Ambiente
Gestão & Desenvolvimento
ISSN 1981-4127

Internacionalização (em Casa) e educação linguística na Universidade Federal de Roraima pela perspectiva dos docentes

Internationalization (at home) and Language Education at the Federal University of Roraima from the Faculty members' Perspective

DOI: https://doi.org/10.24979/ambiente.v19i2.1898
Submissão: 18/10/26
Aprovação: 28/10/26

Laudelina Ferreira da Cruz
https://orcid.org/0009-0005-5523-2655
Alan Ricardo Costa
https://orcid.org/0000-0001-8132-6202
Marcus Vinícius da Silva
https://orcid.org/0000-0003-3907-3277

RESUMO

Tendo em vista as discussões contemporâneas sobre políticas linguísticas e internacionalização do Ensino Superior, este trabalho tem como objetivo analisar as possibilidades e os desafios da Internacionalização em Casa (IeC), no âmbito da Universidade Federal de Roraima (UFRR), instituição situada no extremo norte do Brasil. Para alcançar esse objetivo, investigamos as diferentes concepções e perspectivas de professores da UFRR quanto à IeC na instituição. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa (Paiva, 2019), realizada com a aplicação de questionário online junto a docentes da UFRR e dados analisados com base na literatura da área de Linguística Aplicada. Resultados indicam que, embora os docentes sejam experientes e entendam a importância da internacionalização, demonstram por vezes compreensão limitada tanto da internacionalização, frequentemente restringindo-a à

ISSN 1981-4127

mobilidade acadêmica, quanto da IeC. Ademais, há baixo conhecimento sobre programas institucionais e convênios internacionais, na graduação e na pós-graduação. Conclui-se que a UFRR, com seu potencial estratégico de fronteira subexplorado, enfrenta o desafio de consolidar uma política de internacionalização mais bem articulada com seu contexto social e linguístico.

Palavras-chave: Internacionalização. Ensino Superior. Intercâmbio Virtual. Roraima.

ABSTRACT

In light of contemporary discussions on language policies and the internationalization of higher education, this study aims to analyze the possibilities and challenges of Internationalization at Home (IaH) at the Federal University of Roraima (UFRR), an institution located in the northernmost region of Brazil. To achieve this objective, we investigated the different conceptions and perspectives held by UFRR faculty members regarding IaH at the institution. From a methodological perspective, this study adopts a mixed-methods approach (Paiva, 2019), using online questionnaires administered to UFRR faculty members. The data were analyzed based on the literature in the field of Applied Linguistics. The results indicate that, although faculty members are experienced and recognize the importance of internationalization, they sometimes demonstrate a limited understanding of both internationalization, which is often restricted to academic mobility, and IaH. Furthermore, there is limited awareness of institutional programs and international agreements at both the undergraduate and graduate levels. The study concludes that UFRR, despite its strategic potential as a border-region institution, which remains underexplored, faces the challenge of consolidating an internationalization policy that is more closely aligned with its social and linguistic context.

Keywords: Internationalization. Higher Education. Virtual Exchange. Roraima.

1 Introdução

A internacionalização tornou-se pauta central na ciência contemporânea, no Brasil e no mundo (Morosini, 2019). Hoje incorporado à maioria das Instituições de Ensino Superior (IES), o conceito ganhou projeção global a partir da *Conferência Mundial sobre Educação Superior* (WCHE/UNESCO, Paris, 1998), que o concebeu como estratégia para reduzir as assimetrias entre nações desenvolvidas e emergentes (Morosini; Corte; Guilherme, 2017). Paradoxalmente, embora voltado aos países em desenvolvimento, esse movimento de internacionalização se concretizou sobretudo no Norte Global, por meio de programas de mobilidade. Tal

ISSN 1981-4127

contradição, por si só, já convida a uma leitura crítica das relações de poder que o atravessam e das políticas públicas (e linguísticas) que o compõem[1].

Frequentemente associada apenas à mobilidade física, a internacionalização abrange, contudo, dimensões mais amplas – entre elas, a Internacionalização em Casa (IeC), que busca ampliar o acesso às práticas internacionais sem depender do deslocamento físico (Beelen; Jones, 2015). A IeC promove experiências interculturais mediadas por Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), tema já firmado na agenda da Linguística Aplicada (Costa; Fialho, 2017; Leffa *et al.*, 2020). Nesse contexto, o intercâmbio virtual emerge como estratégia para conectar estudantes e professores de diferentes países, integrando língua, cultura e tecnologia (O'Dowd, 2021; Heemann; Schaefer; Sequeira, 2020), e deslocando a internacionalização de privilégio de poucos para oportunidade potencialmente democratizada – sem que isso dispense o debate sobre seus impactos interculturais, econômicos e formativos efetivos (O'Dowd, 2018).

É nesse horizonte que situamos o presente estudo[2], voltado às potencialidades e aos desafios da IeC no âmbito universitário do Norte brasileiro. O termo "em casa" carrega, aqui, uma ambiguidade proposital: refere-se à IeC e, ao mesmo tempo, à nossa "casa" acadêmica, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) – maior IES do estado mais setentrional do país, em contexto amazônico, de fronteira e com intensa diversidade linguística e intercultural. Tais especificidades reforçam a urgência de situar a internacionalização como pauta "glocal", no entrecruzamento entre local e global (Celani, 2016).

Considerando todo o exposto, nosso estudo parte do seguinte problema de pesquisa: quais as possibilidades e os desafios para a implementação de ações de internacionalização e IeC no contexto da

[1] No Brasil, destacou-se como uma dessas políticas o Programa Ciência sem Fronteiras (2011). Apesar das críticas aos custos, à descontinuidade e à concentração de bolsas na graduação (Borges, 2015; Morosini, 2021), o programa deslocou a internacionalização para o centro das agendas acadêmica e governamental.

[2] O presente trabalho é uma síntese e, em uma mesma medida, uma continuidade/expansão da dissertação de Mestrado em Letras da primeira autora, produzida sob orientação do segundo autor e coorientação do terceiro autor. A dissertação foi defendida em maio de 2026, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL-UFRR).

ISSN 1981-4127

UFRR? A questão vincula-se diretamente à atuação dos docentes, o que demanda investigar suas crenças e concepções sobre suas ações na UFRR, as tecnologias digitais na educação linguística[3] e seu grau de engajamento com iniciativas de internacionalização. Assim, o presente artigo tem como objetivo geral investigar as concepções e perspectivas de professores da UFRR quanto à IeC, oferecendo subsídios para políticas institucionais e linguísticas de internacionalização mais inclusivas, contextualizadas e sustentáveis para a comunidade acadêmica de Roraima.

2 Fundamentação teórica

A internacionalização das IES consiste no processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural ao tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão. Esse processo é sustentado por redes colaborativas (Morosini, 2019) que articulam especialistas e favorecem a empregabilidade dos profissionais, acadêmicos e pesquisadores. Nessa linha de pensamento, Morosini (2017) distingue (1) a internacionalização compreensiva e (2) a Internacionalização do Currículo (IoC).

1) A internacionalização compreensiva, também chamada de integral ou abrangente, propõe superar ações pontuais, como parcerias institucionais. Para isso, ela se integra de forma sistêmica à missão, à gestão e às práticas de ensino, pesquisa e extensão da instituição (Hudzik, 2011; Knight, 2004; Brandenburg; De Wit, 2011). Nesse viés, toda a universidade, isto é, a "liderança institucional, governança, corpo docente, alunos e todas as unidades de serviço e suporte acadêmico" (Hudzik, 2011, p. 6[4]), participa do processo, o que fortalece a qualidade acadêmica e o papel social das IES em um mundo interconectado (Helm; Guth, 2023).

2) A IoC, por sua vez, pressupõe interação e aspectos interculturais (Sá; Serpa, 2020). Com base em Leask (2015), ela é definida como:

[3] Adotamos a noção de *educação linguística* – mais ampla que "ensino de línguas" – e a compreendemos como o conjunto de fatores socioculturais que possibilitam ao sujeito desenvolver conhecimentos sobre línguas, sobre a linguagem e sobre os demais sistemas semióticos (Bagno; Rangel, 2005), envolvendo processos de construção de sentidos (Jordão, 2018). Essa escolha teórico-epistemológica filia-se à Linguística Aplicada indisciplinar e crítica (Moita Lopes, 2006) que embasa a pesquisa.

[4] Tradução nossa.

ISSN 1981-4127

> [...] a incorporação de dimensões internacionais, interculturais e globais no conteúdo do currículo bem como nos resultados de aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudos (Leask, 2015, p. 9 *apud* De Wit; Leask, 2017, p. 224).

A IoC conecta, portanto, dimensões internacionais, interculturais e globais às ementas, aos métodos de ensino e aos processos de aprendizagem, seja pela modalidade cross-border, seja pela IeC[5]. A primeira, também chamada de transfronteiriça, corresponde ao deslocamento físico de estudantes, docentes e pesquisadores entre instituições e países e constitui a expressão mais tradicional do processo. Morosini (2019) adverte, contudo, que reduzir a internacionalização à "mobilidade" é uma visão limitada, embora seja justamente esse o principal parâmetro usado para avaliar as instituições brasileiras. Apesar de ser uma "estratégia inerente aos processos de internacionalização" (Baranzeli; Morosini; Woicolesco, 2020, p. 257), a mobilidade alcança apenas uma parcela restrita da comunidade universitária. Isso torna necessárias alternativas mais inclusivas, como a IeC, desenvolvida no âmbito interno da própria IES. Segundo Beelen e Jones (2015, p. 69), a IeC "[...] é a integração proposital de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal de todos os alunos em ambientes de aprendizado doméstico".

Engana-se, porém, quem acredita que as discussões atuais sobre a IeC abordam o intercâmbio virtual e o uso de TICs de forma acrítica. Trata-se, acima de tudo, de uma discussão sobre poder: sem uma abordagem crítica, a referida forma de internacionalização, perpassada por argumentos de redução de custos, pode restringir-se à inserção de conteúdos sobre outros países/línguas, bem como reforçar lógicas de colonização mediadas por tecnologias. Nesse caso, a internacionalização reproduziria hierarquias linguísticas e epistemológicas, em vez de promover um currículo plural, inclusivo e situado. Portanto, para a presente pesquisa, interessa diagnosticar as perspectivas de professores de Roraima quanto às possibilidades de

[5] Em inglês, *Internationalization at Home* (IaH).

ISSN 1981-4127

efetuar a IeC, ensejando uma internacionalização crítica, em sinergia com nossa realidade linguística e sociocultural de tríplice fronteira, considerando as especificidades do Sul Global. Esse objetivo está atrelado à tarefa de traçar planos e ações críticas de internacionalização para a UFRR, e não apenas à de descrever práticas pedagógicas de seus docentes, desconsiderando o atual cenário de (i) assimetrias de poder entre diferentes países, (ii) transformações tecnológicas, no viés do colonialismo digital (Costa; Radín, 2024), e (iii) impasses políticos entre países do Sul Global. Compreender as contribuições interculturais do intercâmbio virtual sob uma perspectiva glocal (Celani, 2016), bem como à luz da percepção dos docentes sobre a internacionalização, permite situá-la como prática político-educacional transformadora, para além da inovação pedagógica. Essa internacionalização almejada pode ajudar a ressignificar a universidade no contexto amazônico e fronteiriço.

3 Metodologia

Esta é uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa (Paiva, 2019). A escolha por articular as duas perspectivas justifica-se pela natureza do objeto: a coleta e a análise de dados numéricos permitem mapear indicadores institucionais, ao passo que a interpretação aprofundada de objetivos, percepções e práticas dá acesso às experiências e aos sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

O procedimento metodológico central consistiu no aproveitamento de um questionário online aplicado pela Coordenadoria de Relações Internacionais (CRINT-UFRR[6]) junto ao corpo docente da UFRR. A finalidade principal do questionário foi servir como um instrumento de diagnóstico inicial, não definitivo, sobre as percepções e perspectivas de professores em relação ao que entendem por internacionalização e às práticas de internacionalização que eles privilegiam. Elaborado em meados de 2025, o questionário foi intitulado "Internacionalização no Ensino Superior: foco na atuação docente[7]"; ao tomarmos ciência de sua existência, solicitamos autorização da CRINT para fazer uma análise pormenorizada dos dados.

[6] Acesso em: https://ufrr.br/crint/.

[7] Ele pode ser visto na íntegra no Anexo 1.

ISSN 1981-4127

Ainda sobre o instrumento de geração/coleta de dados, é importante destacar que ele foi composto por questões fechadas e abertas, visando angariar informações sobre percepções docentes, práticas pedagógicas com dimensão internacional, uso das TICs, participação em projetos de internacionalização e avaliação das iniciativas institucionais de IeC. Ademais, o questionário passou por uma fase de validação, na qual foi testado com um professor universitário convidado, por meio de uma entrevista presencial, gravada em dispositivo móvel, realizada no dia 4 de julho de 2025. Essa etapa piloto teve como objetivo "calibrar" o instrumento e verificar a clareza das questões antes de sua aplicação em maior escala. Após essa validação, o questionário foi enviado pela CRINT, via e-mail institucional, à comunidade de profissionais da UFRR, em 6 de julho de 2025. Algumas semanas após o envio inicial, um lembrete foi encaminhado via e-mail, com o intuito de incentivar maior participação do público-alvo. No que se refere aos professores da UFRR, foram obtidas 66 respostas válidas, compiladas automaticamente em uma planilha do *Google Forms*.

O questionário foi estruturado em quatro blocos temáticos, totalizando mais de 30 perguntas sobre informações pessoais e profissionais, experiências docentes, percepções sobre internacionalização, conhecimento de conceitos da área e avaliações acerca das ações institucionais. Ver Tabela 1, a seguir.

Tabela 1. Seções temáticas do questionário da CRINT, aplicado aos professores da UFRR em 2025.

Seção	Eixos investigados
1. Perfil docente	Dados pessoais e funcionais (idade, centro, cargo, titulação, ano de ingresso); proficiência em Língua Estrangeira (LE) e TOEFL ITP; concepção de internacionalização do Ensino Superior (ES).

ISSN 1981-4127

Seção	Eixos investigados
2. Perspectivas	Conhecimento da CRINT e de seus objetivos; participação em ações de internacionalização; conhecimento do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF [8]) e participação em seus cursos.
3. Graduação	(3.1.) Unidade/curso de atuação; internacionalização nos *websites*; recepção de estudantes internacionais; convênios ativos; acesso discente a experiências internacionais.
3. (3.2.) Pós-graduação	Informações institucionais, convênios e acesso a experiências internacionais; disciplinas em LE; contribuição para a pesquisa; desafios e estratégias; preparo para currículo internacionalizado.
4. Prática docente	Convênios internacionais; publicação em periódicos estrangeiros (e idioma); proficiência e experiência de docência em LE; uso de TICs; concepção de IeC.

Fonte: os autores.

Tanto para a sistematização dos dados (em gráficos e tabelas) quanto para a revisão dos resultados foram empregados sistemas de Inteligência Artificial Generativa (IAG)[9], a saber: ChatGPT (modelo GPT-6, da OpenAI) e Claude (modelo Claude Opus 5.5, da Anthropic).

4 Resultados e discussão

A Seção 1 do questionário contou com questões referentes ao perfil docente (questões 1 a 11). Os dados revelam um panorama geral das características dos participantes. Verifica-se uma diversidade etária, com predominância de docentes na faixa entre aproximadamente 34 e 56 anos[10], indicando um corpo docente majoritariamente experiente. As respostas indicaram uma concentração de docentes que atuam nas seguintes

[8] Mais informações em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/es/idiomas-sem-fronteiras.

[9] Considerando aspectos éticos de uso de IAG, assumimos total responsabilidade por todo o conteúdo deste artigo.

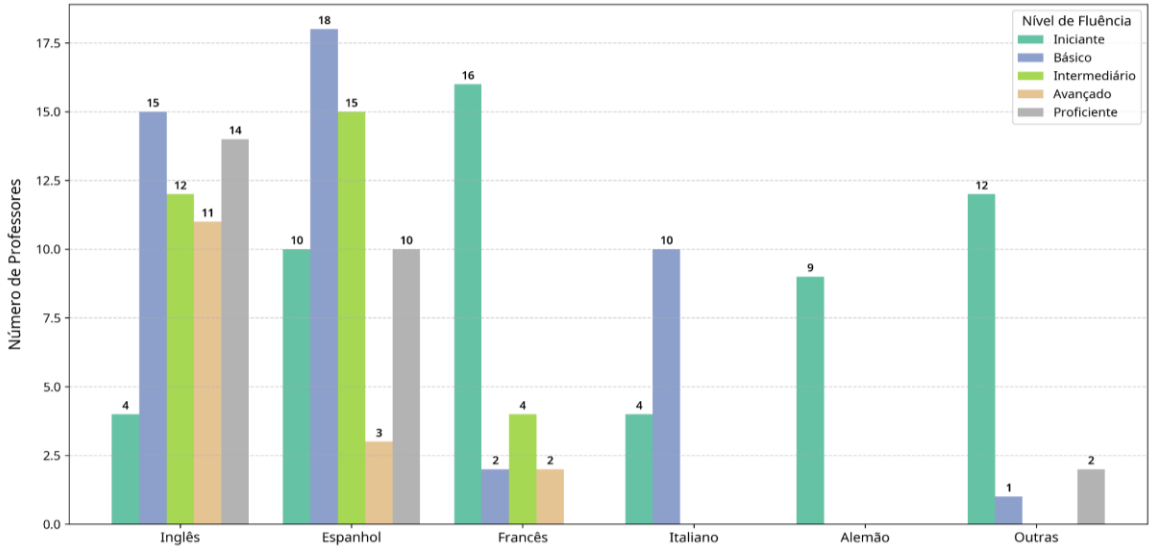
[10] O participante mais jovem tinha 28 anos; o participante mais velho, 65 anos.

ISSN 1981-4127

unidades: Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Humanas (CCH), Centro de Ciências e Tecnologia (CCT) e Centro de Comunicação, Letras e Artes (CCLA). A predominância de formação em nível de doutorado (86% dos respondentes) indica alto grau de qualificação formal do corpo docente participante da pesquisa. Em tese, esse capital acadêmico representaria condição favorável à inserção em redes internacionais de pesquisa. No que tange ao ano de ingresso na UFRR como docente, observa-se maior concentração de professores ingressantes recentes (especialmente a partir de 2019, com pico em 2024), sinalizando processo de renovação do quadro docente da UFRR.

Em relação à proficiência em línguas estrangeiras, o inglês e o espanhol se destacam, cada um com 56 menções, embora com perfis distintos (Figura 1). O inglês concentra a maior ocorrência do nível "Proficiente" (14) e, em comparação ao espanhol, a menor do nível "Iniciante" (4). O espanhol, por sua vez, concentra-se nos níveis "Básico" (18) e "Intermediário" (15). A diferença fica evidente quando se somam os níveis mais altos: "Avançado" e "Proficiente" totalizam 25 respostas no inglês e 13 no espanhol, quase o dobro para o inglês. Outras línguas menos populares (francês, italiano e alemão) apresentam níveis predominantemente iniciais, indicando limitação linguística relevante para a internacionalização:

Figura 1. Sobre a proficiência linguística dos participantes da pesquisa.



Fonte: os autores.

ISSN 1981-4127

Também foi diagnosticado que a maioria expressiva dos participantes da pesquisa (80% dos docentes) não realizou o teste de proficiência em língua inglesa TOEFL ITP (*Test of English as a Foreign Language*[11]) pela UFRR, o que indica uma baixa adesão a esse instrumento formal de certificação internacional. Consideramos tal dado importante por dois motivos principais: o primeiro diz respeito à exigência dessa certificação em variados editais de ações de internacionalização. O segundo motivo tem relação com a oferta por parte da UFRR (por meio da CRINT) de cursos gratuitos preparatórios e de aplicações do exame, mediante editais de seleção publicados diversas vezes ao longo do ano. Destarte, interpretamos que a baixa adesão ao TOEFL ITP denuncia certo distanciamento do corpo docente em relação às ações institucionais de certificação linguística, mesmo quando gratuitas, regulares e acessíveis.

Por meio da última questão da primeira seção do questionário, foi averiguado o entendimento dos participantes do estudo sobre internacionalização. Conforme o Quadro 1, a seguir, o conjunto de concepções mostra-se heterogêneo, distribuído em diferentes níveis de compreensão, o que indica tanto avanços quanto lacunas em termos de entendimento. De modo geral, observamos que uma parcela expressiva dos docentes associa a internacionalização principalmente à mobilidade acadêmica e ao intercâmbio, frequentemente reduzindo o conceito à circulação (física, presencial) de estudantes e professores entre países. Essa visão, ainda majoritária, indica uma compreensão mais operacional e restrita. Considerando o Quadro 1, destaca-se a ocorrência de respostas que indicam desconhecimento total ou perspectiva muito restrita do conceito de internacionalização (Nível 0). Esse grupo de respostas evidencia lacunas conceituais e possíveis fragilidades na comunicação e implementação das políticas de internacionalização na instituição por parte da CRINT.

Quadro 1. Diferentes níveis de conhecimento/entendimento sobre internacionalização[12].

[11] Mais informações em: https://www.ets.org/toefl.html.

[12] Neste e nos demais quadros com respostas dos participantes, quando necessário, efetuamos algumas correções de ordem gramatical, de modo a facilitar a leitura, mas sempre com o cuidado de não alterar o conteúdo/sentido das respostas.

ISSN 1981-4127

Trecho da resposta	**Identificação**
NÍVEL 0 - Desconhecimento ou compreensão muito restrita	
"Não entendo [o que é internacionalização]"	P9, M, 51 anos
"Não sei do que se trata especificamente."	P37, H, 54 anos
"Desconheço as ações [de internacionalização]."	P38, M, 48 anos
"[não sei] Quase nada."	P20, H, 57 anos
NÍVEL 1 - Associação exclusiva à mobilidade física e ao intercâmbio	
"Promover o intercâmbio das comunidades universitárias."	P12, H, 56 anos
"Possibilidades de intercâmbio entre países com objetivos acadêmicos."	P41, M, 40 anos
"Envio e recebimento de alunos para cursar graduação."	P64, M, 52 anos
NÍVEL 2 - Compreensão intermediária: parcerias, redes e cooperação científica	
"Cooperação com pesquisadores e professores de universidades em outros países com a finalidade de fomentar o intercâmbio entre professores, aumentar a projeção das pesquisas realizadas e a realização de iniciativas conjuntas."	P2, H, 44 anos

ISSN 1981-4127

"Ampliar as conexões com outras instituições, as parcerias acadêmicas e os grupos de pesquisa."	P11, H, 41 anos
"Gerar experiências para que docentes e discentes da UFRR atuem academicamente em outros países e, também, tornar a UFRR um centro de recepção de docentes e discentes estrangeiros."	P24, M, 42 anos
"Estabelecer e manter contatos com instituições de ensino superior de outros países."	P65, M, 57 anos
NÍVEL 3 - Compreensão alinhada à literatura especializada: integração institucional plena	
"Processo pelo qual as instituições de ensino superior (IES) integram dimensões internacionais e interculturais em suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Esse conceito vai muito além de intercâmbios: envolve uma transformação institucional orientada para o engajamento global."	P36, M, 52 anos
"A internacionalização pode se manifestar tanto na incorporação de uma dimensão internacional e intercultural nos conteúdos curriculares, quanto por meio da mobilidade acadêmica de estudantes e pesquisadores. Além disso, destaca-se a participação de docentes e pesquisadores estrangeiros em projetos de ensino, pesquisa e extensão brasileiros."	P34, M, 41 anos
"Refere-se ao processo de integração de dimensões internacionais, interculturais ou globais nas instituições de ensino superior, abrangendo diversas áreas como currículo, pesquisa, mobilidade estudantil e docente, e atividades de extensão. Envolve a troca de conhecimentos, experiências e culturas entre diferentes países, buscando ampliar o alcance e a relevância das universidades em um contexto globalizado."	P40, M, 54 anos

ISSN 1981-4127

Fonte: os autores.

Outros grupos de resposta enquadram-se nos Níveis 1 e 2 de entendimento sobre a internacionalização. Em tais dimensões, identifica-se uma compreensão básica e intermediária, respectivamente. O primeiro nível ainda reduz a internacionalização à mobilidade física, o que tem implicações diretas para a política institucional: se a maioria dos docentes associa internacionalização apenas ao intercâmbio presencial, dificilmente reconhecerá as práticas de IeC como modalidade legítima[13]. O segundo nível, por sua vez, é configurado pelas respostas com compreensão intermediária, que avançam no sentido de contemplar o papel de parcerias, redes e cooperação científica entre instituições na internacionalização. As respostas do Nível 3, embora minoritárias, revelam que uma parcela do corpo docente já opera com repertório conceitual alinhado à literatura da área (*e.g.* Morosini, 2019; Abreu-e-Lima *et al.*, 2021), o que representa um capital estratégico para iniciativas futuras de IeC. Esse grupo de respostas, apesar de menos frequente, destaca-se por definir a internacionalização como um processo de integração de dimensões internacionais, interculturais e globais às funções da universidade (ensino, pesquisa, extensão e gestão).

A Seção 2 do questionário, intitulada "Perspectivas", tinha como foco o nível de conhecimento, participação e engajamento dos docentes em relação às ações institucionais de internacionalização da UFRR, com especial destaque para as iniciativas vinculadas à CRINT e ao Programa IsF.

Conforme os dados, uma parcela significativa dos docentes não conhece a CRINT ou possui conhecimento muito limitado, expressando respostas como "não conheço", "muito pouco", "ouvi falar" ou "não tenho informações". Por outro lado, um grupo (embora menor) demonstra compreensão um pouco mais consistente sobre a unidade e seus objetivos. Tais professores apresentam um conhecimento parcial, associando a CRINT principalmente à mobilidade acadêmica e ao intercâmbio de estudantes, bem como à

[13] Cabe salientar que essa lacuna conceitual não é uma particularidade da UFRR: Lima e Maranhão (2009) documentam padrão semelhante em outras universidades federais brasileiras, nas quais a mobilidade funciona como 'imaginário dominante' da internacionalização.

ISSN 1981-4127

recepção de discentes estrangeiros. Embora essas respostas indiquem algum nível de familiaridade, elas revelam uma compreensão restrita, que não contempla a totalidade das atribuições do setor, como a articulação de políticas institucionais e linguísticas, a cooperação científica e o apoio estratégico à internacionalização.

Na sequência, destacamos quatro fragmentos de respostas que, em nossa leitura, apresentam maior entendimento/conhecimento da CRINT, de seu papel institucional (reconhecendo-a como uma unidade vinculada à Reitoria/Vice-Reitoria responsável pela coordenação da política de internacionalização) e de sua atuação na formalização de convênios, promoção de parcerias internacionais, apoio à mobilidade acadêmica (não só de estudantes) e estímulo à cooperação científica e intercultural. São excertos de respostas que mencionam experiências diretas com o setor, indicando maior proximidade e engajamento, além de aludirem a conceitos importantes, como "cooperação internacional" e "integração intercultural": (1) "Unidade da UFRR ligada à Reitoria responsável pela internacionalização da UFRR" (P5, H, 49 anos); (2) "Sei que é o setor responsável de Relações Internacionais da UFRR. No entanto, a última ação relacionada à CRINT que eu acompanhei foi o acordo de mobilidade entre UFRR e Universidade de Liège em 2022." (P39, H, 42 anos); (3) "A CRINT atua como facilitadora de processos de mobilidade acadêmica, intercâmbio cultural e cooperação internacional." (P59, M, 53 anos); e (4) "É um órgão responsável pela mobilidade acadêmica, e promove a internacionalização da Pesquisa Científica" (P8, H, 60 anos).

A análise das respostas sobre a participação dos professores em alguma ação de internacionalização da CRINT revelou um cenário de baixa participação docente, bem como experiências pontuais de articulação com a unidade, indicando que as iniciativas de internacionalização ainda não alcançam de forma ampla o corpo docente da UFRR (ver Quadro 2). Enquanto 26 docentes indicam que nunca participaram de ações de internacionalização, os demais professores relatam alguma experiência; destes, a maioria descreve ações individuais, informais e/ou desvinculadas das políticas institucionais da CRINT, o que indica uma internacionalização "pré-institucional": há redes e conexões individuais, mas elas não se formalizaram, muitas

ISSN 1981-4127

vezes, no âmbito da UFRR. Por fim, salientamos que apenas um número reduzido de docentes (14, no total) menciona ações diretamente vinculadas à CRINT, como ciclos de palestras ou apoio em atividades específicas, o que corrobora análises anteriores sobre o baixo nível de visibilidade e integração da coordenadoria com o corpo docente da IES.

Quadro 2. Respostas sobre a participação dos professores da UFRR em ações de internacionalização da CRINT.

Grupo 1: Não participação (grupo predominante, ao menos 26 docentes)
• "Nunca participei de uma iniciativa de internacionalização." (P31, H, 43 anos). • "Não participei de nenhuma ação promovida pela UFRR." (P2, H, 44 anos). • "Ainda não [participei]." (P30, M, 48 anos).
Grupo 2: Experiências individuais e pontuais, desvinculadas da CRINT ou da UFRR
• "Sim, recebi em minha casa uma estudante de intercâmbio em 2011." (P3, M, 62 anos). • "Pós-doutoramento no México." (P6, H, 54 anos). • "Ministrei curso de redação empresarial para venezuelanos. Dei aulas de português para estrangeiros no NUCELE. Na CRINT ainda não [participei]" (P19, M, 63 anos). • "Sim, uma palestra sobre diferentes oportunidades de estudo no exterior, se não me engano foi em 2023." (P54, M, 39 anos). • "Tivemos a primeira dissertação de mestrado escrita e defendida em inglês em 2023. Não estava relacionada à CRINT." (P55, M, 56 anos).
Grupo 3: Participação com vínculo à CRINT (minoria, apenas 14 docentes)
• "Ciclo de palestras sobre Internacionalização promovido pela CRINT sobre Grupos de Pesquisa." (P66, M, 48 anos).

ISSN 1981-4127

- "[atuo como] Coordenador pedagógico de Língua Inglesa do IsF." (P7, H, 34 anos).
- "Sim, em visita e exposições nas escolas de Normandia e Guiana." (P53, H, 55 anos).

Fonte: os autores.

A análise da questão que versou sobre o grau de conhecimento quanto ao Programa IsF da UFRR revelou perspectivas heterogêneas, caracterizadas pela predominância de conhecimentos parciais e pela baixa popularidade da iniciativa. A frequência elevada da resposta “Mais ou menos” denota que muitos docentes possuem apenas uma compreensão superficial do IsF, conhecendo-o de forma limitada, sobretudo no que se refere aos seus objetivos e papel estratégico na educação linguística atrelada à internacionalização. Esse dado sugere que, embora o IsF circule no ambiente institucional, sua apropriação ainda não é plena, e merece ações de difusão entre os professores. De modo geral, os dados apontam para a necessidade de fortalecer estratégias institucionais de comunicação e engajamento docente, a fim de ampliar a visibilidade do Núcleo de Línguas do IsF (NucLi-IsF) da UFRR e as contribuições possíveis do programa.

Na questão que trata da participação dos docentes em cursos de línguas do IsF, os resultados evidenciam uma adesão docente reduzida e baixo nível de engajamento institucional. A predominância de respostas “Não” sugere que a maioria dos professores não participou das formações ofertadas, e que as ações do programa não têm alcançado esse público de forma sistemática. De modo geral, os dados revelam descompasso entre a relevância estratégica da formação linguística para a internacionalização e o engajamento efetivo dos docentes. Por conseguinte, há necessidade de fortalecer políticas de incentivo, ampliar a visibilidade do programa e promover maior integração das ações do IsF ao cotidiano acadêmico.

A Seção 3, intitulada "Sobre a sua unidade, curso de Graduação ou centro na UFRR", teve como objetivo central compreender como a internacionalização se materializa no nível das unidades acadêmicas, considerando as especificidades institucionais de cada curso ou centro. A seção foi organizada em duas subseções: uma voltada ao âmbito da graduação e outra com foco na pós-graduação.

ISSN 1981-4127

Na questão sobre a internacionalização ser contemplada na página/website do curso de Graduação, a predominância de respostas "Não" indica que, na percepção da maioria dos docentes, esses espaços simplesmente inexistem. O dado aponta também para uma ausência de institucionalização digital da internacionalização no nível dos cursos, com impacto direto sobre a divulgação de ações e parcerias internacionais para o público interno e externo. As respostas "Sim" são minoritárias e, mesmo quando presentes, correspondem a iniciativas isoladas, sem configurar uma prática sistemática de visibilidade digital da internacionalização. O conjunto dos dados evidencia que a internacionalização, no âmbito da graduação, ainda não se reflete de maneira consistente nos espaços digitais institucionais. O elevado índice de desconhecimento docente reforça a necessidade de ampliar a comunicação institucional e integrar mais efetivamente os professores às estratégias de internacionalização em curso na UFRR.

Na questão que investigou a recepção de alunos internacionais nos cursos de graduação da UFRR, as respostas compõem um quadro heterogêneo. A presença expressiva de respostas "Sim" demonstra que diversos cursos já receberam estudantes internacionais por meio de acordos, convênios ou programas institucionais[14]. Nesse quesito, a mobilidade acadêmica receptiva já ocorre em diferentes unidades da UFRR, com parcerias internacionais ativas. Os dados indicam, portanto, que a recepção de alunos internacionais é uma prática presente, porém com limitações na visibilidade em websites e redes sociais, por exemplo.

A análise sobre convênios internacionais na graduação corrobora o cenário de baixa institucionalização e limitada consolidação de redes internacionais no nível dos cursos de graduação. As respostas "Não" e "Não sei dizer" são predominantes, indicando que a maioria dos docentes participantes da pesquisa ou desconhece a existência de convênios ou afirma que eles inexistem em seus cursos. Outro ponto importante é que a ausência (ou o desconhecimento) de convênios limita diretamente as possibilidades de

[14] Sobretudo o Programa de Estudantes - Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes - Convênio de Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE). Mais informações em: https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g.

ISSN 1981-4127

mobilidade acadêmica, cooperação científica e intercâmbio (incluindo os intercâmbios virtuais), indicando que a internacionalização, nesse nível, ainda é pouco estruturada.

As respostas para a questão “Qual a sua opinião sobre o acesso dos alunos do seu curso de Graduação da UFRR a experiências, projetos e ações internacionais?” indicam um quadro de valorização consistente da internacionalização, combinado a uma percepção igualmente consistente de acesso restrito. Termos como "excelente", "imprescindível", "essencial" e "muito importante" aparecem com frequência, indicando que os docentes da UFRR reconhecem essas experiências como relevantes para a formação acadêmica e profissional dos estudantes, com ênfase no desenvolvimento de competências interculturais e na inserção em redes globais. Esse reconhecimento, porém, coexiste com avaliações que descrevem o acesso como "pouco efetivo", "quase nulo" ou "inexistente" em determinados cursos. Ademais, os dados evidenciam assimetrias internas: áreas como Relações Internacionais e Letras apresentam maior inserção em dinâmicas internacionais, enquanto outros cursos relatam ausência quase total de oportunidades/atividades.

A distância entre o que os docentes consideram importante e o que de fato está disponível para os estudantes aponta para limitações estruturais que a valorização retórica da internacionalização não resolve por si mesma. No Quadro 3, a seguir, são elencados os principais desafios estruturais identificados:

Quadro 3. Os mais recorrentes desafios/limitações estruturais notados pelos participantes da pesquisa.

- falta de recursos financeiros;
- necessidade de maior apoio institucional;
- carência de políticas mais consolidadas;
- insuficiência na divulgação das oportunidades;
- dificuldades logísticas e burocráticas;
- ausência de acompanhamento dos resultados das experiências internacionais.

Fonte: os autores.

ISSN 1981-4127

Também notamos, nas respostas analisadas, discursos que evidenciam experiências pontuais e individualizadas, muitas vezes dependentes da iniciativa dos próprios alunos ("foi porque ela [estudante X] foi atrás"), o que indica uma internacionalização ainda pouco institucionalizada. Por fim, algumas respostas trazem uma dimensão crítica e propositiva, sugerindo que a internacionalização deveria ser (re)pensada de forma mais estratégica, integrada aos projetos pedagógicos e alinhada às especificidades regionais da UFRR, especialmente considerando seu contexto amazônico e de fronteira (Quadro 4).

Quadro 4. Sugestões dos participantes da pesquisa quanto ao acesso a ações de internacionalização.

Trechos das respostas sobre sugestões ao acesso dos alunos de graduação a ações de internacionalização	**Participantes da pesquisa**
"Seria interessante que o acesso dos alunos do curso de Graduação da UFRR a experiências, projetos e ações internacionais fosse entendido como um desenvolvimento estratégico para a formação acadêmica dos estudantes e para o fortalecimento institucional da UFRR. Considerando a localização da Universidade e sua inserção em contextos de diversidade étnica e sociocultural, a internacionalização poderia ser pensada em alinhamento com os projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade."	P33, M, 34 anos
"Importante para a formação do aluno. Entretanto, devido a diversos fatores, não dispomos de condições de acompanhar adequadamente os processos. Há carência de um entendimento maior da comunidade acadêmica sobre as possibilidades e há falhas no acompanhamento dos ganhos dessas experiências."	P22, M, 45 anos
"Acho que melhorou muito desde que entrei [na UFRR], mas [acho] que poderia ser melhor divulgado."	P46, M, 28 anos

ISSN 1981-4127

“É essencial para ampliar a formação acadêmica e intercultural dos alunos da UFRR, embora ainda enfrente desafios como recursos limitados, necessidade de parcerias e domínio de idiomas.”	P48, H, 38 anos

Fonte: os autores.

A questão sobre a preparação dos programas de pós-graduação da UFRR para atender às demandas de um currículo internacionalizado revela certo grau de incerteza, bem como um quadro de iniciativas ainda incipientes. A maioria dos docentes afirma explicitamente que os PPGs não estão preparados para um currículo internacionalizado, apontando lacunas na estrutura curricular, nas políticas institucionais, na formação linguística e nas estratégias de internacionalização.

A análise sobre convênios em vigência e parcerias internacionais ativas nos PPGs da UFRR revela um cenário relativamente mais equilibrado do que o observado na graduação, embora persistam assimetrias e ausência de consolidação institucional ampla. A distribuição entre respostas "Sim" e "Não" é mais próxima do que nas questões anteriores, indicando que parte dos programas já conta com parcerias internacionais ativas, enquanto outra parcela ainda não está inserida em redes de cooperação. Essa configuração sugere que a internacionalização na pós-graduação existe, mas se concentra em determinados programas ou áreas do conhecimento, sem alcançar o conjunto da pós-graduação institucional.

A análise das respostas à questão do acesso dos alunos da pós-graduação a experiências e ações internacionais reproduz, com algumas especificidades, o padrão já observado na graduação: valorização consistente da internacionalização acompanhada de uma percepção (também consistente) de acesso restrito. A convergência em torno da importância dessas experiências é expressiva, no sentido de os docentes reconhecerem a internacionalização como elemento estratégico para a formação científica, com ênfase na ampliação de redes de pesquisa, no contato com novas metodologias e na inserção dos programas em padrões internacionais de avaliação. Essa compreensão está, em parte, articulada às exigências da Coordenação de

ISSN 1981-4127

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que atribui peso considerável à inserção internacional na avaliação atual dos PPGs.

A análise das respostas sobre a existência de disciplinas ministradas em língua estrangeira nos PPGs revela baixa internacionalização no currículo, sobretudo no que se refere à educação linguística em outros idiomas para fins de instrução. A predominância de respostas negativas indica que a maioria dos programas não oferta disciplinas em inglês ou outras línguas, o que evidencia que a internacionalização curricular, entendida como incorporação de dimensões linguísticas e interculturais no ensino, ainda não se consolidou na pós-graduação da UFRR. Em alguns casos, a internacionalização linguística aparece associada exclusivamente à exigência de exames de proficiência, sem correspondência com a oferta de disciplinas ministradas em língua estrangeira, o que dá indícios de uma concepção instrumental da língua, orientada à certificação, que se distancia de uma integração efetiva do idioma no processo formativo dos programas. Há também menções pontuais e isoladas que indicam experiências incipientes, como: oferta de disciplinas específicas (ex.: “estudos culturais”); atuação individual de docentes que eventualmente ministram conteúdos em língua estrangeira; e difusão de disciplinas voltadas à proficiência em diferentes idiomas. Esses casos, no entanto, não configuram uma política institucional consolidada, mas sim iniciativas localizadas, dependentes de contextos específicos ou da atuação individual de professores.

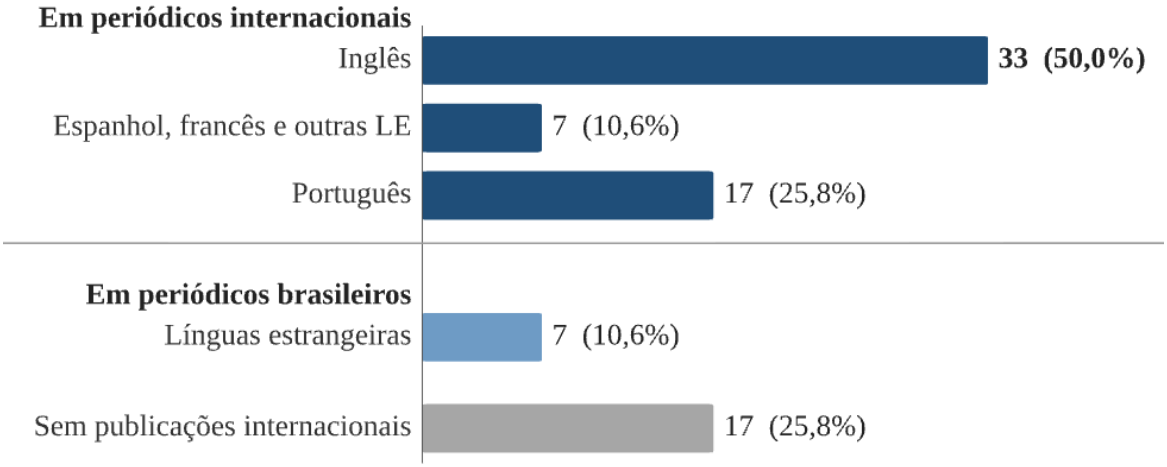
A Seção 4 do questionário foi intitulada “Sobre a sua prática docente". Na questão apresentada sobre a participação ou coordenação em algum convênio internacional da UFRR, as respostas indicam que a internacionalização formal, via convênios institucionais, ainda é pouco disseminada entre os participantes da pesquisa. A grande maioria das respostas é composta por “não”, “não participo” ou variações semelhantes. Em suma, a internacionalização institucional ainda não se capilarizou entre o corpo docente e há uma concentração dessas ações em grupos específicos ou em poucos programas, como o PPGL. Esse dado é significativo, sobretudo considerando que a UFRR possui uma estrutura institucional, como a CRINT, responsável justamente por coordenar convênios. A distância entre a estrutura existente e a participação real

ISSN 1981-4127

dos professores configura-se, assim, como um dos problemas centrais identificados no cenário de internacionalização da UFRR.

A questão que trata da publicação de algum texto acadêmico em revista ou periódico internacional indicou que uma parcela expressiva dos docentes (no total, 33) já possui publicações em inglês em periódicos internacionais (ver Figura 2, a seguir), dado que revela alinhamento com as exigências avaliativas da CAPES e inserção, ainda que desigual, em circuitos internacionais de produção científica. Publicações em espanhol e francês aparecem com menor frequência (alternativa assinalada por 7 professores), sugerindo uma inserção mais plural em casos específicos. Há também docentes (ao todo, 17) que publicam em português em periódicos internacionais, o que pode corresponder a uma estratégia de inserção internacional sem ruptura com a língua nacional, viabilizada por periódicos estrangeiros, especialmente latino-americanos e lusófonos, que aceitam submissões em português.

Figura 2. Dados sobre publicações em periódicos internacionais e nacionais.



Fonte: os autores.

Conforme a Figura 2, no total, 17 docentes declararam não ter publicações internacionais, dado que aponta para assimetrias internas relevantes e para dificuldades estruturais como barreiras linguísticas, insuficiência de apoio institucional, limitações de financiamento e desigualdades entre áreas do

ISSN 1981-4127

conhecimento. Um dos participantes indicou que escreveu e defendeu sua dissertação em inglês; tal dado, junto a algumas respostas apresentadas, indica que a produção internacional não se restringe a artigos em periódicos, abrangendo capítulos de livros, participação em eventos internacionais e publicações em coletâneas, especialmente na área de Letras. Essa configuração evidencia um prisma mais amplo de internacionalização da produção acadêmica, embora essas modalidades nem sempre recebam o mesmo peso nos sistemas de avaliação vigentes, o que pode subestimar o alcance internacional real de parte da produção docente.

Quando se trata da autoavaliação da proficiência em Língua estrangeira para ministrar disciplinas na Graduação ou na Pós-Graduação, a análise das respostas revela um quadro marcado por baixa proficiência linguística dos professores da UFRR. De modo geral, é possível incluir os docentes em um (ou mais de um) dos cinco grupos a seguir: 1) Núcleo predominante, com baixa proficiência para docência em língua estrangeira; 2) Grupo que se autoavalia como intermediário: proficiência parcial, mas marcada por insegurança; 3) Núcleo reduzido com alta proficiência e experiência internacional; 4) Grupo com conhecimentos mais centrados no espanhol (e uso mais restrito do inglês); e 5) Núcleo que apresenta demanda explícita por formação e apoio institucional.

Na questão acerca do uso de tecnologias digitais para a internacionalização do Ensino Superior, observamos uma percepção amplamente positiva entre os docentes, ainda que marcada por limitações práticas e déficits de formação. Primeiramente, destacamos que a maioria dos docentes reconhece as TICs como “importantes”, “fundamentais”, “necessárias” e “inevitáveis” no contexto atual, além de ferramentas que “ampliam fronteiras” e “encurtam distâncias”, em sinergia com a literatura da área de LA que já tem investigado essas potencialidades (*e.g.* Leffa *et al.*, 2020; Costa; Fialho, 2017; Beviláqua *et al.*, 2024). Esse conjunto de respostas indica um consenso sobre a potência e a efetividade das TICs para a internacionalização contemporânea, especialmente ao possibilitar intercâmbio virtual (Heemann; Schaefer; Sequeira, 2020) e conexões globais, sem depender exclusivamente da mobilidade física.

ISSN 1981-4127

Em segundo lugar, salientamos que diversas respostas revelam uma compreensão mais elaborada, ao apontar que as TICs permitem experiências internacionais mediadas digitalmente, ampliam o acesso a interações acadêmicas globais e reduzem custos financeiros e barreiras geográficas. Destaca-se, nesse sentido, a menção à internacionalização sem mobilidade física e a modelos como a "internacionalização em casa". Isso evidencia a emergência de uma visão alinhada às tendências contemporâneas da internacionalização, muito pertinente para contextos periféricos ou de fronteira, como o da UFRR. Apesar dessa valorização, muitos docentes apontam obstáculos concretos, como a falta de infraestrutura tecnológica, a precariedade de recursos institucionais e as dificuldades específicas do contexto regional (Roraima). Alguns docentes destacam que as TICs devem complementar, e não substituir, a mobilidade presencial, sendo a experiência intercultural presencial ainda vista como "insubstituível". Essa posição indica uma compreensão equilibrada, na qual a internacionalização digital é vista como ampliadora de possibilidades, mas insuficiente de forma isolada. Por outro lado, um grupo relevante de respostas indica desconhecimento acerca do que são TICs, dificuldades de opinar e uma compreensão limitada (frequentemente reduzindo-as a dispositivos como celulares e computadores). Isso aponta para a ausência de formação específica sobre tecnologias digitais aplicadas à internacionalização e para a necessidade de desenvolvimento de letramento digital crítico no contexto acadêmico.

Por fim, por meio da última pergunta proposta no questionário, os docentes da UFRR foram indagados sobre o seu conhecimento em relação à IeC. Uma vez mais, com base em nossa leitura dos dados, propomos a organização em cinco eixos interpretativos centrais, considerando níveis/graus de entendimento:

1) Desconhecimento quase total do conceito: O dado mais evidente é a predominância de respostas como "não", "nunca ouvi falar", "desconheço" e "não sei nada sobre isso", oriunda de um grupo de 31 docentes participantes da pesquisa. Esse padrão indica que a IeC não está consolidada no vocabulário institucional docente, não tem sido tematizada de forma sistemática na universidade e não integra, de maneira clara, as práticas ou formações oferecidas. Assim, a internacionalização ainda é majoritariamente

ISSN 1981-4127

compreendida em sua forma tradicional (mobilidade física), enquanto a dimensão "em casa" permanece invisibilizada.

2) Compreensões incipientes e reducionistas: Entre os poucos docentes que tentam definir o conceito, observa-se uma tendência a interpretações parciais, como "internacionalização sem mobilidade física", "somente online", associação direta com a Educação a Distância (EaD) ou ensino remoto, ou ainda dúvidas como "seria uma *homestay*?". Embora revelem intuições corretas, essas respostas reduzem a IeC ao uso de tecnologias digitais, ignorando dimensões mais amplas, como a internacionalização do currículo, a interculturalidade e a integração de perspectivas globais no ensino.

3) Resistências e percepções críticas: Ao menos três respostas enquadram-se neste grupo e expressam resistências explícitas ou implícitas, como a crítica à perda da experiência intercultural ("cheiros e sabores do encontro com o outro"), a rejeição ao ensino online pós-pandemia e a percepção de inferioridade da experiência virtual em relação à presencial. Tais posicionamentos indicam uma valorização da mobilidade física como forma "legítima" de internacionalização, além de certa desconfiança em relação às modalidades mediadas por tecnologias digitais.

4) Núcleo reduzido com compreensão adequada e crítica: Um grupo bastante pequeno (três respostas) demonstra compreensão mais alinhada ao conceito acadêmico, reconhecendo que a IeC amplia o acesso à internacionalização, reduz barreiras geográficas e financeiras, possibilita experiências globais sem mobilidade e se mostra estratégica para instituições periféricas. Esse grupo revela potencial para atuar como agente multiplicador no contexto institucional.

5) Indícios de interesse, mas ausência de institucionalização: Algumas respostas apontam abertura e interesse, com afirmações como "muito interessante a iniciativa", menções à intenção de trazer pesquisadores estrangeiros e demonstrações de curiosidade sobre o tema. Isso sugere que, apesar do desconhecimento, há potencial de adesão, desde que o tema seja mais amplamente difundido. Evidencia-se, portanto, a ausência de uma política institucional que nomeie, esclareça e operacionalize a IeC.

ISSN 1981-4127

Os resultados obtidos nestas questões permitem problematizar a internacionalização e a IeC do Ensino Superior a partir de uma perspectiva crítica. De modo geral, os dados indicam que a internacionalização permanece fortemente atravessada por assimetrias estruturais e por uma lógica ainda ancorada em modelos hegemônicos do Norte Global. No que se refere à proficiência para ministrar aulas em língua estrangeira, observa-se que a predominância de baixa proficiência docente não pode ser compreendida apenas como uma limitação individual, mas como expressão de um problema estrutural. A lacuna identificada entre o letramento acadêmico em língua estrangeira e a competência pedagógica multilíngue revela que as políticas de internacionalização tendem a pressupor competências que não são efetivamente desenvolvidas no âmbito institucional. Esse cenário dialoga com a noção de colonialidade do saber (Quijano, 2002), na medida em que reforça a centralidade de determinadas línguas (sobretudo o inglês) como condição de legitimidade acadêmica, sem que sejam criadas condições equitativas para sua apropriação crítica.

Além disso, a insegurança manifestada por docentes com proficiência intermediária evidencia que a IeC não se reduz ao domínio linguístico, mas envolve dimensões formativas mais amplas, como práticas pedagógicas específicas, mediadas por tecnologias digitais, e a construção de confiança para atuação em contextos multilíngues. Nesse sentido, a ausência de políticas institucionais de formação linguística e pedagógica contribui para a reprodução de desigualdades, limitando a participação efetiva de grande parte do corpo docente nos processos de internacionalização.

Por sua vez, a existência de um núcleo reduzido de docentes com alta proficiência e experiência internacional indica a concentração de um capital acadêmico estratégico que, no entanto, não parece estar ainda suficientemente mobilizado. Tal concentração pode reforçar dinâmicas de assimetria interna na UFRR, nas quais apenas determinados sujeitos têm acesso pleno às oportunidades de internacionalização, o que se aproxima das críticas decoloniais à reprodução de hierarquias epistêmicas no campo acadêmico (Dussel, 1993). A educação linguística ocupa papel central na internacionalização e deve ser democratizada (e mais bem viabilizada) na UFRR, sob pena de permanecerem assimetrias e desequilíbrios entre os cursos.

ISSN 1981-4127

Em suma, os resultados oriundos do questionário apontam para a necessidade de reconfigurar as políticas de internacionalização, sobretudo via atuação direta da CRINT, a partir de uma perspectiva mais crítica e decolonial, que considere as condições concretas dos programas de (pós-)graduação, valorize a diversidade linguística e promova melhor distribuição de informação entre docentes e meios mais profícuos de participação do grande grupo de profissionais da IES. Isso implica deslocar o foco de uma internacionalização centrada na mobilidade e na adesão a modelos hegemônicos para uma abordagem mais situada, que difunda o papel das tecnologias, das línguas locais e das práticas pedagógicas já realizadas por alguns professores na construção de uma internacionalização mais institucional, no sentido de abranger todos os professores da UFRR.

5 Considerações finais

Por meio da presente pesquisa, com foco na perspectiva de professores da UFRR quanto à internacionalização e, mais pontualmente, à IeC, notamos que a percepção docente oscila entre uma visão predominantemente instrumental (ou seja, centrada na mobilidade acadêmica, em convênios e em exigências avaliativas) e uma compreensão mais crítica e estratégica do processo de internacionalização. Esse cenário indica a necessidade de ações institucionais voltadas à formação conceitual, sensibilização e engajamento docente, de modo a solidificar nas práticas dos professores da UFRR uma acepção de internacionalização que não se paute apenas pela mobilidade acadêmica. Ainda no âmbito da participação docente na pesquisa, os dados obtidos via aplicação de questionário revelam que as ações de internacionalização carecem de maior institucionalização. A baixa articulação com a CRINT e a pouca inserção dos docentes em convênios e redes internacionais reforçam a existência de uma internacionalização mais potencial do que efetiva.

No que se refere às políticas linguísticas, percebemos que, embora programas com foco no ensino de línguas existam e desenvolvam ações relevantes (por exemplo, o Programa IsF), eles ainda não se encontram plenamente estabilizados no imaginário acadêmico e na prática docente. Esse fator, somado à baixa proficiência linguística de parcela dos professores, configura-se como um dos principais entraves à

ISSN 1981-4127

internacionalização, especialmente no que diz respeito à internacionalização do currículo e à oferta de disciplinas em línguas estrangeiras na UFRR. A análise também evidencia fragilidades no nível da comunicação e da visibilidade institucional. A ausência ou baixa presença de informações sobre internacionalização nos websites dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação indica que esse processo ainda é incipiente e pouco institucionalizado no nível local. Nesse sentido, cabe registrar que as informações sobre a internacionalização da UFRR não podem estar restritas à CRINT. O site dessa unidade da UFRR, bem como as informações publicadas em suas redes sociais, demanda maior conexão com os sites e com as redes sociais dos variados cursos e programas de pós-graduação da instituição.

Em relação à graduação, as respostas docentes revelam que há amplo reconhecimento da importância da internacionalização para a formação discente, mas há também críticas quanto ao acesso restrito, desigual e pouco estruturado a essas oportunidades. Na pós-graduação, o cenário apresenta avanços pontuais, mas ainda marcados por desigualdades e lacunas. A existência de convênios e parcerias internacionais é reconhecida em alguns programas, porém de forma parcial e, uma vez mais, pouco difundida. De modo geral, entre docentes da pós-graduação, a internacionalização é amplamente reconhecida como estratégica para a qualificação da pesquisa, para a ampliação de redes acadêmicas, para a captação de recursos e para a visibilidade científica, além de estar associada aos critérios de avaliação da CAPES e à consolidação dos programas. No entanto, sua implementação prática enfrenta desafios significativos, como limitações financeiras, barreiras linguísticas e desconhecimento das oportunidades existentes.

ISSN 1981-4127

Referências

ABREU-E-LIMA, D. M. et al. (Org.). Idiomas sem Fronteiras: internacionalização da educação superior e formação de professores de língua estrangeira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, p. 63-82, 2005.

BARANZELI, C.; MOROSINI, M. C.; WOICOLESCO, V. G. "A chave está na troca" - estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa. Revista Série-Estudos, Campo Grande, v. 25, n. 53, p. 253-274, jan./abr. 2020.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A. et al. (Org.). The European Higher Education Area: between critical reflection and future policies. Dordrecht: Springer, 2015. p. 67-80.

BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R.; REGINATTO, A. A.; FIALHO, V. R. (Org.). Perspectivas transgressivas no ensino mediado por tecnologias. Boa Vista: UERR Edições, 2024.

BORGES, R. A. A interseccionalidade de gênero, raça e classe no Programa Ciência sem Fronteiras: um estudo sobre estudantes brasileiros com destino aos EUA. 2015. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BRANDENBURG, U.; DE WIT, H. The end of internationalization. International Higher Education, n. 62, 2011.

CELANI, M. A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 543-556, 2016.

COSTA, A. R.; FIALHO, V. R. Ontem, hoje e amanhã: sobre a web e as ferramentas colaborativas emergentes para o professor de língua estrangeira. Domínios de Lingu@gem, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 147-173, 2017.

COSTA, A. R.; RADÍN, T. G. Por que o Colonialismo Digital é uma pauta urgente na Linguística Aplicada brasileira? Revista do SELL, Uberaba, v. 13, n. 2, p. 71-90, 2024.

DE WIT, H.; LEASK, B. Reimagining the curriculum for the 21st century. In: GRAU, F. X.; et al. (Org.). Higher education in the world 6: towards a socially responsible university: balancing the global with the local. Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNi), 2017. p. 222–235.

DUSSEL, E. 1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

HEEMANN, C.; SCHAEFER, R.; SEQUEIRA, R. M. O potencial da Telecolaboração para o desenvolvimento da competência intercultural no contexto da Internacionalização em Casa. In: LEFFA, V. J. et al. (Org.). Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. p. 129-152.

HELM, F.; GUTH, S. Internationalization at home through virtual exchange. In: The Handbook of International Higher Education. 2. ed. New York: Routledge, 2023. p. 265-286.

HUDZIK, J. K. Comprehensive internationalization. Washington, DC: NAFSA, 2011.

ISSN 1981-4127

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 71-82.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. Journal of Studies in International Education, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

LEASK, B. Internationalizing the Curriculum. New York: Routledge, 2015.

LEFFA, V. J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. (Org.). Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. 260 p.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. de A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. Avaliação, Campinas, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOROSINI, M. C. Como internacionalizar a universidade: concepções e estratégias. In: MOROSINI, M. C. (Org.). Guia para a internacionalização universitária. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019. v. 1, p. 1-14.

MOROSINI, M. C. Dossiê: internacionalização da Educação Superior. Educação, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 288-292, set./dez. 2017.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da educação superior no Brasil e desafios no contexto do sul global. Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), v. 33, n. 1, p. 361-383, 2021.

MOROSINI, M. C.; CORTE, M. D.; GUILHERME, A. Internationalization of higher education: a perspective from the Great South. Creative Education, v. 8, p. 95-113, 2017.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. Journal of Virtual Exchange, v. 1, p. 1-23, 2018.

O'DOWD, R. Virtual exchange: moving forward into the next decade. Computer Assisted Language Learning, v. 34, n. 3, p. 209-224, 2021.

PAIVA, V. L. M. O. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. São Paulo: Parábola, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. Revista Novos Rumos, Marília, ano 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

SÁ, M. J.; SERPA, S. Cultural dimension in internationalization of the curriculum in higher education. Education Sciences, v. 10, n. 12, p. 375, 2020.