., 2019. Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201836/101\\_00077.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201836/101_00077.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 12 fev. 2024.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH). **Planejamento Quadrienal do PPGECH 2021-2024.**

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente. Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA). **Planejamento Quadrienal do PPGCA 2021-2024.**

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**, 2<sup>a</sup> Revisão, 2016-2025.

WEIMER, L., HOFFMAN, D., & SILVONEN, A. (2019). *Internationalization at Home in Finnish Higher Education Institutions and Research Institutes*. Ministry of Education and Culture. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-647-8> 100. Acesso em Fev. 2024.

WOICOLESCO, V. G. **Estratégias para um modelo integral de internacionalização.** In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Guia para a internacionalização universitária.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019. p. 11-27.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.