

# A INTERNACIONALIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E O SEU IMPACTO NO TRABALHO DO PROFESSOR DE INGLÊS: PERSPECTIVAS GLOBAIS E DESAFIOS LOCAIS

*Carlos Fabiano de Souza*

*Orientadora: Luciana Maria Almeida de Freitas*

Doutorando

**RESUMO:** Partindo do global para o local, este texto busca tecer algumas reflexões acerca do processo de internacionalização dos Institutos Federais (IF), focalizando, em especial, o seu impacto no trabalho do professor de inglês que atua no IFFLUMINENSE. Essa proposta faz parte de questões mais amplas a serem discutidas por meio do meu projeto de Tese de doutoramento, em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF, com o título provisório “Do global ao local: uma análise discursiva dos impactos da internacionalização no trabalho dos professores de línguas adicionais em um Instituto Federal”. Como lente de investigação, busca-se conjugar a abordagem do ciclo de políticas (BALL, 1994, 2001; MAINARDES, 2006) com uma perspectiva discursivo-dialógica. A primeira, com o intuito de problematizar qual o papel a ser exercido pelo professor no bojo desse processo, enquanto um proponente de políticas linguísticas para a internacionalização. No que tange ao aspecto discursivo-dialógico, com enfoque, particularmente, na sociologia do discurso do Círculo de Bakhtin, observa-se de que maneira o elemento *expressividade* (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017) se manifesta em enunciados que contribuem para a construção de sentidos sobre internacionalização e ensino de língua adicional (LA) em um documento específico (FORINTER, 2009), ainda que não definitivo. Assume-se que, por meio do atravessamento discursivo materializado nos enunciados postos em circulação nesse documento, se torna possível compreender em que consiste o trabalho do professor de inglês para atuar em um contexto multicampi, pluricurricular, com diversos itinerários formativos, em tempos de internacionalização. Os resultados têm sinalizado para a necessidade de se fomentar uma discussão mais aprofundada sobre o papel do professor de LA como um formulador de políticas, que deem conta de romper com as contradições do mundo globalizado, aceitando, pois, o desafio de se construir uma política linguística para a internacionalização dessas escolas afinada aos arranjos produtivos locais.

---

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização dos Institutos Federais; Professor de inglês; Abordagem do Ciclo de Políticas; Sociologia do discurso do Círculo de Bakhtin.

### **Considerações iniciais**

Este texto busca tecer algumas reflexões em torno do objeto de investigação *internacionalização dos Institutos Federais*, com enfoque especial no impacto desse processo junto ao trabalho do professor de inglês que atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFLUMINENSE).

Para início de conversa, é importante destacar que, sem pretender esgotar o tema, este texto se caracteriza por ser um ensaio, pois expressa alguns apontamentos preliminares com base em meu contexto de atuação profissional, enquanto professor de inglês da carreira de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico da rede federal. Soma-se a isso algumas formulações de cunho teórico ancoradas em leituras sobre as quais tenho me debruçado por conta do meu projeto de tese de doutoramento, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF, sob o título provisório “Do global ao local: uma análise discursiva dos impactos da internacionalização no trabalho dos professores de línguas adicionais em um Instituto Federal”.

No cenário brasileiro, observa-se que a dimensão internacional tem se tornado cada vez mais importante e parte integrante das discussões no campo político-educacional, relacionadas à proposição de parâmetros para tornar a educação superior responsiva às demandas da sociedade globalizada. É nesse sentido que se considera relevante prover caminhos produtivos para a realização e o avanço de pesquisas em escopo acadêmico-científico com vistas ao desenvolvimento do país. A quem diga, inclusive, que a internacionalização deve ser entendida como a quarta missão da universidade, exercendo um papel de complementaridade junto ao tripé *ensino, pesquisa e extensão* (ALMEIDA, 2016).

Além disso, há pesquisas que delineiam um quadro bastante satisfatório dos ganhos com a internacionalização da educação superior no Brasil, apresentando quais têm sido as principais vertentes de atuação das universidades e os esforços do governo no desenvolvimento de estratégias específicas para o setor.

Como se pode observar

---

[...] o governo tem fortalecido a cooperação acadêmica internacional, visando ampliar os programas universitários e centros de pesquisa em escopo internacional. Suas políticas buscam ampliar a mobilidade de pesquisadores, professores e estudantes, tanto entre instituições brasileiras quanto estrangeiras. Essa mobilidade tem impactado significativamente o seu processo de internacionalização [...] [,] contribuindo para o fomento de línguas estrangeiras bem como a introdução de novos hábitos, tecnologia, práticas acadêmicas, e inserção de padrões de qualidade nas instituições brasileiras (LAUS, MOROSINI, 2005, p. 143-44, tradução livre minha).

Tendo em vista essas questões, pode-se dizer que o processo de internacionalização nas instituições de ensino superior no Brasil não é mais incipiente. Entretanto, ainda há muitos ajustes que se fazem necessários para que esse processo se torne cada vez mais eficaz (BRASIL, 2017). Se por um lado as discussões acerca das estratégias e dos modelos de internacionalização nas universidades brasileiras já ocupam um lugar de destaque em âmbito nacional, ainda que careça de aperfeiçoamento, no que concerne aos institutos federais esse processo ainda é bastante ínfimo. Isso implica considerar que esse processo ainda está florescendo nessas instituições, merecendo, assim, ações efetivas para que os objetivos gerais e específicos sejam bem definidos, tal que se crie um plano de metas de dimensão internacional que leve em conta as particularidades das mesorregiões onde cada unidade dos institutos se encontra localizada, a fim de se construir uma política de internacionalização sólida e consistente.

Os institutos federais<sup>1</sup> fazem parte da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (RFT), formada, atualmente, por seus 644 campi espalhados por todo território nacional, com 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IF), 02 centros federais de educação tecnológica (CEFET), 25 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, o colégio Pedro II e a universidade tecnológica federal do Paraná (UTFPR) (BRASIL, 2018). As escolas da Rede, estruturadas em modelos pluricurriculares e multicampi – especializadas na oferta da educação profissional e tecnológica nas mais diversas modalidades de ensino –, têm desempenhado papel substancial na construção de um projeto que busca fomentar o desenvolvimento econômico e social do nosso país, por meio de ações harmonizadas com o princípio da emancipação humana, respondendo, dessa maneira, às necessidades de uma sociedade brasileira cada vez mais justa, inclusiva, sustentável, com garantia de oportunidades de se ter acesso, em ampla escala, a uma educação pública de qualidade.

---

<sup>1</sup> Os Institutos Federais são instituições que oferecem diferentes itinerários formativos, desde a educação básica, passando pela área profissional de nível técnico, até os cursos superiores. Os IF foram criados por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

---

Dito isso, o que se espera com este texto é trazer algumas iluminações sobre o impacto desse processo no trabalho do professor de línguas adicionais (LA), tendo em vista que se assume que não é possível desvincular as práticas de linguagem e de ensino-aprendizagem de LA das práticas de internacionalização.

Para refletir sobre essas questões, opto por conjugar a abordagem do ciclo de políticas (BALL, 1994, 2001; MAINARDES, 2006) com uma perspectiva discursivo-dialógica. A primeira, com o intuito de problematizar qual o papel a ser exercido pelo professor de inglês no bojo desse processo, enquanto propositor de políticas linguísticas para a internacionalização. No que tange ao aspecto discursivo-dialógico, com enfoque, particularmente, na sociologia do discurso do Círculo de Bakhtin, observa-se de que maneira o elemento *expressividade* (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017) se manifesta em enunciados que contribuem para a construção de sentidos sobre internacionalização e ensino de LA em um documento específico (FORINTER, 2009), ainda que não definitivo.

Entende-se que, por meio do atravessamento discursivo materializado nos enunciados postos em circulação nesse documento, se torna possível compreender em que consiste o trabalho do professor de inglês para atuar em um contexto dessa natureza em tempos de internacionalização.

A seguir, o texto se organiza em três seções. Na primeira seção, objetiva-se apresentar a abordagem do ciclo de políticas (ACP). Na segunda, trago ao centro do diálogo a sociologia do discurso do Círculo de Bakhtin. Em seguida, detenho-me a tecer algumas reflexões por meio da conjugação dessas teorias. Por fim, apresento algumas considerações inacabadas, seguidas das referências.

### **Abordagem do Ciclo de Políticas**

A abordagem do ciclo de políticas (ACP) é um empreendimento teórico-analítico formulado pelo sociólogo britânico Stephen Ball e por seus colaboradores, cuja recepção no Brasil tem se dado por meio de textos do professor Jefferson Mainardes, em especial. Podemos afirmar que embora essa concepção teórica se detenha a abordar elementos metodológicos para análise de políticas no campo educacional, acredito ser uma abordagem perfeitamente possível de ser mobilizada para investigações no campo dos estudos de linguagem, tendo em vista que as implicações envolvidas no processo de implementação de políticas linguísticas se realizam

---

em práticas de intervenção junto ao contexto educacional, que é o lugar de pertencimento e de realização do trabalho dos/das professores/as de LA que nos interessam neste estudo.

Como bem nos lembra Mainardes (2006), levar em conta esses atores ao tomar como referencial essa abordagem é de extrema relevância, pois

[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Dito de outro modo, acredito que esse referencial teórico-analítico para o estudo das políticas educacionais tende a contribuir sobremaneira para a ampliação das discussões teórico-metodológicas das pesquisas que se inscrevem na interface estudos de linguagem / estudos educacionais, particularmente em tempos de consolidação de políticas de internacionalização. Nesses escritos são levados em conta vários contextos para a análise de políticas. Os estudiosos abordam, mais especificamente, cinco contextos, porém eu vou lançar mão de apenas três deles, quais sejam: (1) o *contexto de influência*, (2) o *contexto da produção do texto* e (3) o *contexto da prática* (BALL, 1994).

Cabe salientar, ainda, que a ACP se configura como um referencial de investigação bastante produtivo, pois nos permite acessar crítica e analiticamente a trajetória de programas desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática, sem desconsiderar os seus prováveis efeitos (MAINARDES, 2006). É interessante notar também que ela coloca em destaque a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizando a questão da análise das políticas como um processo não linear. Muito pelo contrário, trata-se de um processo bastante industrioso, dinâmico e flexível, por meio do qual todos esses contextos se inter-relacionam e partem de interpretações dos atores que estão envolvidos na elaboração e implementação de políticas. Assim, de forma bastante resumida, tem-se no contexto de influência as forças que vão atuar no sentido de elaborar uma política. Essas pressões, por sua vez, tendem a resultar na produção de uma gama de textos que vão, de algum modo, materializar essa política, a qual também se traduz em uma prática.

Na seção seguinte, discorro sobre a sociologia do discurso do Círculo de Bakhtin.

---

## Sociologia do discurso do Círculo de Bakhtin

Estou chamando de sociologia do discurso do Círculo de Bakhtin o conjunto das ideias que se inscrevem em uma gama de textos, que fazem parte do todo da obra bakhtiniana, cujas pesquisas que mobilizam o conceito de dialogismo, à luz do pensamento desses estudiosos russos, costumam se referir a essa ancoragem teórica como concepção dialógica do Círculo de Bakhtin. Partindo desse conjunto de ideias ancoradas no pensamento bakhtiniano, interessa-me enfocar uma dimensão constitutiva da linguagem, a qual se relaciona ao todo da obra do Círculo, contribuindo fundamentalmente para a compreensão da noção de valor que recobre a relação intrínseca do enunciador com o seu enunciado, qual seja: a *expressividade*.

A *expressividade* é antes de tudo um aspecto que se articula à noção de enunciado concreto na cadeia da comunicação verbal, pois ela é essencial para se compreender outros conceitos que sustentam o pensamento do Círculo, os quais se encontram imbricados no todo da obra. Por essa razão é que se pode dizer que “cada definição de conceito permite enxergar a extensão do todo, ou seja, os outros conceitos. É por isso que há uma interação orgânica entre os conceitos no interior do todo” (SOUZA, 2002, p. 85-86).

Para Bakhtin (2016), a *expressividade* deve ser entendida como um elemento característico do enunciado, determinando, pois, a sua composição e estilo. Isso implica considerar que ela se refere à “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2016, p. 47). Compreender a importância desse elemento enquanto um aspecto valorativo se torna fundamental, pois é ele que busca articular os principais conceitos que, em interlocução com a dimensão expressiva, estabelecem uma relação dialógica na cadeia da comunicação verbal, podendo ser recuperado no interior do conjunto da obra do Círculo por meio de termos como *avaliação social*, *apreciação social*, *orientação social* ou *horizonte social*.

Na próxima seção, tento estabelecer uma interlocução entre a ACP e a sociologia do discurso do Círculo de Bakhtin, a partir dos sentidos postos em circulação sobre internacionalização e ensino de LA, por meio do atravessamento discursivo materializado no texto do FORINTER (2009).

---

## Sentidos em circulação: conjugando teorias

Conforme De Wit (2017), o fluxo da globalização em nossa sociedade, e sua relação com os aspectos econômicos em jogo, tem contribuído com o aumento da influência da competição e dos processos de mercado na forma como a internacionalização da educação superior tem sido implementada.

Com o intuito de encaminhar as reflexões, penso ser oportuno delimitar o que estamos entendendo por internacionalização neste estudo. Para tanto, recorro à definição proposta por uma renomada estudiosa da Universidade de Toronto, no Canadá, pesquisadora de referência no campo dos estudos sobre a dimensão internacional da educação superior, quando ela formula que a internacionalização da educação pós-secundária é o processo que integra uma dimensão internacional, intercultural e/ou global aos propósitos, às funções (ensino/pesquisa/extensão) e à oferta da educação superior, em escopo institucional e nacional (KNIGHT, 2005; 2008).

Para essa estudiosa, embora o processo de internacionalização não deva ser confundido com o que se entende por globalização, não se pode negar que há uma inter-relação entre esses processos, tendo em vista que “a internacionalização está transformando o cenário da educação superior, ao passo que a globalização está influenciando no processo de internacionalização” (KNIGHT, 2008, p. 1, tradução livre minha).

É nesse sentido que corrobora o pensamento de Knight (2008) a explicitação de que “a forma de resposta encontrada pelas instituições de Ensino Superior ao fenômeno da globalização foi sua própria internacionalização” (STALLIVIERI, 2017, p. 27). Ademais, há de se reforçar que a internacionalização é um processo amplo, dinâmico e complexo, mas não um fim em si mesmo, como bem nos lembra Knight (2008).

É possível afirmar que a noção de internacionalização no contexto educacional começou a ser disseminada amplamente no início dos anos 80. Mesmo não se tratando de um termo novo, pois o uso da palavra internacionalização já circula há séculos em algumas áreas do saber e em alguns setores governamentais, devemos assumir, pois, que ter em mente o que se compreende por internacionalização é indispensável na medida em que várias têm sido as acepções atribuídas ao termo no decorrer das duas últimas décadas (KNIGHT, 2005; 2008).

De acordo com o documento *Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, “[...] as Relações Internacionais representam

---

instrumento fundamental para a melhoria da Educação, que se constitui elemento imprescindível para o desenvolvimento econômico e social do país” (FORINTER, 2009, p. 4).

O documento em questão, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), faz parte de um processo de discussão coletiva. Mesmo não se configurando como um texto acabado, uma política definitiva, presume-se que ele desempenhe papel crucial no que se refere a se constituir instrumento norteador de futuras políticas linguísticas para a internacionalização das escolas da rede federal, além de servir de modelo basilar junto à elaboração de propostas e planos de internacionalização no âmbito dos institutos. Considerando-se que ele foi criado com o intuito de ser constantemente atualizado, aprofundamentos teórico-metodológicos e avaliações periódicas se fazem necessários.

Tomando por base a arquitetônica do pensamento bakhtiniano, ressalto que estou concebendo o conjunto de informações veiculadas por meio desse documento não como palavras encadeadas linearmente, enquanto unidades da língua com seus significados no dicionário, que são articuladas para formar orações e períodos dentro de um contexto específico. Tratam-se, no entanto, de enunciados acabados “[...] e com um *sentido* concreto” (BAKHTIN, 2016, p. 50, grifo do autor) no bojo da comunicação discursiva que, em condições específicas de enunciabilidade, tendem a mobilizar sentidos, por meio da valoração expressiva, para além de sua materialidade linguística. Em outros termos, “quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre *expressivo* e é ele que irradia a sua expressão” (BAKHTIN, 2016, p. 51, grifo meu). Em todos esses casos, o que se realiza é uma avaliação social, pois “[...] ela determinará a escolha e a ordem de todos os principais elementos significantes do enunciado. Não existe um enunciado sem avaliação. Todo enunciado é antes de tudo uma *orientação avaliativa*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 236, grifo do autor).

No que tange ao *contexto de influência*, momento em que um conjunto de forças tende a atuar no sentido da criação de uma política, podemos salientar a presença de enunciados que se vinculam ao discurso da mundialização do capital (movimento tecnoeconômico da globalização), os quais carregam interesses que subjazem aos processos políticos de internacionalização da economia, com reflexo no aumento da competitividade (dos estados nacionais) em escala global e que podem ser recuperados a partir do texto, por meio de fragmentos do tipo:



---

[Fragmento-1]: [...] a complexidade do **contexto global** requer a formação dos profissionais com **visão geral de mundo**, mas, ao mesmo tempo, com habilidades específicas. Essa realidade gera necessidade de mudanças nos projetos educacionais, referentes à formação de trabalhadores que atendam a este novo **panorama mundial**, relacionado ao processo de **globalização**. (FORINTER, 2009, p. 3, grifo meu).

Esse tipo de enunciado coloca em circulação um conjunto de dizeres afinado à proposta de uma educação para transformação da economia que, à luz do pensamento neoliberal, se traduz em práticas de impulso à competitividade internacional do nosso país, particularmente no tocante à área industrial, pois “com visão de país e impulso à competitividade, é possível fazer a superação do drama brasileiro [...] entrar na rota do Brasil desenvolvido” (VELLOSO, 2012, p. 26).

A internacionalização, então, tende a atuar como uma resposta às demandas de uma sociedade cada vez mais globalizada, dependente do capital econômico, tal que se torna urgente criar esforços de enfrentamento para promover o desenvolvimento do Brasil. Busca-se, portanto, maneiras de engendrar em escopo nacional a promoção dessa competitividade, pois “políticas nacionais são atualmente definidas em termos de diferentes manifestações da globalização” (BALL, 2001, p. 100).

Nesse contexto é que surgem enunciados em que se atribui ao inglês o lugar de capital (linguístico), imperando sobre outras línguas adicionais. Acrescenta-se a isso uma gama de textos que circulam na mídia, cujos enunciados se filiam ao discurso de que “o brasileiro não fala inglês”, “não se aprende inglês na escola pública brasileira”, “quem não fala inglês tem menos chances de inserção no mercado de trabalho” etc. Enunciados dessa natureza estão carregados de uma *expressividade* que reforça o papel do inglês como idioma da comunidade global, criando, conseqüentemente, um efeito de naturalização de sentido acerca de sua sobreposição em relação ao ensino de outras línguas.

Entretanto, observa-se no documento do FORINTER a presença de enunciados que contribuem para o fortalecimento dos idiomas no contexto dessas escolas, o que implica em uma escolha política por privilegiar não apenas o inglês, como se verifica em:

[Fragmento-2]: Recomenda-se que a equipe técnica das Assessorias de Relações Internacionais seja composta por professores e técnicos administrativos com perfil adequado para atuação na área internacional [...] incluindo a fluência em **idiomas estrangeiros**. (FORINTER, 2009, p. 2, grifo meu).

---

Ainda no tocante às pressões em tempos de mundialização do capital, é correto afirmar que elas incidem sobre a produção de textos que vão, em menor ou maior grau, materializar uma política que também se traduz em uma prática. Sendo assim, é nesse *contexto da produção do texto* onde se pode encontrar um conjunto de enunciados que tentam responder às coerções do mercado, em textos que servem de orientações. Eles são elaborados por Organismos Multilaterais<sup>2</sup> (organizações internacionais de natureza intergovernamental) como o BID, o BM, o FMI, a UNESCO, a OIT, a OMC e a OCDE. De acordo com Mota Junior e Maués (2014), de longa data essas agências têm orientado políticas educacionais no Brasil e demais países periféricos, a fim de responder às demandas impostas pelo capital econômico, tal que “as reformas educacionais concebidas e executadas pelo governo brasileiro nos anos 1990 foram, em particular, profundamente influenciadas pelos diagnósticos e orientações do Banco Mundial” (MOTA JUNIOR, MAUÉS, 2014, p. 1139).

A *expressividade* constitutiva de enunciados dessa natureza e que dá a ver o atravessamento discursivo de vozes, que se filiam às concepções de propostas educacionais pautadas nas orientações dessas agências de cooperação e assistência internacional, se inscreve valorativamente no texto do FORINTER (2009), por meio deste fragmento: [Fragmento-3]: “na construção deste documento teve-se presente **os princípios estabelecidos** pelas declarações da Conferência Mundial sobre Educação Superior da UNESCO [...] da Conferência Regional de Educação Superior, IESALC-UNESCO [...]” (FORINTER, 2009, p. 2, grifo meu). Há de se destacar, no entanto, que os textos produzidos por essas agências por vezes se aproximam entre si em termos ideológicos, outras vezes se repelem, apresentando concepções que apontam em sentido diferente. Conforme explicitado por Zamberlam et al. (2009), no que se refere à educação o BM se filia a uma visão economicista de sociedade, considerando o ensino superior enquanto uma mercadoria, um investimento, e não como um direito. Por conta disso é que se prega em enunciados veiculados por textos desse organismo multilateral a redução de custos do Estado com essa modalidade de ensino, aliado a sua forte filiação ao movimento de comercialização do ensino superior.

Em contrapartida, a UNESCO parte de uma visão que concebe a educação como um bem público. Nesse aspecto, “sugere que a mesma não seja dominada pelo mercado e que uma

---

<sup>2</sup> Organismos Multilaterais: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

---

parcela do Produto Nacional Bruto (PIB), nunca inferior a 6%, seja destinada à educação. Defende, ainda, a redução da dívida externa para aumentar os gastos com educação” (ZAMBERLAM et al., 2009, p. 25).

É interessante ressaltar que o documento do FORINTER tenta ser fiel aos princípios basilares que regem a filosofia dos institutos federais, tendo como uma de suas principais finalidades a promoção do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania (PACHECO, 2011). Em face dessa questão, pensar na dimensão internacional dessas escolas é, antes de tudo, criar caminhos de construção de uma formação humana que valorize as potencialidades dos indivíduos enquanto agentes transformadores de sua realidade local, em constante sinergia com a possibilidade de inserção de sua comunidade no cenário global. E isso só tem sido possível por meio do investimento em educação pública de qualidade, comprometida com um projeto de expansão e interiorização que se faz de modo democrático e popular, alinhado aos arranjos produtivos locais<sup>3</sup>.

Em se tratando desses aspectos, tem-se o fragmento a seguir:

[Fragmento-4]: [...] na **elaboração da política de internacionalização**, cada instituto necessita considerar sua condição no contexto das políticas de desenvolvimento regional [...] Nesse sentido, os Institutos constroem suas estratégias a partir da identificação das características locais, levando-se em consideração as demandas identificadas, por meio da articulação com os diversos seguimentos da sociedade. (FORINTER, 2009, p. 2, grifo meu).

Assume-se que a *expressividade* que atravessa esse fio enunciativo nos coloca diante da necessidade de se refletir sobre a dimensão simbólica e o papel político-social dessas instituições no cenário nacional, por possibilitar o processo de inserção cidadã de milhares de brasileiros, contrapondo-se às concepções neoliberais e abrindo oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora, alicerçadas em políticas públicas de grande impacto social. É por essa lente que se acredita ser essencial pensar em maneiras de oportunizar o estreitamento de diálogo com conhecimentos de mundo para além dos saberes exclusivamente hegemônicos, por meio do fomento de práticas interculturais, inclusivas e sustentáveis que valorizem a produção de saberes locais, com foco especial na mesorregião onde essas instituições encontram-se localizadas. Dito de outra forma, são esses pressupostos que devem orientar a política linguística e o ensino de LA no âmbito dessas escolas, ao fomentar momentos

---

<sup>3</sup> Tendo em vista a conjuntura política pós-golpe 2016, faz-se urgente uma avaliação crítica e mais profunda dessa questão em trabalhos posteriores.

---

produtivos e eficazes de aprendizagem em LA que contribua para que os estudantes sejam capazes de expor seus pontos de vista em linguagem convincente na comunidade global.

Esses apontamentos já convergem para situações que são vivenciadas no *contexto da prática* que, de acordo com Ball (1994), é onde a política está, de fato, sujeita à interpretação e reinterpretação, produzindo efeitos significativos e consequências reais que tendem a incidir sobremaneira sobre a formulação inicial. É no *contexto da prática*, então, que podemos nos deparar com enunciados que dão a ver, por exemplo, o incentivo à implantação de centros de línguas nos IF, como se observa em:

[Fragmento-5]: Fomento à **prática de idiomas** e de intercâmbio cultural em cada um dos IFs [...] As relações internacionais se estabelecem por meio da comunicação em diversos idiomas. Por isso, o conhecimento de línguas estrangeiras é fundamental. Assim, é necessária a criação de Centros de Idiomas que possibilitem o desenvolvimento de competências e habilidades nas línguas de maior interesse institucional, bem como o ensino de português para estrangeiros. (FORINTER, 2009, p. 9, grifo meu).

Por meio dessa materialidade linguística também é possível perceber a *expressividade* que atravessa os enunciados que colocam em circulação sentidos de valorização do ensino de LA no âmbito dos IF, por meio da sensibilização da comunidade escolar para a difusão de práticas comunicativas que privilegiam não só o inglês, mas levem em conta outras línguas como o espanhol, o português como LA etc. Por esse prisma, reforça-se, por exemplo, a aprendizagem do espanhol como importante elemento de comunicação e estreitamento de laços com falantes desse idioma em países latino-americanos, como se pode verificar em:

[Fragmento-6]: Trabalhar as similaridades existentes entre os países da **América Latina** é um elemento importante para o avanço das ações de cooperação internacional. A maior facilidade de comunicação com os povos de **língua hispânica**, as semelhanças econômicas, os problemas sociais comuns e os aspectos culturais servem como facilitadores desse processo. [...] o relacionamento com as instituições dos países do **MERCOSUL** [...]. (FORINTER, 2009, p. 6, grifo meu).

Esse reconhecimento é importante e necessário na medida em que nos coloca diante do desafio de alargar nossos horizontes, subvertendo a lógica de que a internacionalização se faz por meio de relações estabelecidas com países do bloco hegemônico, na relação sul-norte, em lugar de se privilegiar possibilidades de intercâmbio e mobilidade na interface sul-sul. Torna-se fundamental, portanto, transpor a condição paradigmática do Brasil enquanto ilha isolada no contexto latino-americano, cercado por países onde se fala o espanhol. Temos, por

---

consequência, que ressignificar essa visão de que a América Latina é apenas um conjunto heterogêneo de países, que tendem a privilegiar somente relações com países do norte. Para isso, investir no estreitamento de laços fronteiriços com os países da América Latina se torna uma missão de cunho geopolítico, pois não podemos desconsiderar o fato de que o destino de cada país da região é dependente dos rumos econômicos, políticos, sociais e culturais do continente como um todo (MARTINS, MEDEIROS, 2009).

Além disso, ressalta-se que o documento do FORINTER aborda também a necessidade de se estabelecer aproximações com os demais países falantes de língua portuguesa, além de sinalizar a importância de estreitar os laços com instituições da África. Acreditamos que dessa relação de trocas e compartilhamento de saberes com os países em desenvolvimento nos será possível dar sentido aos laços histórico-culturais que nos unem, contribuindo sobremaneira para a formação humana de cidadãos globais, com sentimento de pertencimento latino-americano, a partir de um olhar humanístico, inclusivo e de combate às práticas de discriminação contra os povos de países ditos periféricos.

Pode-se dizer, então, que explorar esses laços fronteiriços, bem como resgatar as conexões histórico-culturais com países da África, tende a ser bastante enriquecedor, pois o reconhecimento de nossas diferenças pode se converter em uma prática construtiva de conhecimento do mundo, ou mesmo uma forma de nos revelar que aquilo que nos é diferente também pode nos aproximar, fortalecendo, no caso da América Latina, as potencialidades de uma integração regional bem sucedida.

### **Considerações inacabadas**

Este texto buscou tecer algumas reflexões sobre o ínfimo processo de internacionalização dos IF, ainda que com tendência a se consolidar de modo mais eficaz ao longo dos próximos anos. Focalizei, em especial, o seu impacto no trabalho do professor de inglês que atua no IFFLUMINENSE, entendendo que essa escolha se deu com o intuito de provocar um debate acerca da reprodução do discurso já naturalizado de que falar em política linguística para a internacionalização nos impõe pensar imediatamente no papel que o professor de inglês tende a desempenhar nesse cenário.

Pode-se dizer que, por meio do atravessamento discursivo materializado nos enunciados postos em circulação nesse documento, nos foi possível compreender em que

---

consiste o trabalho do professor de inglês, e dos demais profissionais de LA que atuam nessa escola, para atuar em um contexto multicampi, pluricurricular, com diversos itinerários formativos, em tempos de internacionalização. Estamos, portanto, diante de profissionais que necessitam articular sua prática a um processo que leve em conta as potencialidades da mesorregião na qual as unidades da rede federal se encontram localizadas, com um olhar voltado para a formação de indivíduos críticos e conscientes do seu papel social, cidadãos do/para o mundo, com um olhar global, intercultural, capazes de atuar como transformadores.

O que se espera desse profissional de ensino de LA é que ele possa atuar de modo mais engajado junto aos *contextos de influência* e da *produção do texto*, exercendo, dessa forma, um papel ativo não só no processo de interpretação e reinterpretação das políticas no *contexto da prática*, mas, sobretudo, em seu momento de formulação. É nesse sentido que se acredita que o professor possa ser um interventor, de fato, contribuindo significativamente com a concepção de políticas que deem conta de romper com as contradições do mundo globalizado, aceitando, pois, o desafio de se construir uma política linguística para a internacionalização do IFFLUMINENSE, afinada aos arranjos produtivos locais, a fim de contribuir com a emancipação de uma sociedade democrática, justa e inclusiva.

Ao assumir que não é possível desvincular as práticas de linguagem e de ensino-aprendizagem de LA das práticas de dimensão internacional, busco formular uma concepção de internacionalização que contemple, explicitamente, o papel que o professor de LA tende a ocupar nesse processo, por considerar que as definições encontradas na literatura especializada não deixam marcado o seu lugar de agente interventor nessas práticas.

A internacionalização, portanto, deve ser entendida como um processo dinâmico, complexo e multifacetado, com sua dimensão internacional e, sobretudo, intercultural. Nesse processo, assume-se que os professores de LA, enquanto educadores linguísticos e propositores de políticas que deem conta de romper com as contradições do mundo globalizado, precisam atuar, fundamentalmente, como vetores de práticas que promovam a diversidade cultural. Em outras palavras, o que se espera é que, por meio do seu trabalho, eles possam contribuir significativamente com a emancipação humana, fomentando a formação de cidadãos do/para (o) mundo, indivíduos críticos, transformadores de seu papel social, por meio da negociação constante entre o local e o global.

---

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. A. A internacionalização do ensino superior pode ser uma via de humanização? In: MOURA, R. A.; ALMEIDA, A. A. (Orgs.). **Internacionalização do ensino superior: desafios e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2016, p. 27-44.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, Jul/Dez 2001.

BRASIL. **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela CAPES**. Brasília: MEC/CAPES, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Expansão da Rede Federal. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 15 out. 2018.

DE WIT, H. Global: internationalization of higher education: nine misconceptions. In: MIHUT, G.; ALTBACH, P. G.; DE WIT, H. (Orgs.). **Understanding higher education internationalization: insights from key global publications**. The Netherlands: Sense Publishers, 2017, p. 9-12.

FORINTER. **Política de relações internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, 25 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/pesquisa-e-inovacao/escritorio-de-cooperacao-internacional/documentos-norteadores/politica-de-relacoes-internacionais-do-if.pdf/view>>. Acesso em: 15 set. 2017.

KNIGHT, J. An internationalization model: responding to new realities and challenges. In: DE WIT, H. et al. (Orgs.). **Higher education in Latin America: the international dimension**. Washington, D. C.: The World Bank, 2005, p. 1-38.

\_\_\_\_\_. **Higher education in turmoil: the changing world of internationalization**. The Netherlands: Sense Publishers, 2008.

LAUS, S. P.; MOROSINI, M. C. Internationalization of higher education in Brazil. In: DE WIT, H. et al. (Orgs.). **Higher education in Latin America: the international dimension**. Washington, D. C.: The World Bank, 2005, p. 111-147.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

---

MARTINS, P. H.; MEDEIROS, R. S. (Orgs.). **América Latina e Brasil em perspectiva**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MOTA JUNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo de Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

STALLIVIERI, L. **Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2017.

VELLOSO, J. P. R. Novos caminhos do desenvolvimento. Brasil: visão de país e impulso à competitividade, para avançar na rota do desenvolvimento e viabilizar o aproveitamento de grandes oportunidades. In: VELLOSO, J. P. R. (Org.). **Brasil: visão de país e impulso à competitividade, para avançar na rota do desenvolvimento e viabilizar o aproveitamento de grandes oportunidades**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012, p. 21-26.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZAMBERLAM, J. et al. (Orgs.). **Estudantes internacionais no processo globalizador e a internacionalização do ensino superior**. Porto Alegre: Solidus, 2009.