



**Universidade de Brasília – UnB Instituto de Letras – IL**  
**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL**

**Tese de Doutorado**

***“DO AQUÁRIO AO MAR ABERTO”*: A INTERNACIONALIZAÇÃO DO  
CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA  
SOB A ÓTICA DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA, DA  
TRANSLINGUAGEM E DA DECOLONIALIDADE**

**ADEMAR SOARES CASTELO BRANCO**

**Brasília – DF**  
**2025**

**ADEMAR SOARES CASTELO BRANCO**

***“DO AQUÁRIO AO MAR ABERTO”*: A INTERNACIONALIZAÇÃO DO  
CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA SOB A  
ÓTICA DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA, DA TRANSLINGUAGEM E DA  
DECOLONIALIDADE**

Tese apresentada à Universidade  
de Brasília como parte dos requisitos  
parciais para obtenção do título de doutor  
pelo Programa de Pós-Graduação em  
Linguística sob a orientação do Prof. Dr.  
Kléber Aparecido da Silva.

**BRASÍLIA – DF  
2025**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Branco, A. S. C.

**“Do aquário ao mar aberto”**: a Internacionalização do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade

Ademar Soares Castelo Branco

Brasília, 2025.

Número de páginas: 341

Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

I- Palavras chaves: *Políticas Linguísticas; Justiça Epistêmica; Neoliberalismo Acadêmico; Colonialidade do Saber; Mobilidade Acadêmica.*

II- Universidade de Brasília. PPG/Linguística.

III- **“DO AQUÁRIO AO MAR ABERTO”**: A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA SOB A ÓTICA DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA, DA TRANSLINGUAGEM E DA DECOLONIALIDADE



***Dedico este trabalho a Deus  
e a toda Sua manifestação  
de força e luz***

*nos santos, orixás,  
divindades, nos ancestrais,  
guias espirituais,  
espíritos protetores,  
nas forças da natureza,  
na energia cósmica,  
no Sagrado em todas as suas formas.*

*Nesta jornada árdua,*

***Ele*** *me concedeu  
resiliência para continuar,  
discernimento para compreender,  
e persistência para não desistir,  
mesmo quando o caminho  
parecia intransponível.*

*Foi **Ele** quem  
segurou minha mão na provação,  
nas dores físicas e da alma,  
na minha cirurgia da coluna,  
na saudade imensa da partida  
prematura do meu irmão André  
e da minha irmã Lennie,  
e na aceitação da minha doença  
autoimune nos ossos,  
que desafia meu corpo a  
todo momento,  
mas nunca minha fé.  
Que esta conquista  
seja um testemunho  
da graça divina,  
um eco da fé  
que me sustenta,  
e um tributo ao amor  
que me mantém de pé.*

***"Ainda que eu passe pelo vale da sombra da  
morte, não temerei mal algum,  
porque Tu estás comigo;  
o Teu bordão e o Teu cajado me consolam."  
(Salmo 22:4)***

*“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos  
no mundo que nós fazemos”*

*Paulo Freire*



## **Agradecimentos mais que especiais**

Nenhuma pesquisa nasce do esforço isolado de uma pessoa. Este trabalho é o resultado de muitas vozes, diálogos e encontros que, de formas diversas, moldaram não apenas as reflexões aqui presentes, mas também minha trajetória acadêmica e pessoal.

Se hoje me lanço ao *mar aberto*, foi porque tive ao meu lado aqueles que me ajudaram a enxergar além dos limites do *aquário*, desafiando certezas e garantindo que eu não apenas seguisse a corrente, mas soubesse conduzir minha nau, firmar o leme e enfrentar as águas mais turbulentas com discernimento e coragem.

A **Kleber Aparecido da Silva e Rosinda de Castro Guerra Ramos**, meus tutores intelectuais e acadêmicos, devo a força e o preparo para essa travessia.

A **Kleber Aparecido da Silva**, pelo amor à pesquisa, pela generosidade intelectual e pelo acolhimento constante. Mais do que um orientador, foi um mentor que me recebeu na UnB e permitiu-me enxergar novos horizontes acadêmicos e intelectuais. Sua humildade traduz-se na partilha genuína do conhecimento, na capacidade de escuta e no respeito à construção coletiva do saber. Seu compromisso inabalável com a pesquisa crítica e sua coragem intelectual ensinaram-me que navegar pelo pensamento exige mais do que disciplina – exige ousadia para desafiar certezas e responsabilidade para sustentar cada questionamento. Como uma bússola, apontou caminhos sem impor rumos, garantindo que eu tivesse as ferramentas para construir minha própria travessia, enfrentando mares desconhecidos com autonomia e profundidade.

À **Rosinda de Castro Guerra Ramos**, meu farol e aquela que segurou o leme comigo quando minha nau quase afundou, garantindo que eu pudesse seguir navegando, mesmo nas águas mais imprevisíveis. Com seu rigor acadêmico inegociável, sua generosidade intelectual e sua paciência incansável, ela não apenas iluminou o caminho, mas deu-me a segurança necessária para realizar as travessias mais difíceis, enfrentando as tempestades e chegando a portos antes inimagináveis. Desde o mestrado na PUC São Paulo, Rosinda tem sido essa presença que corrige, mas também ampara, protege e fortalece, garantindo que a travessia não apenas aconteça, mas deixe marcas profundas na minha jornada. *“You saw the best there was in me”. “I’m everything I am because you loved me”, trusted me and supported me! Love U!*

À **Carla Roberta**, minha esposa, meu farol desde sempre. Seu amor, paciência e apoio incondicional foram o meu *porto seguro* nos momentos mais turbulentos dessa travessia. Sua presença é mais do que um suporte; é a luz que, mesmo nos dias mais tempestuosos, lembra-me do caminho de volta para mim mesmo.

Aos meus queridos diretores, **Fábio Albuquerque Entelmann**, da Fatec Itapetininga, e **Clóvis Dias**, então diretor da Fatec São Roque e atualmente diretor-superintendente do Centro Paula Souza, por compreenderem a importância deste estudo e apoiarem institucionalmente meu afastamento, permitindo que eu me dedicasse integralmente à pesquisa.

Ao meu grande amigo **Fabício Oliveira da Silva**, companheiro que sonhou junto comigo desde os tempos da Unicamp. Compartilhamos o desejo de ingressar no doutorado e, mesmo após dois anos como alunos especiais na Unicamp, seguimos persistindo até vermos nossos sonhos realizarem-se em instituições jamais imaginadas – ele, hoje doutor em Linguística Aplicada pela *The Chinese University of Hong Kong*, e eu, pela UnB.

À minha amiga de alma **Silvia Penna**, mulher de fé, resiliência, determinação e coragem. Companheira preciosa em toda esta jornada, sua presença foi mais do que um apoio – foi um exemplo de força e inspiração. Sua dedicação e sua maneira incansável de enfrentar desafios com dignidade e perseverança me ensinaram que seguir em frente, apesar dos obstáculos, é um ato de coragem e fé.

Ao **Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza** (CEETEPS), pelo afastamento concedido de dois anos, que me permitiu um mergulho mais profundo na investigação, possibilitando uma abordagem mais crítica e fundamentada.

## Agradecimentos especiais

À memória dos meus queridos pais, **Ademar e Sirlei**. Meu pai, marinheiro de alma e profissão, navegou mares desconhecidos e enfrentou tempestades com coragem e honra. Que seu legado de bravura e resiliência continue a guiar meu percurso, como um farol iluminando as águas incertas da vida. Minha mãe, porto seguro inabalável, acolheu com amor e força aqueles que voltavam do mar e aqueles que se preparavam para zarpar. Sua ternura e sabedoria foram o leme que manteve nossa família no rumo certo, enfrentando as marés e as tempestades com firmeza e afeto.

À minha família, aos meus irmãos **Lienne** (*Neneco*) e **Linene** (*Nenezinho*), que, mesmo distantes, estão sempre presentes espiritualmente À memória da minha querida irmã **Lennie** (*Leninha*) e do meu irmão **André**, que partiram cedo demais, mas continuam vivos em meu coração e em cada conquista. Aos meus **sobrinhos e sobrinhas**, que alegram nossa família e representam o futuro, minha gratidão e carinho imensos. Que cada um de vocês possa seguir seus caminhos com coragem, determinação e sonhos grandiosos.

Aos meus cunhados, cunhadas e sobrinhas, que também fazem parte dessa caminhada: **Cláudio** e sua esposa **Luciana**, e minha sobrinha **Sophia**; **Gláucio** e sua esposa **Vivian**, e minha sobrinha **Maria Eduarda**; Minha cunhada **Cláudia**, cujo apoio e incentivo sempre estiveram presentes. E, com um carinho especial, à minha sogra **Dona Maria** e ao **Sr. Lauro** (*in memoriam*), cujo apoio e torcida por mim sempre foram sentidos e valorizados. **Sr. Lauro**, sua confiança, incentivo e orações me acompanham até hoje, e sei que, onde quer que esteja, continua torcendo por cada um dos meus passos.

À **Rosana Nunes** e **Helenice Faria**, companheiras de jornada acadêmica e de pesquisa, por sempre me incentivarem no doutorado, pelo apoio constante e pelas trocas enriquecedoras que fortaleceram meu percurso. A presença de vocês foi essencial para que eu prosseguisse firme, mesmo nos momentos de dúvida.

À **Linda Catarina Gualda**, professora, amiga, Doutora em Literatura Comparada pela Unesp e pós-doutora pela Universidade de Coimbra, da Fatec Itapetininga. Sua generosidade intelectual e seu olhar atento foram fundamentais para este trabalho. Obrigado pelos diálogos enriquecedores, pela leitura cuidadosa dos meus textos e pelas dicas preciosas, que ajudaram a lapidar minhas reflexões e aprimorar minha escrita. Sua presença foi um presente nessa jornada.

Aos amigos do **Montpellier**: **Caio**, sua esposa **Patrícia** e seus filhos **Vítor** e **Lucca**; **Wilson**, sua esposa **Géssica** e seus filhos **Gabriel** e **Murilo**, por tornarem essa jornada mais



leve e engraçada. Obrigado pelo constante apoio, pelas conversas descontraídas e pelos momentos que trouxeram respiro e alegria em meio à intensidade do doutorado.

Aos companheiros **Tamara Rosa, Lauro Pereira, Dllubia Sanclair, Renata Guimarães, Simone Maranhão, Antônio Lisboa, Juliana Harumi, Wellington Pedro, Leide Silva, Débora Scuire e Jademilson Ventura**, todos companheiros incansáveis do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL), coordenado pelo Prof. Dr. **Kleber Aparecido da Silva**. Cada um de vocês trouxe perspectivas únicas e provocações essenciais para minha construção acadêmica. O GECAL não é apenas um espaço de pesquisa, mas um território de resistência intelectual, de troca e de aprendizado contínuo. Obrigado por cada debate, por cada insight e, principalmente, pelo espírito de coletividade que torna esse grupo um lugar tão especial.

Aos meus coordenadores, **Danilo**, do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas da FATEC Itapetininga, e **Pedro**, do Curso de Sistemas para Internet da FATEC São Roque, minha sincera gratidão pelo apoio e incentivo ao longo dessa jornada.

E por fim, agradeço aos **meus alunos**, que diariamente me desafiam, me provocam e me ensinam tanto quanto – ou até mais – do que eu ensino a eles. Vocês são a razão pela qual sigo acreditando no poder transformador da educação. Suas perguntas, inquietações e olhares curiosos são ventos que impulsionam minha busca por novos horizontes, minha vontade de ir além, de não me acomodar diante do já sabido.

Que este trabalho também seja um reflexo daquilo que aprendi com vocês: que a educação não é um ato solitário, mas um encontro, um diálogo, um movimento vivo de construção coletiva. Como nos ensina Freire, ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas criar as condições para que cada um construa seu próprio saber e compreenda sua realidade de maneira crítica e transformadora.

Assim como eu precisei romper os limites do aquário para lançar-me ao mar aberto, espero que a experiência do aprendizado também permita a vocês navegarem para além das fronteiras do que já conhecem. Que tenham a coragem de desafiar as águas tranquilas do conformismo, que tomem o leme de suas próprias travessias e que se aventurem por mares ainda desconhecidos, guiados pela bússola do pensamento crítico e iluminados pelo farol da inquietação intelectual.

Que sigamos, sempre, compartilhando saberes, trocando experiências e desbravando novos mundos, porque ensinar e aprender são, antes de tudo, atos de esperança, liberdade e coragem.

Trabalho realizado junto ao Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília, sob orientação do Dr. Kléber Aparecido da Silva.

**“DO AQUÁRIO AO MAR ABERTO”: A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PAULA SOUZA SOB A ÓTICA DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA, DA TRANSLINGUAGEM E DA DECOLONIALIDADE**

**ADEMAR SOARES CASTELO BRANCO**

**DISSERTAÇÃO TESE APROVADA DA EM: 16/04/2025**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Viviane Cristina Vieira. – Universidade de Brasília – UnB  
(Membro interno)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
(Membro externo)

---

Prof. Dr. Vilton Soares – Instituto Federal do Maranhão  
(Membro externo)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Beatriz Gama Rodrigues. – Universidade Federal do Piauí – UFPI  
Membro externo (Suplente)

---

Prof. Dr. Kléber Aparecido da Silva – Universidade de Brasília - UnB  
(Orientador (a) / Presidente)

**BRASÍLIA – DF**  
**2025**

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>14</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>15</b>
<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>16</b>
<b>RESUMO GERAL.....</b>	<b>17</b>
<b>GENERAL ABSTRACT.....</b>	<b>19</b>
<b>APRESENTAÇÃO: <i>Abrindo meu diário de bordo</i>.....</b>	<b>21</b>
<b>INTRODUÇÃO: <i>A Cor do mar – Percurso Investigativo da Pesquisa</i>.....</b>	<b>26</b>
<b>OBJETIVO GERAL .....</b>	<b>30</b>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....</b>	<b>31</b>
<b>JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO 01: <i>Escrevivência: “Do Aquário ao Mar Aberto!”</i>.....</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO 02: <i>Navegando pelas rotas metodológicas</i>.....</b>	<b>48</b>
<b>2.1 A Natureza e a Abordagem Metodológica da Pesquisa.....</b>	<b>50</b>
<b>2.2 Coleta de Dados e Documentação da Pesquisa.....</b>	<b>53</b>
<b>2.3 O Contexto da Pesquisa – O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e as Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATECs).....</b>	<b>57</b>
<b>2.3.1 O Desenvolvimento Histórico do CEETEPS.....</b>	<b>59</b>
<b>2.4 Os Procedimentos para a Análise de Dados.....</b>	<b>63</b>
<b>2.4.1 A Análise de Conteúdo.....</b>	<b>64</b>
<b>2.4.2 A Análise de Conteúdo desta Pesquisa.....</b>	<b>66</b>
<b>2.4.2.1 Análise Piloto das Unidades de Registro e Contexto.....</b>	<b>71</b>
<b>2.4.2.2 Construção das Categorias Analíticas e Articulação com os Marcos Institucionais.....</b>	<b>79</b>

<b>CAPÍTULO 03: <i>Cartografando Confluências Marítimas</i>.....</b>	<b>82</b>
<b>3.1    Internacionalização no Ensino Superior: <i>Conceitos, Perspectivas e Desafios</i> .....</b>	<b>83</b>
<b>3.2    A Linguística Aplicada Crítica (LAC).....</b>	<b>107</b>
<b>3.3    A Translinguagem.....</b>	<b>117</b>
<b>3.4    A Decolonialidade.....</b>	<b>128</b>
<b>3.5    Fundamentos da Política Educacional Brasileira e Política Linguística no Brasil.....</b>	<b>140</b>
<b>3.5.1    Evolução Histórica e Legislativa das Políticas Educacionais no Brasil.....</b>	<b>144</b>
<b>3.5.2    Políticas Linguísticas: <i>Definições e seu Papel na Educação</i>.....</b>	<b>156</b>
<b>3.5.2.1    Evolução das Políticas Linguísticas no Brasil e sua Intersecção com a Internacionalização .....</b>	<b>162</b>
<b>CAPÍTULO 04: <i>Afluentes da Internacionalização: Histórico do Processo de Internacionalização do CEETEPS</i>.....</b>	<b>169</b>
<b>1        O Programa Internacional (1988).....</b>	<b>170</b>
<b>2        O Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica (2008).....</b>	<b>171</b>
<b>3        Reestruturação do Ensino de Línguas Estrangeiras (2008).....</b>	<b>177</b>
<b>4        A Comissão de Teste de Nivelamento (2009).....</b>	<b>178</b>
<b>5        Parcerias Internacionais e os <i>Projetos Colaborativos Internacionais</i> – <i>PCIs</i> (2009).....</b>	<b>180</b>
<b>6        O Programa de Intercâmbio Cultural ( 2011).....</b>	<b>184</b>
<b>7        A Assessoria de Relações Internacionais - ARInter – (2016).....</b>	<b>186</b>
<b>8        As Políticas Linguísticas (2018).....</b>	<b>191</b>
<b>9        Os “<i>Short-Term Programs</i>” – Cursos de Curta Duração (2021).....</b>	<b>193</b>

<b>CAPÍTULO 05: <i>Terra a vista: âncoras ao mar</i>: o mergulho na análise documental.</b>	<b>195</b>
<b>5.1        Categorias Analíticas e Marcos Institucionais no Contexto da Internacionalização do CEETEPS: <i>Tensões e suas Reflexões</i>.....</b>	<b>210</b>
<b>5.2        Desatando os Nós: <i>Respondendo às Perguntas de Pesquisa</i>.....</b>	<b>253</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>267</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>270</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>278</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>299</b>
<b>Anexo A - Deliberação CEETEPS nº 3, de 30-5-2008.....</b>	<b>300</b>
<b>Anexo B – Portaria CEETEPS-GDS nº 1009, de 2-7-2015.....</b>	<b>307</b>
<b>Anexo C – Deliberação CEETEPS nº 37, de 10-8-2017.....</b>	<b>315</b>
<b>Anexo D – Portaria CEETEPS-GDS nº 2338, de 30-10-2018.....</b>	<b>320</b>
<b>Anexo E – Portaria CEETEPS-GDS nº 16-10-2020.....</b>	<b>324</b>
<b>Anexo F – Deliberação CEETEPS nº 70, de 15-4-2021.....</b>	<b>330</b>
<b>Anexo G – Portaria da Diretora Superintendente, de 21-1-2022.....</b>	<b>338</b>

## LISTA DE FIGURAS

	Página
<b>Figura 1.</b> Mapa conceitual ilustrando múltiplas rotas possíveis.....	48
<b>Figura 2.</b> Fluxo estabelecido para a localização, coleta, organização, classificação e análise documental.....	55
<b>Figura 3.</b> Onde estudar nas Fatecs.....	60
<b>Figura 4.</b> Dois Pilares da Internacionalização: Em Casa e Transfronteiriça.....	101
<b>Figura 5.</b> Representação gráfica dos elementos envolvidos na criação de um PCI.....	181
<b>Figura 6.</b> Evolução de Participantes em PCIs – CESU.....	182
<b>Figura 7.</b> Estrutura da ARInter.....	189
<b>Figura 8.</b> "Sobre nós" da ARInter no site do Centro Paula Souza – no site do CPS - 2023.....	190
<b>Figura 9.</b> “Programas para alunos do Centro Paula Souza” da ARInter – no site do CPS – 2023.....	190

## LISTA DE QUADROS

	<b>Página</b>
<b>Quadro 01</b> Frequência das Unidades de Registro na Análise Piloto da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008.....	72
<b>Quadro 02</b> Frequência das Unidades de Registro na Análise Piloto da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008.....	74
<b>Quadro 03</b> Frequência das Unidades de Registro na Análise Piloto da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008.....	75
<b>Quadro 04</b> Frequência das Unidades de Registro na Análise Piloto da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008.....	76
<b>Quadro 05</b> Frequência das Unidades de Registro na Análise Piloto da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008.....	77
<b>Quadro 06</b> Frequência das Unidades de Registro na Análise Piloto da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008.....	78
<b>Quadro 07</b> Modelos de “Internacionalização em Casa” versus “Internacionalização Transfronteiriça”.....	103
<b>Quadro 08</b> Sentidos de língua/gem e suas práticas (des)encapsuladas da lógica moderna/colonial/capitalista.....	167
<b>Quadro 09</b> Síntese das Unidades de Registros das Portarias e Deliberações.....	201
<b>Quadro 10</b> Unidades de Registro Consolidadas por Frequência.....	203
<b>Quadro 11</b> Dimensões, tensões e reflexões da LAC.....	207
<b>Quadro 12</b> Dimensões, tensões e reflexões da Translinguagem.....	208
<b>Quadro 13</b> Dimensões, tensões e reflexões da Decolonialidade.....	209
<b>Quadro 14</b> Categoria Analítica 1 - Mobilidade Acadêmica.....	211
<b>Quadro 15</b> Relação da Categoria Analítica 1 - Mobilidade Acadêmica e os Marcos Institucionais.....	212
<b>Quadro 16</b> Categoria Analítica 2 - Produção Acadêmica e Disseminação do Conhecimento.....	218
<b>Quadro 17</b> Relação da Categoria Analítica 2 - Produção Acadêmica e Disseminação do Conhecimento e os Marcos Institucionais.....	219
<b>Quadro 18</b> Categoria Analítica 3 - Parcerias e Cooperação Institucional.....	224
<b>Quadro 19</b> Relação da Categoria Analítica 3 - Parcerias e Cooperação e Marcos Institucionais.....	225
<b>Quadro 20</b> Categoria Analítica 4 - Formação e Capacitação Acadêmico-Profissional.....	230
<b>Quadro 21</b> Relação da Categoria Analítica 4 - Formação e Capacitação Acadêmico-Profissional e os Marcos Institucionais.....	231
<b>Quadro 22</b> Categoria Analítica 5 - Dimensão Cultural e Interculturalidade.....	240
<b>Quadro 23</b> Relação da Categoria Analítica 5 – Dimensão Cultural e Interculturalidade e os Marcos Institucionais.....	241
<b>Quadro 24</b> Categoria Analítica 6 - Políticas Linguísticas e Competências Linguísticas.....	246
<b>Quadro 25</b> Relação da Categoria Analítica 6 - Políticas Linguísticas e Competências Linguísticas e os Marcos Institucionais.....	247
<b>Quadro 26</b> Síntese Crítica das Respostas às Perguntas de Pesquisa.....	267

## LISTA DE SIGLAS

- ARInter** – Assessoria de Relações Internacionais
- ARWU** – Academic Ranking of World Universities
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAPES-Print** – Programa Institucional de Internacionalização da CAPES
- CBTecLE** – Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica
- CETEC** – Coordenadoria das Escolas Técnicas
- CETEN** – Comissão de Teste de Nivelamento
- CEETEPS** – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
- CESU** – Coordenadoria de Ensino Superior
- FATECs** – Faculdades de Tecnologia
- LAEL** – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
- LAC** – Linguística Aplicada Crítica
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MOOCs** – Massive Open Online Courses
- NELFS** – Núcleo de Estudos de Línguas
- NEPLE** – Núcleo de Ensino, Aprendizagem e Pesquisa em Línguas Estrangeiras
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONGs** – Organizações Não Governamentais
- PCIs** – Projetos Colaborativos Internacionais
- PDSE** – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
- PPGL** – Programa de Pós-Graduação em Linguística
- QS** – Quacquarelli Symonds (Ranking Universitário)
- TESOL** – Teaching English to Speakers of Other Languages
- THE** – Times Higher Education (Ranking Universitário)
- TOEFL ITP** – Test of English as a Foreign Language – Institutional Testing Program
- TOEIC** – Test of English for International Communication
- UERJ** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- UnB** – Universidade de Brasília



## RESUMO GERAL

Branco, Ademar Soares Castelo. ***“Do aquário ao mar aberto”: a internacionalização do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade***. 2025. Número de páginas (341). Tese em Linguística – Universidade de Brasília, Brasília, DF.

**Palavras chaves:** *Políticas Linguísticas; Justiça Epistêmica; Neoliberalismo Acadêmico; Colonialidade do Saber; Mobilidade Acadêmica.*

Esta tese emerge de uma travessia pessoal e profissional que se inscreve na metáfora “Do Aquário ao Mar Aberto”, articulando minha experiência docente nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATECs) e minha resignificação enquanto sujeito e pesquisador. Esse deslocamento não é apenas geográfico ou institucional, mas profundamente epistemológico: parte de estruturas rígidas — o aquário — e avança rumo a um território de maior abertura crítica — o mar aberto —, onde as concepções de internacionalização podem ser tensionadas, resignificadas e reconstruídas sob novas lentes interpretativas, éticas e políticas.

A pergunta que orienta esta investigação é se os documentos que regem a internacionalização no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) estruturam um modelo inclusivo, crítico e sensível à diversidade linguística e epistêmica da comunidade acadêmica, ou se, ao contrário, operam sob lógicas regulatórias seletivas, tecnocráticas e excludentes, que reforçam silenciamentos, invisibilizam vozes dissidentes e reproduzem hierarquias históricas do saber. A proposta aqui não é apenas descrever normativas ou reproduzir descrições neutras, mas problematizar os sentidos que elas constroem, as ausências que produzem, os sujeitos que autorizam, as vozes que desautorizam e as epistemologias que ignoram — ainda que operem sob um discurso técnico, aparentemente isento, e institucionalmente legitimado.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de base interpretativista, fundamentada na análise documental crítica, ancorada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). O corpus é formado por sete documentos institucionais — três deliberações e quatro portarias — que estabelecem diretrizes normativas para a internacionalização no CEETEPS. Esses documentos foram analisados por meio de unidades de registro e unidades de contexto, o que permitiu observar a frequência de termos, seus sentidos recorrentes, seus arranjos discursivos e os silenciamentos sistemáticos associados. A partir disso, os dados foram organizados em seis categorias analíticas: Mobilidade Acadêmica; Produção Acadêmica e Disseminação do Conhecimento; Parcerias e Cooperação Institucional; Formação e Capacitação Acadêmico-Profissional; Dimensão Cultural e Interculturalidade; Políticas Linguísticas e Competências Linguísticas.

A sustentação teórica está ancorada na confluência entre Linguística Aplicada Crítica, Translinguagem e Decolonialidade. Essas perspectivas fornecem ferramentas para compreender a internacionalização como campo de disputa discursiva, epistêmica, linguística e institucional, revelando contradições, apagamentos, tensões, zonas de silêncio e possibilidades de reinvenção. Tal como o professor-pesquisador que abandona o papel reprodutor e assume uma postura herética, o CEETEPS também se encontra diante de uma encruzilhada: permanecer nas águas controladas do aquário ou ousar navegar rumo a uma internacionalização crítica, plural, insurgente e verdadeiramente transformadora.

## GENERAL ABSTRACT

**Branco, Ademar Soares Castelo.**

*"From the Fishbowl to the Open Sea": The Internationalization of the Paula Souza State Center for Technological Education through the Lens of Critical Applied Linguistics, Translanguaging, and Decoloniality.* 2025. Number of pages (341). **Doctoral Dissertation in Linguistics** – University of Brasília, Brasília, Brazil.

**Keywords: Language Policy; Epistemic Justice; Academic Neoliberalism; Coloniality of Knowledge; Academic Mobility.**

This dissertation emerges from a personal and professional journey, framed by the metaphor “From the Fishbowl to the Open Sea.” It interweaves my teaching experience in the São Paulo State Colleges of Technology (FATECs) with my own epistemological repositioning as both subject and researcher. This movement is not merely geographic or institutional—it is epistemic. It departs from rigid, enclosed structures—the fish tank—and navigates toward more fluid, critical spaces—the open sea—where prevailing conceptions of internationalization can be challenged, reimagined, and reframed through ethical, political, and interpretive lenses.

The central research question asks whether the institutional documents guiding internationalization at CEETEPS promote an inclusive and critically grounded model that recognizes linguistic and epistemic diversity, or whether they operate under exclusionary, technocratic, and regulatory logics that reproduce epistemic hierarchies, erase dissident voices, and uphold systems of silencing. This study does not merely describe policy documents but interrogates the meanings they produce, the absences they sustain, the subjects they authorize, and the knowledges they marginalize—often under the guise of technical and institutionally sanctioned neutrality.

The study follows a qualitative, interpretivist approach grounded in critical document analysis and informed by Bardin’s (2016) Content Analysis framework. The corpus consists of seven official CEETEPS documents — three resolutions and four ordinances—establishing formal guidelines for internationalization across FATECs. These were examined through both units of meaning and contextual units, allowing for analysis of lexical frequency, recurring discursive patterns, and systemic silences. The data were organized into six analytical categories: Academic Mobility; Academic Production and Knowledge Dissemination;

Institutional Partnerships and Cooperation; Academic-Professional Development; Cultural and Intercultural Dimensions; and Language Policy and Linguistic Competence.

The theoretical foundation draws from the intersection of Critical Applied Linguistics, Translanguaging, and Decoloniality. These frameworks provide tools to conceptualize internationalization as a site of discursive, epistemic, and institutional struggle—revealing contradictions, exclusions, silences, and spaces of reinvention. Just as the teacher-researcher steps away from a role of passive reproduction and adopts a heretical, critical stance, CEETEPS too faces a crossroads: remain within the comfort of the fish tank or chart new routes toward a truly transformative, plural, and insurgent approach to internationalization.

## APRESENTAÇÃO

---

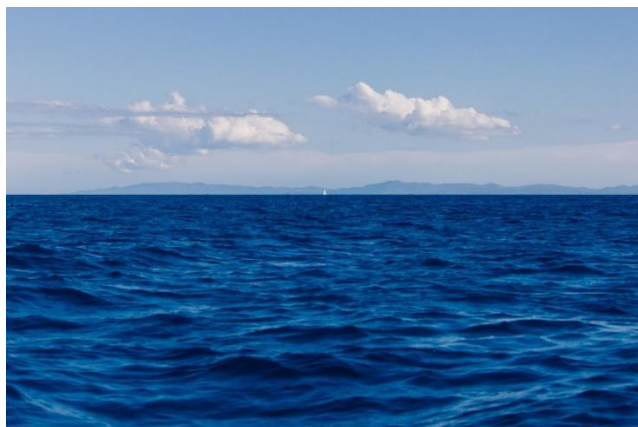
*Abrindo meu diário de bordo*



### *Azul da Cor do Mar*

*Ah, se o mundo inteiro me pudesse ouvir  
Tenho muito pra contar, dizer que aprendi  
E, na vida, a gente tem que entender  
Que um nasce pra sofrer enquanto o outro ri  
  
Mas quem sofre sempre tem que procurar  
Pelo menos vir a achar razão para viver  
Ver na vida algum motivo pra sonhar  
Ter um sonho todo azul, azul da cor do mar*

Tim Maia



Acredito que todos nós, seja pessoalmente ou profissionalmente, temos muito para contar. Eu, como professor de inglês do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (doravante CEETEPS), e também como ser humano navegando pelas águas da vida, carrego em mim inúmeras histórias, que vão construindo e constituindo as múltiplas e complexas tessituras que descrevem e refletem nossas dores, prazeres, tristezas, alegrias, sonhos, desilusões, angústias, contentamentos, insatisfações, motivações, medos, coragens e inúmeras dicotomias que nos marcam ao longo das nossas trajetórias de vidas.

Como os mares, com suas imensidões, encantos, perigos, mistérios e tantas outras qualidades que inspiram-nos e desafiam-nos a desvendar, somos nós os humanos, vezes, metaforicamente, com vidas mais rasas, mais tranquilas, mais serenas e mais límpidas e outras, com águas mais profundas, mais densas, mais turbulentas e mais obscuras. Entretanto, a tarefa de navegar diante das rotas da vida com suas características sejam elas simples ou complexas, curtas ou longas, pontuais ou perenes, de águas rasas ou profundas, de rotas já conhecidas ou não, faz-se imperativa. Nesta jornada, o mar representa tanto minhas experiências pessoais quanto profissionais, refletindo os desafios e aprendizados de cada aspecto da minha vida.

Creio que só se formam bons marinheiros com esses talhados na tarefa de navegar. Por vezes, navegamos em mares turbulentos, enfrentando desafios pessoais e profissionais que arrebatam nossas embarcações, naufragando-as e, quando não, fazem com que elas sejam submetidas a paradas obrigatórias a fim de que lá permaneçam para que possam ser restauradas. Em outros momentos, como os da minha vida pessoal e profissional, velejamos com “céu de brigadeiro”<sup>1</sup>, certos de que nossa jornada será previsível e tranquila com a garantia de aportar.

Na medida que velejamos, sempre há algo novo que possa ser transcrito em nossos diários de bordos: uma nova paisagem, uma nova brisa, uma nova tempestade, um novo atalho, entre tantas outras situações que vão ressignificando cada momento dessa grande e misteriosa viagem chamada vida.

Percebo, também, que nas travessias dos mares que fizemos, fazemos e ainda faremos, a empreitada só torna-se possível dada a atividade colaborativa para que a embarcação possa ser lançada ao mar. Sem a ajuda primordial dos pares, estejam eles a bordo ou não, a viagem certamente não acontece ou, ainda que aconteça, será comprometida. Não há travessia solitária – pois, por mais que estejamos sós, há a presença do outro na travessia, seja ele no vento, nas correntes marinhas, nas estrelas, no sol, na lua, na luz do farol etc. e nos tantos outros fatores

---

<sup>1</sup> Expressão utilizada para designar o prognóstico de céu limpo e dia ensolarado.

que guiam-nos a algum lugar que, mesmo sem termos consciência, talvez seja para onde queremos navegar.

Nessas multifacetadas esferas que a vida configura-se, reconfigura-se, faz-se, desfaz-se, tento observar como alguns fenômenos manifestam-se a fim de compará-los às nossas experiências para que essas possam ilustrar mais facilmente as histórias que tenho para contar àqueles que queiram e possam ouvir-me.

Acredito que a vida seja uma grande metáfora e nessa crença, penso que em algumas nuances ela possa ser comparada aos corais. Neles, noto estruturas simples até as mais complexas, como aquelas que podem constituir colônias coloridas e formar recifes de grandes dimensões que albergam ecossistemas com uma grande biodiversidade e produtividade. Há corais que transparecem ser de grande força e resistência, mas que na realidade são frágeis e passíveis de rompimentos e fragmentações nas águas onde estão submersos. Assim, creio que somos nós os humanos, horas, fortaleza, outras, fraqueza.

Acredito ainda que nas minhas travessias pelas diversas rotas por onde velejei, como pessoa, professor e pesquisador, tenha aprendido muito e, cada vez que me lanço a uma nova jornada, tento fazer com que ela seja sempre mais significativa que a anterior com todas as suas experiências de bordo, sejam elas positivas ou não, para que possamos chegar aos portos que almejamos dadas as nossas condições de navegabilidade das rotas cruzadas, as quais podemos ou não seguir diante das próprias circunstâncias que nos são apresentadas; rotas essas que forjam-nos na medida que navegamos. Algumas, previsíveis. Outras, nem tanto!

Viajei por muitos mares, tendo sido eles, em sua maioria, de águas profundas e turbulentas. Neles e deles, tenho forjado o marinheiro que hoje sou e, consciente das minhas potencialidades e limitações, jamais aceitei a premissa posta por Tim Maia de que “*na vida, a gente tem que entender, que um nasce pra sofrer enquanto o outro ri*”. Para mim, tanto na vida pessoal quanto na profissional, não creio nesse determinismo que possa a vida nos impor. Até porque, muitas das configurações que se estabelecem para as rotas existentes são reflexos das marés de políticas públicas que banham nossos oceanos, mares, rios, lagos e lagoas. A abundância de peixes nessas águas está diretamente relacionada ao quanto de oxigênio nelas circulam e isso tem a ver com todo um ecossistema rizomático de complexas relações que formam o todo, sejam *elas inter, multi ou trans*. Seja qual for, não creio que nascemos para sofrer. Penso que todos nascemos para rir, sorrir, existir, resistir, reexistindo e seguindo.... seguindo nas rotas que ainda temos a navegar diante desse imenso mar azul metaforicamente chamado de vida.

Este “mar” representa tanto um espaço de exploração intelectual, onde abordo a internacionalização do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza em suas Faculdades de Tecnologia (doravante Fatecs) através das lentes críticas da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade, quanto minha ressignificação enquanto ser humano, cada vez mais consciente de conceitos como cidadania, empatia, solidariedade, responsabilidade social, justiça, resiliência, compaixão, ética e integridade.

No papel de professor, esses conceitos entrelaçam-se com minha prática pedagógica, reverberando diretamente na minha formação como cidadão. Ao promover a cidadania, incentivo a mim mesmo a ser um cidadão ativo e consciente, engajado nas questões sociais e políticas de meu entorno. A empatia permite que eu compreenda e valorize as diferentes perspectivas e experiências, criando um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso. A solidariedade é fundamental para fomentar uma comunidade de aprendizagem onde todos apoiam-se mutuamente.

A responsabilidade social guia-me na preparação para que eu atue de forma ética e responsável na sociedade, enquanto a justiça leva-me a desafiar e combater desigualdades dentro e fora da sala de aula. A resiliência é construída através dos desafios superados, fortalecendo minha capacidade de enfrentar adversidades. A compaixão permeia minhas interações, garantindo que cada pessoa sinta-se valorizada e apoiada. A ética e a integridade são princípios norteadores que asseguram que minhas ações sejam sempre justas e honestas, servindo como exemplo para os alunos e colegas.

Essa relação é simbiótica: enquanto meu papel de professor molda minha formação como cidadão, minha experiência de ser um cidadão consciente e engajado também influencia e enriquece minha prática docente. As vivências e aprendizados adquiridos como cidadão são levados para a sala de aula e para minhas interações profissionais, onde tornam-se parte do processo de ensino-aprendizagem, criando um ciclo contínuo de transformação e crescimento.

Nessa nova viagem, a presente pesquisa visa a escrutinar se a linguagem descrita nos documentos oficiais do CEETEPS reverbera um processo de internacionalização embasado à luz da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade, ou seja, de que forma esse tema vem sendo implementado nas FATECs, meu *locus* de pesquisa, onde atuo, em uma delas, como docente de língua inglesa concursado desde o ano de 2008.

Dentro desse contexto, a Linguística Aplicada Crítica funciona como uma bússola, orientando-me a questionar e desafiar as normas linguísticas que podem perpetuar desigualdades ou promover a inclusão. Essa teoria é essencial para examinar criticamente os



documentos e práticas educativas, explorando como a linguagem é empregada tanto como ferramenta de poder quanto de transformação social.

Ao mesmo tempo, a Translinguagem pode oferecer uma perspectiva valiosa sobre a interação entre diferentes linguagens no ambiente acadêmico, sugerindo que estudantes e professores das Fatecs possam utilizar suas identidades linguísticas e culturais não apenas para comunicar-se, mas também como recursos valiosos no processo de aprendizagem. Assim, essa perspectiva pode ajudar a compreender melhor as dinâmicas de comunicação e aprendizado, destacando a importância de valorizar as diversas capacidades linguísticas dos alunos.

Por fim, a Decolonialidade guia-me na identificação e no questionamento de práticas que possam refletir e perpetuar legados coloniais, ainda presentes nos documentos educacionais a fim de superar essas influências, criando um ambiente de ensino mais justo e representativo das diversas histórias e culturas dos estudantes.

Minha transgressão acadêmica manifesta/ou-se neste percurso, permitindo-me repensar e expandir as fronteiras do conhecimento. Portanto, a transição do “*aquário*” para o “*mar*”, metáfora usada neste trabalho, simboliza mudanças metodológicas e teóricas significativas. É uma jornada de desafios constantes, onde cada onda enfrentada é um diálogo com as correntes prevaletentes, oferecendo oportunidades para avaliar continuamente e entender as necessidades de um ambiente acadêmico cada vez mais globalizado, redefinindo ou não suas rotas.

Assim, creio que depois de muitas e muitas rotas navegadas, hoje faço uma viagem mais consciente quanto ao meu papel como timoneiro e sabedor de que a forma como navego reflete naqueles ao meu redor. Sinto-me cada vez mais responsável pelas conduções dos meus alunos, ajudando-os a chegarem aos seus destinos, independente dos portos que descirão.

Aprendi que de cais em cais, haverá sempre novas tempestades, mas seja ela qual for, quero navegar. A cada mar, ressignifico-me como docente que sou e aquele que constantemente tenho me tornado diante das significativas mudanças dos fluxos marítimos impostos por essas navegações.

## ***A Cor do Mar – Percurso Investigativo da Pesquisa***

Ao retornar à vastidão do mar em minha nau, carregando comigo, tal qual um viajante intrépido, uma bagagem repleta de sonhos prestes a desabrochar nesse (a)mar que se desatam os meus nós de marinheiro. Lanço-me rumo a um novo, e ao mesmo tempo, antigo destino: a conquista do meu doutorado, um anseio tardio, mas nunca abandonado, ao menos, em meus mais profundos devaneios. Neles, pairava “*um sonho todo azul, azul da cor do mar*”, um sonho que, por vezes, se mostrou claro e límpido, mas, em outros momentos, mergulhou em águas profundas e turvas, representando os desafios que enfrentaria. Para compreender esse sonho, preciso desvelar a vocês o percurso investigativo desta pesquisa, as rotas oceânicas que ousei singrar. É fundamental saber de onde venho, que mares naveguei, e quais rotas ainda desejo, com bravura, cruzar. Entretanto, os mares navegados já não são mais os mesmos. Sempre há algo novo no percurso. As águas, antes serenas, tornaram-se imprevisíveis, mudando de cor conforme as transformações do mundo contemporâneo que, indubitavelmente, influenciado pelas novas tecnologias, trouxeram uma reconfiguração dos espaços geográficos que viriam refletir de forma significativa nas relações humanas e econômicas, provocando diversas ressignificações, desde o estabelecimento de blocos econômicos que visam uniformizar uma série de protocolos relacionados ao comércio entre os países através dos fluxos transnacionais, até a expansão e aprofundamento de diversos conceitos e teorias estabelecidas nos campos sociais mediadas pela linguagem e que se conectam e se relacionam nas várias esferas humanas, inclusive àquelas das redes virtuais, cujo resultado desse fenômeno é a construção de uma comunidade global na qual circula um enorme fluxo de informações (Castells, 2009).

Nessa perspectiva, conceitos como dinamicidade e mobilidade também atuam nessas configurações de ordem político-econômica, social e cultural, ressignificando a todo tempo o papel da linguagem circunscrito a todos esses territórios do saber.

A interação entre essas esferas resulta em constantes transformações e adaptações às mudanças globais, o que, por sua vez, afeta a maneira como vemos, compreendemos e relacionamo-nos com o mundo ao nosso redor.

A dinamicidade é um conceito que se refere à capacidade de mudar, evoluir e adaptar-se a novas circunstâncias ou necessidades. No contexto das relações político-econômicas, sociais e culturais, a dinamicidade é crucial para garantir a resiliência e o desenvolvimento sustentável de uma sociedade. Isso significa que as instituições, normas e valores devem estar em constante evolução, a fim de responder adequadamente aos desafios e oportunidades emergentes.

Por outro lado, a mobilidade é um conceito que engloba a capacidade de mover-se, tanto no espaço físico quanto no social. A mobilidade permite o intercâmbio de ideias, conhecimentos e experiências entre diferentes comunidades, culturas e nações. Em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, a mobilidade desempenha um papel fundamental na promoção da diversidade, inclusão e desenvolvimento humano.

A linguagem, como parte intrínseca das interações humanas, está diretamente ligada a essas dinâmicas e sofre transformações constantes. As mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais afetam o modo como a linguagem é utilizada e interpretada, assim como as próprias palavras e expressões evoluem para acompanhar essas mudanças. Dessa forma, a linguagem passa a ser um reflexo e, ao mesmo tempo, um agente de transformação das realidades em que está inserida.

Assim, a todo tempo, a linguagem reinventa-se e ressignifica seu papel nas diferentes esferas do conhecimento e da vida em sociedade, atuando como um instrumento de comunicação, expressão e construção de identidades, além de ser um meio de exercer poder e influência. Por isso, é crucial reconhecer a importância da linguagem e compreender seu papel em constante evolução dentro do contexto político-econômico, social e cultural.

Nessa perspectiva contemporânea, o pensamento cartesiano, racionalista é confrontado por outras perspectivas em um movimento de mudança paradigmática que privilegia o fluxo, a incerteza, o inacabamento. Muitos campos do saber discutem essas transformações, debatendo a relação entre sujeito, sociedade e língua(gem); muitas dessas ideias, ancoradas no conceito de superdiversidade (Vertovec, 2007; Blommaert & Rampton, 2011), impactam nos estudos da linguagem e da educação linguística. A ideia de língua como sistema autônomo e construto ideológico que até então sustentava as relações de natureza centralizadora e homogeneizadora em diversos domínios foi redimensionada em uma mudança paradigmática para os estudos da linguagem (Blommaert & Rampton, 2011), na qual o mono dá lugar ao trans; foco na estrutura versus construção de significado a partir dos locais de fala de cada indivíduo; orientação a partir da norma versus negociações de sentidos; uniformidade versus pluralidade; estabilidade versus mobilidade. As relações passam a ser olhadas a partir do conceito do pensamento complexo e fluxo, recuperando a urgência de rupturas epistêmicas, conforme pontua Rocha (2015, p. 38).

Dentro desse contexto de ruptura, nota-se a natureza híbrida no uso da linguagem, reconhecendo as marcas ideológicas de seus usuários, não sendo uma área livre de conflitos e embates das relações historicamente assimétricas. Defende-se a negociação para a construção de sentido em um processo dinâmico que não visa mais marcar um único código ou língua em uso explicitando, assim, a natureza política, indisciplinar, híbrida, transgressiva e mestiça que

a linguagem passa a ter (Moita Lopes, 2006) e que se imbrica aos construtos teóricos da Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC).

Ruma-se cada vez mais para uma visão de linguagem cujas práticas pedagógicas abarcam o letramento crítico, recursos semióticos e multimodais, os multiletramentos, as novas tecnologias, a natureza axiológica/ideológica das práticas de linguagem, as relações de poder, o sentido de agência, a dimensão ideológica que estabelecem as desigualdades e assimetrias nas relações sociais, as diferentes identidades sociais e culturais, os conceitos do local, global e glocal e tantas outras situações que refletem diretamente no processo de ensino e aprendizagem impactando, portanto, nas políticas públicas, nas orientações curriculares, na formação de professores, no fazer pedagógico, nas estruturas das organizações educacionais, e em várias outras dimensões do ensino brasileiro sob a ótica da Translinguagem (Rocha; Maciel, 2017).

Defende-se, então, um ensino de vertente discursiva sob um paradigma trans/fluxo, com uma noção de agência que entende a realidade como algo construído e não dado, pronto, problematizando e não simplesmente aceitando a realidade. Portanto, um paradigma que permite ver a linguagem e o ensino de línguas e todas as relações afins como a Translinguagem, que explora as ideologias que movimentam estas práticas e o uso da linguagem para construção de sentidos nessa sociedade que é complexa.

Nessa direção, a perspectiva translíngue abraça a ideia de complexidade (Morin, 1991) e reconhece o hibridismo das práticas linguísticas. A orientação translíngue enxerga o uso da linguagem “como prática fluída e variável” (Rocha, 2015. P.46) e refuta a ideia de que a comunicação deve ter suporte de uma língua que seja comum cujas normas, compartilhadas, sejam determinadas a partir de um falante ideal (nativo). A orientação monolíngue, como destaca Canagarajah (2012), entende que, para ser bem-sucedida e eficiente, a comunicação deve ser norteadas por regras de um modelo de uso de língua validado por esse falante ideal.

Segundo Blackledge e Creese (2014), a Translinguagem afasta-nos do foco de língua vista como códigos distintos e leva-nos a focar nas agências dos indivíduos engajados em usar, criar e interpretar os signos/sinais para a comunicação. Nessa perspectiva, a língua inglesa, conforme apontam Assis-Peterson e Cox (2013), afasta-se de suas raízes e ganha autonomia quanto a sua própria existência podendo, deste modo, ser apropriada, re-significada, re-entoadas por falantes de diferentes povos, ou seja, de diferentes línguas maternas, cujas interações comunicacionais são imprevisíveis.

Para Rajagopalan (2009), a língua inglesa é uma língua fluída, inquieta, plurivocal, híbrida e heterogênea, na qual não existe mais ortodoxia ou purismo linguístico devido a sua

mobilidade e diversidade que a reconfigura a todo tempo. Nessa direção, assim como Higgins (2003), Rocha (2015, p.41) advoga “que o “direito de falar” o inglês (ou qualquer outra língua), seja reconhecido em toda e qualquer situação em que uma pessoa ponha-se a usá-lo (...)”. A autora defende, ainda, o conceito de World English (Kachru, 1985) que afirma que a língua inglesa é de **todos** que a queiram (ou necessitem) utilizar (grifo meu).

Dentro dessas perspectivas mencionadas anteriormente, é onde hoje posiciono-me em termos da minha abordagem profissional, reflexiva e dialógica com meus alunos, pares e meu contexto educacional. E, orientado pela ótica da LAC, da Translinguagem e da Decolonialidade, percebo a necessidade de escrutinar-se os processos de internacionalização da instituição da qual faço parte a fim de verificar se os documentos propostos para esse fim refletem uma internacionalização mediada por uma educação linguística disruptiva, para que possamos ser atores competentes tanto nos cenários globais e locais, conscientes de nossas trajetórias, verdades e valores, de forma consciente, e que nos leve a construir identidades mais fluídas que desconstruam os discursos hegemônicos e preparem-nos para contextos de internacionalização multiculturais onde todas as vozes sejam ouvidas produzindo, de tal modo, conhecimentos *sobre e para* o mundo social.

Nesse fluxo complexo, a internacionalização da educação tem tido suas práticas discutidas no que concerne ao seu perfil, a realidade de atuação e suas necessidades a fim de que seus conceitos sejam apropriados, ressignificados e implementados face às necessidades locais, contemplando de forma mais ampla e crítica o papel relevante que o ensino e a aprendizagem de línguas exerce nos processos de internacionalização a fim de que suas apropriações dos discursos globais reinventem e reposicionem o uso da língua inglesa, assimilada pelos contextos locais nas trocas de práticas sociais ancoradas na linguagem e orientadas por uma lógica multissemiótica e multimodal (Cope & Kalantzis, 2009, 2016); Rojo, 2012, 2013), com a finalidade de propor uma linguística contra hegemônica que tangencia essas relações de fluxo (Moita Lopes, 2008).

Tais relações de fluxos não passariam inertes ao meu *locus* de atuação, as FATECs, e, diante desses novos territórios da língua(gem), entendo que somente uma internacionalização baseada na cooperação e solidariedade possibilitará construir visões de mobilidade internacional mais inclusivas e menos exclusivistas (de Wit *et al*, 2015), impactando nos modelos organizacionais das instituições de ensino como as FATECs mantidas pelo CEETEPS podendo, ainda, orientar o projeto político pedagógico dos seus cursos de graduação e, obviamente, os papéis que seus professores e alunos intrinsecamente exercem nesse processo.

Diante do exposto, esta tese rumo a compreender, por meio de uma análise crítica documental, como os documentos do processo de internacionalização e das políticas linguísticas instituídas pelo CEETEPS, através da Assessoria de Relações Internacionais – ARInter e dos Projetos Colaborativos Internacionais – PCIs, para as FATECs, tangenciam ou divergem dos construtos da LAC, da Translinguagem e da Decolonialidade. Esta análise sugere transformações geradas por todas essas ressignificações sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais advindas dos processos globalizantes, que têm o potencial de redimensionar os processos de ensino, pesquisa e extensão de todo o cenário educacional, inclusive, daquele ao qual estou inserido.

Ainda nessa direção, o presente trabalho justifica-se, tendo em vista a ausência de pesquisas sobre o CEETEPS sob o viés da Linguística Aplicada Crítica<sup>2</sup>.

Neste trabalho, o construto internacionalização é visto como um processo planejado que articula objetivamente instituir melhorias do ensino superior, conforme reflexões advindas de Wit *et al.* (2015, p.29), isto é:

processo intencional de integrar uma dimensão global, intercultural e internacional ao propósito, funções e serviços do Ensino Superior, a fim de realçar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e servidores, e realizar uma contribuição significativa para a sociedade.

Em 2013, a FATEC Americana deu o primeiro passo rumo à internacionalização do CEETEPS através dos Intercâmbios Virtuais (IV) em uma ação colaborativa com a Universidade Estadual de Nova York em Ulster (Suny Ulster). Tal colaboração consistia em criar cursos de extensão voltados aos alunos brasileiros para que eles pudessem desenvolver suas competências linguísticas e culturais por meio da visita dos professores americanos da SUNY à Fatec Americana. Quando da coleta de dados, Dez./23, o projeto estava em sua 15ª edição e foi expandido a várias outras unidades das FATECs.

Já em 2016, o CEETEPS dá o seu primeiro passo rumo à internacionalização das FATECs com a implantação da Assessoria de Relações Internacionais – ARInter, cujo objetivo é:

---

<sup>2</sup> A pesquisa foi realizada em três bancos de dados: Catálogo de Teses da Capes, Google Acadêmico e no Banco de Dissertações de Pós-graduação, extensão e Pesquisa do Programa de Pós-graduação do CPS, usando-se as palavras-chaves internacionalização do Centro Paula Souza, internacionalização das FATECs, internacionalização dos Cursos Superiores do Centro Paula Souza, retornando-se apenas dois trabalhos e cujas referências bibliográficas não apresentam quaisquer autores ligados ao viés da LAC.

assistir o CEETEPS e as demandas de suas coordenadorias (Cetec<sup>3</sup>, Cesu<sup>4</sup> e Unidade de pós-graduação) na estratégia de internacionalização institucional, por meio de desenvolvimento, promoção e implementação de projetos, no que tange à internacionalização da Educação Profissional pública do Estado de São Paulo. (Vicari, 2019, p. 39)

Embora a Assessoria de Relações Internacionais (ARInter) do CEETEPS tenha sido criada com o objetivo de promover a internacionalização da Educação Profissional Superior nas FATECs, é crucial que essa internacionalização seja examinada através de uma lente crítica e reflexiva. Intuo, como navegante desse mar, que a abordagem adotada pela ARInter possa, talvez, ainda estar alinhada à colonialidade, perpetuando práticas e paradigmas que não se coadunam plenamente com os princípios de uma internacionalização justa, equitativa e verdadeiramente decolonizada. Esta possibilidade convoca-nos a uma investigação mais aprofundada das práticas de internacionalização, questionando sua eficácia em transcender os legados coloniais e em alinhar-se aos ideais contemporâneos de globalização crítica, inclusiva e decolonial.

Assim, este estudo visa explorar, por meio de uma análise documental detalhada e crítica, a maneira pela qual os documentos que delineiam o processo de internacionalização e as políticas linguísticas implementadas pelo CEETEPS relacionam-se ou divergem dos conceitos fundamentais da Linguística Aplicada Crítica, incorporando também aspectos da Translinguagem e da Decolonialidade.

Além disso, o trabalho propõe-se a alcançar os seguintes objetivos específicos neste contexto:

- Identificar os conceitos de internacionalização advindos dos documentos normativos do CEETEPS.
- Identificar quais aspectos das dimensões da *Internacionalização em Casa* e da *Internacionalização Transfronteiriça* estão presentes nos documentos normativos no CEETEPS.
- Avaliar como esses aspectos das dimensões da *Internacionalização em Casa* e da *Internacionalização Transfronteiriça* têm sido implementados institucionalmente.
- Analisar como as Políticas Linguísticas do CEETEPS direcionadas às FATECs tangenciam ou divergem do processo de internacionalização sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade.

---

<sup>3</sup> CETEC = Coordenadoria das Escolas Técnicas.

<sup>4</sup> CESU = Coordenadoria de Ensino Superior.

Logo, a presente pesquisa visa com seus resultados delinear princípios teórico-metodológicos que poderão ser uma mola propulsora para a trans(formação) dos espaços pedagógicos das FATECs e dos seus agentes basilares em vetores de práticas que promovam uma política linguística sob uma perspectiva do Sul Global (Pennycook & Makoni, 2019), valorizando as produções epistemológicas da maior rede de ensino público estadual da América Latina por meio da negociação constante entre o local e o global.

Tais circunstâncias, pela posição política que as FATECs possuem no cenário educacional brasileiro, podem certamente contribuir para o debate em torno de questões relativas à poder, ideologia, história, gêneros, diferença, raça, identidades, subjetividade, entre outros temas, conforme aponta Moita Lopes (2006), quando discorre sobre os contextos e as situações em que ocorrem a pesquisa; situações essas diretamente relacionadas aos construtos teóricos da Linguística Aplicada Crítica com vista à transformação social quando aplicados aos processos de internacionalização sob a ótica da Translinguagem e da Decolonialidade, o que demonstra o importante papel da LAC na inserção e resolução das diversas pautas que circulam nos diversos campos do cenário brasileiro.

O trabalho traz também importante fomento às pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL-UnB), pois o consolida como um grande centro de pesquisa sobre o tema no universo acadêmico brasileiro, evidenciado a importância e os ideais da Universidade de Brasília cuja missão está comprometida com o desenvolvimento de importantes políticas prepositivas de ensino, pesquisa e extensão que impactam positiva e diretamente no desenvolvimento do ensino e da sociedade brasileira.

Agora, sabedores da rota atual, quero dividir com vocês, leitores, as páginas iniciais do meu diário, pois creio que, para a compreensão do marinheiro que hoje sou, é preciso retornar algumas páginas a fim de compreendermos a viagem atual. Portanto, inicio apresentando o percurso que narra minhas transformações como professor de língua inglesa através do capítulo I, utilizando o conceito de *“Escrevivência”* (CONHEÇA CONCEIÇÃO EVARISTO E O CONCEITO DE ESCRIVIVÊNCIA, 2020), explicado adiante. Escolhi esse termo porque ele incorpora a ideia de que escrever e viver são processos entrelaçados, refletindo minhas experiências de maneira mais holística, permitindo que minha narrativa capture as nuances e profundidades das minhas vivências pessoais e profissionais, mostrando como essas experiências moldaram minha identidade e prática docente.



## CAPÍTULO 01

---

*Escrevivência: “Do Aquário em direção ao mar aberto!”<sup>5</sup>*

Nasci e fui criado na periferia da Cidade do Rio de Janeiro, sendo o quarto filho em um total de cinco e o único possuidor de Curso Superior, com formação em Letras (Português/Inglês), formado no ano de 2002 pela Associação de Ensino de Itapetininga, interior de São Paulo, onde viria a estabelecer-me aos 27 anos de idade a fim de abrir uma escola franqueada da maior rede de ensino de línguas no Brasil durante os anos 80 e 90.

Na verdade, tornei-me professor por acidente. Jamais pensei em sê-lo, pois durante toda a minha trajetória escolar acreditava que seria cirurgião plástico, principalmente influenciado pelo Doutor Ivo Pitanguí, referência mundial na área da cirurgia plástica. Sempre o acompanhava através dos meios midiáticos possíveis naquela época, fosse por meio da televisão, jornais ou revistas, pois a internet<sup>6</sup> apenas iniciava-se no Brasil na década de 90. Queria ser como ele, ao menos, essa era a rota que acreditava que faria na minha viagem profissional.

Conforme discute Idoeta (2020), apesar da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apontar que uma das maiores dificuldades para os jovens de hoje seja definir suas carreiras, essa incerteza nunca fez parte do meu imaginário de adolescente. Sempre quis ser médico e, estudando em uma das melhores escolas da Zona Norte Carioca, preparava-me para o Vestibular de Medicina. Com meu histórico de excelente aluno, acredito que teria alcançado esse objetivo, caso ventos fortes não tivessem mudado o rumo da minha jornada.

Embora a OCDE afirme, em seu relatório de 2018, que muitas profissões tendem a ser substituídas ou até mesmo desaparecer a médio e longo prazo devido às grandes transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas, carreiras na área médica permanecem sólidas, a despeito da crescente mecanização de muitas dessas funções. Hoje, se tivesse uma máquina do tempo e pudesse voltar àquela época, tenho certeza de que minha escolha não seria diferente.

---

<sup>5</sup> Situo meu leitor que o trecho parcial do título desta tese “Do aquário ao mar aberto” foi baseado no artigo do professor da Universidade Federal de Santa Catarina, Markus J. Weininger, intitulado “Do Aquário em direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno”, publicado no livro “O Professor de Línguas: Construindo a Profissão”, organizado por Vilson J. Leffa, obra lançada em 2008 pela Universidade Católica de Pelotas (RS). Segundo Weininger (2008), a metáfora “do aquário ao mar aberto” ilustra a transição do modelo tradicional de ensino para uma abordagem mais imersiva e autêntica no aprendizado de línguas estrangeiras. Nesta pesquisa, ilustra toda minha resignificação como professor de Língua Inglesa. Já todas as outras narrativas metafóricas relacionadas ao mar são de minha autoria/criação.

<sup>6</sup> MÜLLER, Nicolas. O começo da internet no Brasil. Oficina da Net. 14 de setembro de 2009. Disponível em: [https://www.oficinadanet.com.br/artigo/904/o\\_comeco\\_da\\_internet\\_no\\_brasil](https://www.oficinadanet.com.br/artigo/904/o_comeco_da_internet_no_brasil). Acesso em: 16 de abril de 2023.

Ainda assim, encontro-me plenamente realizado no magistério, profissão que me trouxe inúmeras conquistas e satisfação ao longo dos anos.

Entretanto, foi ainda jovem, que aprendi a duras penas, o abismo que separa o *querer* do *ter*. Entendi já cedo que a vida nos impõe situações as quais jamais esperamos ou estamos preparados e, não nos deixa muitas opções que não seja mudar de rota, forçando-nos a embarcar em uma viagem cujo destino não era o previsível ou ao menos, o escolhido. Fui levado a portos não quistos, a rotas desconhecidas, sem saber ao certo que paisagens cruzaria, quem eram os outros passageiros ao longo da viagem e o que lá encontraria ao chegar.

Minha família viria a passar por diversos problemas financeiros e mudanças radicais, desde a perda da nossa casa a dificuldades maiores, como por exemplo, a escassez de alimentos em nossa mesa, ou ainda, a falta de recursos financeiros para a manutenção de coisas básicas da casa: compra de gás, pagamento da conta de luz, medicamentos, entre tantas outras necessidades de uma família de sete membros.

Lembro-me do sentimento devastador em minha alma. Do sentimento de vergonha e de impotência diante da nova realidade que impunha-se, destruindo, desta forma, meus castelos de areia. O mundo “perfeito” não mais existia. E cada vez mais, a situação só piorava e piorava e, com ela, uma série de problemas emocionais e comportamentais surgiram em minha família. Dessas rotas navegadas, trago muitas dores em minha bagagem, algumas superadas obviamente, outras nem tanto.

Algumas dessas dores perduram até hoje como reflexo daquela época, afetando não só a mim, como toda a minha família e que, por questões pessoais, não citarei além do que já foi mencionado anteriormente a fim de preservar a memória de meus pais e as vidas particulares dos meus irmãos e irmã. Infelizmente, tanto o caçula quanto minha irmã foram abatidos por grandes ondas, restando apenas as lembranças das viagens que juntos fizemos. Hoje, junto com os meus pais e minha querida avó materna, eles também tornaram-se mais algumas das estrelas a guiar-me!

É óbvio que o tempo tem o poder de amenizar muitas dessas dores, mas, as cicatrizes permanecem. Algumas, como dito, muito profundas.

Depois de velejados alguns portos sem rumo e sem saber ao certo para onde seguir, dei-me conta que era preciso reagir e reencontrar-me a fim de seguir viagem. Mas, confesso que estava perdido, desolado e tentando entender tudo que acontecia ao meu redor. Senti-me à deriva, em mar aberto, sob sol e chuva, sem bússola, sem saber para onde aquelas ondas imensas levar-me-iam.

Em um determinado momento, cheguei a desejar o naufrágio, pois acreditava que não conseguiria sobreviver às imensas e violentas ondas que me assolavam. Seria mais fácil ter deixado que minha embarcação afundasse ao chocar com as perigosas rochas, pois assim, ao menos, não seria mais necessário lutar contra todas aquelas imensas tempestades que pareciam incessantes. Mas, sabe-se lá por quais razões, sobrevivi, e consegui controlar o leme da minha embarcação. Já em terra firme, tracei novas rotas que me trouxeram até aqui.

Creio que ao dividir essas histórias com vocês faço aquilo que Conceição Evaristo cunhou na sua literatura como *Escrivivência* no ano de 1994. O termo representa um jogo de palavras, surgindo da junção das palavras “escrever” e “viver”, quando ela fazia o seu Mestrado em Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/Rio.

Originalmente, o termo cunhado foi usado a fim de descrever as narrativas históricas das incessantes lutas das mulheres negras e que, respeitosamente, trago à minha biografia por acreditar que seu significado, através das suas duas dimensões, relaciona-se diretamente às histórias do meu diário de bordo.

Para a autora, a primeira dimensão do termo está relacionada à vida que escreve-se em nossas vivências; a segunda, relaciona-se a como escrevemos o mundo que enfrentamos. Assim, penso que abrir as páginas do meu diário e contar minha vida é justamente reviver as rotas percorridas enquanto a escrevo e vocês a leem. Nela, há uma simbiose dos acontecimentos da vida em minha vida, ou seja, aqueles acontecimentos dos quais jamais tive o controle e que meramente apresentaram-se em minhas rotas e que precisei lidar, mesmo não os tendo planejados, nem sequer, em meus mais simples sonhos. Alguns, pesadelos!

A segunda dimensão relaciona-se às adequações de rumos que tive que fazer diante dos acontecimentos enfrentados e que começaram a delinear arduamente a constituição do meu ser e do desejo daquilo que quero ser, justificando, portanto, quem eu fui, quem eu sou e quem eu quero ser. Essa última premissa, ao menos no desejo, pois a vida é sempre uma caixa de inúmeras surpresas e, como dizia Antônio Machado, poeta espanhol, *o caminho, faz-se caminhando*”. Neste trabalho, analogicamente, *conheci o mar, navegando-o*, certo de que a certeza não existe!

Tive que aprender muito cedo, mesmo sem conhecer o termo, o significado da palavra resiliência que, segundo Piaggio (2009), pode ser traduzido como competência social, autonomia, capacidade de resolver problemas e propósitos para o futuro.

Para Saavedra (2014), resiliência pode também ser descrita como a capacidade de aprender com as experiências da vida. Penso, então, que diante da nova realidade, precisei reagir

e desenvolver rapidamente uma capacidade individual de enfrentamento a fim de ressignificar minha vida diante das situações adversas que a mim se apresentavam.

Nessas novas coordenadas que tive que traçar, o sonho de ser médico fora abandonado e fui trabalhar como recepcionista em um hotel luxuoso da Zona Sul Carioca, uma vez que já falava inglês e ali era possível fazer uso desse conhecimento com turistas de todas as partes do mundo; conhecimento esse fruto dos quase dez anos de estudo no Centro Cultural Anglo-Americano (CCAA), onde anos depois, viria a tornar-me professor, supervisor de franquias e franqueado de uma de suas unidades na cidade de Itapetininga, interior de São Paulo.

Com o salário de recepcionista, ajudava consideravelmente com as despesas da casa e continuava a pagar o curso de Inglês que lá fazia a fim de vir a ser professor de Inglês da maior rede de ensino de línguas no Brasil na época. Coursava o chamado *Teacher's Course*, mas confesso que o fazia pelo simples *status* que a posição de professor nessa rede poderia proporcionar-me. Não havia consciência ou mesmo vontade de ser professor.

Ser professor jamais fora um objetivo, como já dissera. Entretanto, o trabalho de recepcionista era burocrático e enfadonho, havendo diariamente uma grande insatisfação pessoal e uma inquietação quanto ao que fazia, pois sempre almejei exercer uma profissão que pudesse impactar positivamente na vida das pessoas.

Não acreditava que a posição de recepcionista, por mais respeitosa que seja, possuía esse ideal. Assim, vi que me tornar professor nessa rede de ensino onde sempre estudei poderia configurar-se como uma possibilidade mais factível. No *Teacher's Course*, conheci também uma colega de turma que sendo coordenadora em uma outra rede de ensino de idiomas no Rio de Janeiro, convidara-me para atuar como professor. Assim, nascia então, o professor Ademar, professor esse que perdura na profissão há exatamente 35 anos.

Em ambas as escolas que iniciei, fui exposto a treinamentos constantes e exaustivos do Método Audiolingual. Eram reciclagens permanentes. A cada semestre éramos submetidos a avaliações rigorosas a fim de sermos testados quanto ao domínio impecável da nossa metodologia. Tínhamos um livro azul ao qual ainda hoje é chamado de “*Bible*”. Não segui-lo seria pena capital, pois seríamos considerado um *herege* (Holmes, 2000) e certamente só restar-nos-ia a demissão.

Nas minhas concepções daquilo que far-me-ia um bom professor, bastaria a proficiência linguística, pois segundo a realidade na qual estava inserido, buscava-se imitar o padrão de fala do nativo americano ou inglês à máxima perfeição. Postulava aquilo que Holmes (2000) classificava como *fundamentalista e evangelista*, isto é, tinha como verdade única e absoluta que o método de ensino da escola que eu me tornara professor era o único meio para que alguém

adquirisse capacidade de aprender uma língua e diante dessa premissa, tentava convencer a todos que a rede de ensino à qual eu pertencia era a única e exclusiva que poderia ensinar as pessoas uma língua estrangeira, fosse o inglês ou o espanhol.

Em paralelo, decido retomar os meus estudos e prestar o Vestibular para Letras na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), graduação essa finalizada somente anos mais tarde na Associação de Ensino de Itapetininga. Alguns anos depois como professor dessa rede franqueada, sou convidado a ser supervisor de franquias dessa enorme rede. Era uma promoção dentro da empresa. Salário triplicado e a oportunidade de “catequizar” dezenas e dezenas de outros professores Brasil afora. Logo, a faculdade ficaria para um momento posterior, pois até então, para que serviriam todos aqueles conhecimentos sobre língua/linguagem se tínhamos “a verdade absoluta do nosso método”?

Aquele jovem que queria ser médico, do subúrbio carioca, anos mais tarde, viria inclusive, possuir a sua própria unidade franqueada. Senti-me vitorioso depois de tantas tempestades enfrentadas. Os antigos sonhos abandonados foram materializando-se de uma outra maneira e, na medida que navegava, tive muitos aprendizados e conheci muita gente a bordo. Por dez anos, fui dono dessa escola franqueada. Nela, fui diretor, professor, secretário, faxineiro e tudo o mais. Foram anos muito felizes, mas também com uma série de problemas de ordem pessoal e empresarial. Empreender no Brasil é extremamente complicado devido aos altos impostos. Mas, ainda assim, estava lá, orgulhoso daquilo em que eu havia me tornado até então e feliz das oportunidades financeiras que a escola me proporcionava. Fui dono da maior escola de idiomas na cidade de Itapetininga-SP e, como resultado desse sucesso, passei um tempo nos Estados Unidos e na Inglaterra estudando, pois queria adquirir o sonhado sotaque dos *native-speakers*.

Porém, ao voltar e com o passar do tempo, uma inquietação começou a tomar conta de mim. Fui tomado por um grande sentimento de frustração que me fez sentir entediado e entristecido. Não conseguia entender as mudanças profissionais pelas quais eu enfrentava. Passei a transgredir de forma constante o método de ensino que eu sempre defendera e que por anos e anos, evangelicamente, propaguei nos portos atracados pelo Brasil.

De certo, alguma coisa estava acontecendo, mas eu não conseguia entender o que exatamente ocorria. Tinha apenas uma certeza: aquela prática docente já não me satisfazia mais. A ausência de criticidade começava a incomodar-me. Era necessário traçar novas rotas a fim de ressignificar o professor que eu achava que era.

Intuitivamente, como postulava Celani (2004), percebia que ser professor implicava buscar novas rotas que transcendiam os mapas a fim de encontrar os lugares procurados. Não

sabia ao certo para onde estava rumando e o que exatamente procurava. Mas, sabia que ali, naquele porto, já não queria mais ficar atracado. Mas, para onde ir? Sabia que era necessário fazer uma nova viagem e, dessa vez, ressignificar-me como professor. Entretanto, não podia transformar aquilo que não entendia, conforme aponta Moita Lopes (2003).

Em minhas inquietudes, chego, então, ao Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP. Precisava entender minha construção de *ser professor*. Havia muitas lacunas a serem preenchidas. Afinal, abandonara o Curso de Letras da UERJ e conhecia uma única verdade sobre aquilo que era ensinar línguas e que cabia em um único livro; este, apesar de azul, tinha fronteiras e paisagens definidas e limitadas que não coadunavam às vastas e infinitas outras paisagens trazidas pelo mar e pelo céu azul das novas rotas que queria navegar.

O método audiolingual corria em minhas veias. Sabia muito pouco o que de fato era ser professor. Penso que até ali nunca o fora de fato. Não tinha entendimento mínimo de teorias de aprendizagem e de linguagem, e tampouco via-me como sendo responsável ou mediador das várias interfaces que compõem os processos de ensino-aprendizagem.

Ensinar inglês para mim era exaltar as minhas capacidades de achar que falava igual a um nativo ou evidenciar as experiências que fora pude viver. Minha didática era baseada única e exclusivamente no ensino de pronúncia ou no léxico de forma descontextualizada, ou ainda, com foco em estruturas gramaticais que apenas faziam parte de enunciados cujas produções de sentido não representavam quaisquer movimentos de ruptura ao tradicional e que abarcassem questões relativas à autonomia, emancipação, transgressão do currículo, aspectos políticos e culturais, somente para citar algumas situações que estavam sendo apresentadas a mim.

Estar no LAEL era um desafio diário. Era confrontado a cada momento por novos saberes e horizontes de mares nunca navegados. Eram muitos teóricos jamais ouvidos. Muitas concepções sobre ensino-aprendizagem que desafiavam meus conhecimentos como timoneiro. Pensei em desistir por diversas vezes, aportar meu barco diante de águas tão profundas. A terra firme de meu mundo ligado ao método audiovisual/audiolingual era muito mais segura. Lá, no livro azul, havia todas as respostas com as listas das ações pedagógicas que podia ou não fazer, ou seja, uma lista dos *do's and don'ts*. Tudo era mais fácil, pois havia normatividade de meu fazer pedagógico que não precisava ser confrontado. E quando o era, dentro da nossa verdade, tinha sucessivas experiências positivas.

Havia em nossas avaliações, feitas por professores bem mais experientes, uma chamada de *Class Visit Form*, e nela eu navegava de olhos fechados sem qualquer medo como aqueles que eu enfrentava no LAEL, pois eram frutos das testagens daqueles exaustivos e constantes

treinamentos que éramos submetidos ao longo da nossa carreira como parte do nosso desenvolvimento profissional corporativo e, que obviamente, trazia muito orgulho para os nossos egos quando bem avaliados. Eram relatórios temidos, pois avaliações sucessivamente negativas eram interpretadas como faltas graves e, assim, a premissa necessária para o nosso desligamento enquanto professores dessa rede de ensino.

Mas, eu não as temia. Considerava-me excelente timoneiro por jamais ter tido qualquer avaliação negativa. Ao contrário, as sucessivas avaliações positivas fizeram-me ser convidado para ser supervisor de franquias e, igualmente, poder replicar essa *expertise* aos inúmeros professores da nossa rede de franqueados. Meu orgulho era tamanho que até hoje guardo essas avaliações como parte constitutiva daquilo que fui como professor.

Entretanto, como já dito, todas essas premissas já não me satisfaziam. Não queria mais navegar por esses mesmos mares de um universo acrítico e reprodutor de técnicas prescritivas contidas em manuais (Kincheloe, 1997, p.20). “Sentia-me como um marinheiro, ansioso por novos caminhos, novas terras, inquietava-me diante do inusitado, queria novos rumos, portos seguros onde pudesse deixar meus alunos, a cada viagem, certo de que valeu a pena” (Souza, 2003, p.196).

Era necessário desenvolver uma tomada de consciência dos diferentes papéis que o professor tem atrelado às teorias de ensino-aprendizagem, teorias de linguagem e a relação dessas com os diferentes métodos de ensino e situações afins. Uma consciência marcada por uma visão mais ampla do *ser professor*, isto é, da complexidade desses papéis diante de todos os processos que o ensino-aprendizagem de línguas abarcam.

Mas, a rota estava difícil e, como já dissera, minha navegação no LAEL era extremamente complexa, e tornara-se pior quando fui reprovado em uma disciplina na área da Sistêmico-Funcional. Lembro-me da humilhação que sofri quando uma professora do departamento me chamara de lixo. Meu mundo desabou. Perdi todos os meus nortes e a vontade de continuar a navegar. Hoje, embora tenha compreensão o quanto a vida acadêmica e o seu machismo gritante foram cruéis com as mulheres pesquisadoras, jamais aceitei a premissa de que esses professores pudessem usar dessas experiências para humilhar seus alunos. Sei que somos constitutivos das nossas formações, mas eu estava buscando o conhecimento a fim de resignificar-me e entender quem eu era como professor. Logo, ser humilhado da forma como aconteceu foi um episódio triste e lamentável, o qual repudio veementemente e contra o qual combato ativamente em todas as incursões que tenho dentro da minha esfera de atuação.

Mas, aprendi também em transformar dores em experiências positivas. Creio que hoje, sou um professor muito mais acessível e desnudado de certas vaidades no trato aos meus alunos.

Desenvolvo com eles formas mais simétricas tentando entender suas histórias de vida, principalmente, quando levamos em consideração à amabilidade, uma das cinco macros competências socioemocionais que valoriza aspectos como empatia, respeito e confiança na relação com o outro (Brasil, 2018). Vejo neles o desejo e a vontade de uma mudança, mesmo que essas sejam dificultadas pelas rigorosas e precárias condições de navegabilidade que eles possam ter, assim como eu também as tive. Logo, não uso disso para oprimi-los. Não creio em modelos educacionais que construam barreiras ao invés de pontes. Além do que são seres humanos dignos de respeito e tratamento adequados, devendo ser conduzidos a portos mais seguros para que, ao chegarem lá, tenham certeza de que a viagem valeu a pena.

Foi exatamente esse tratamento digno e amoroso que recebi que não me deixou desistir da viagem. Lá, fui literalmente adotado por uma mulher a quem devoto todo o meu respeito, admiração e meu amor por ter acreditado que eu poderia prosseguir com a minha embarcação. Ela conduziu-me magnificamente e transformou toda a minha realidade que naquele momento, já não era mais a mesma, em desejo de realização. Voltava a enfrentar águas turvas, profundas e turbulentas. Passei a ter problemas de relacionamento com a minha irmã, a quem trouxera para trabalhar na minha escola. Foram tempos horrendos e que me fizeram abandonar tudo que havia construído até ali. Enfrentava mais uma vez grandes tempestades, mas ela, Rosinda de Castro Guerra Ramos, foi a estrela no meu céu que me guiou brilhantemente nas minhas noites mais escuras; noites as quais jamais pensei que iriam amanhecer. Vi nos meus mares navegados, demônios, criaturas tenebrosas e uma série de seres marinhos que jamais pensei que pudessem existir. Por muitas e muitas vezes pensei que meu barco iria naufragar, mas o brilho e a grandeza dessa majestosa professora guiaram-me incessantemente a fim de que eu pudesse continuar a navegar. Ela firmemente segurou o timão comigo para que eu pudesse prosseguir a viagem e chegar ao porto que tanto almejava que era naquele árduo momento, o término do meu mestrado. *And I did it!*

Se hoje escrevo tudo isso é porque você acreditou em mim e eu jamais a esquecerei por tudo que você fez e faz a mim. *Te amo profundamente*, minha eterna mestre, Rosinda. Aos poucos, comecei a entender as instrumentalizações de meu barco e, assim, senti-me mais confiante junto a seu leme nessas longas e difíceis travessias educacionais as quais ainda tenho navegado. A escola de línguas, assim, ficaria para trás.

Em 2004, um ano antes do término do mestrado na PUC-SP, sou aprovado no concurso de PEB-II da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e assumo o cargo na cidade de Registro, onde fui morar, vindo também a debutar no Ensino Superior no Curso de Letras das Faculdades Integradas do Vale do Ribeira, onde permaneci por três anos lecionando as



disciplinas de Língua Inglesa, Literaturas Inglesa e Americana e Metodologia do Ensino da Língua Inglesa.

Em 2007, presto concurso para as Faculdades de Tecnologia de São Paulo, *campus* Itapetininga, hoje, meu *locus* de atuação desde então, juntamente com o cargo de professor do Ensino Médio, posteriormente, transferido.

Mas, creio que a viagem mais difícil da minha vida ainda estaria para acontecer. Foram tantos problemas ao longo das minhas rotas navegadas que, de alguma forma, somatizei todas essas perdas que, anos mais tarde, teria dois cânceres e em decorrência deles, e de treze cirurgias, precisei ficar no “estaleiro” por três seguidos anos.

Dessa vez, pensei que minha nau afundaria definitivamente dada à gravidade da doença, mas não havia o que fazer além de esperar e creio que o fiz nos dois sentidos que Freire (1992, s. p.) coloca-nos dicotomicamente quando diz que:

É preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperar. Porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. “Ah, eu espero que melhore, que funcione, que resolva”. Já esperar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperar!

A esperança do verbo esperar dava-se ao movimento de espera do tratamento a que fui submetido, de quimioterapias, de cirurgias, processos aos quais não tinha qualquer controle. Ali, de fato, esperei que tudo melhorasse, funcionasse e resolvesse.

Entretanto, ao mesmo tempo, esperancei do verbo esperar. Esperancei-me por meio da fé, juntando-me, não desistindo de mim e recusando todo e qualquer pensamento que pudesse apodrecer minha fé ativa nas obras do Senhor, no Divino, no Sagrado, no Mistério e, assim, aquilo que parecia não ter saída, passa então, ser uma tempestade que fica para trás e cujas lembranças joguei ao fundo do mar para que lá fiquem eternamente.

Além do divino, que creio profundamente, tive em terra firme dois grandes e fortes faróis que me guiaram o tempo todo com suas fortes luzes a fim de que eu jamais perdesse-me diante dessa dolorosa viagem — *minha saudosa e amada mãe Sirlei e minha amada esposa Carla*. Ah, quanta fortaleza diante das imensas ondas que enfrentamos. Fincadas em rochas firmes, suas luzes nunca deixaram de guiar-me, assim como a Deusa do Mar, Iemanjá!

***Quantas mulheres notáveis têm deixado suas marcas positivas em minha vida.***

Sou eternamente grato por suas presenças, verdadeiros faróis de amor e dedicação. Palavras não seriam suficientes para expressar minha profunda gratidão a todas elas.

Na nova faculdade, inicialmente, meu trabalho baseava-se em uma perspectiva “instrumental” (Ramos e Freire, 2004), ou seja, identificar necessidades específicas de um determinado grupo, nesse caso, necessidades de uma disciplina cuja demanda era capacitar nossos alunos para a leitura de textos técnicos nas diversas áreas dos cursos existentes na unidade de ensino.

Em Itapetininga, atuava em dois diferentes cursos: o Curso Superior em Tecnologia em Agronegócio e o Curso Superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Meu trabalho voltava-se às chamadas estratégias de leitura, ou seja, *general comprehension, scanning, skimming, detailed comprehension* etc. Mas, diferentemente das aulas prescritivas do método audiolingual, ali eu já possuía autonomia das escolhas dos textos com os quais iria trabalhar.

Era praticamente *designer* de meus próprios conteúdos e, assim, responsável por importantes escolhas que, hoje, compreendo perpassarem por questões ideológicas que jamais levava em consideração. Logo, essa nova perspectiva e tomada de decisão, numa visão vygotskiana, implicava mediar, por meio de textos, a criação de sentidos e significados que têm na linguagem seu principal artefato cultural, mas que precisa(va) ser negociada, considerando-se ainda, segundo Filatro (2008), os contextos históricos, sociais e organizacionais mais amplos.

Sendo assim, era preciso planejar, analisar, selecionar, adaptar, criar, avaliar, sempre embasado nos elementos apontados acima e que, certamente, ressignificavam todo meu ser como professor nas ambas as esferas em que eu atuo.

Logo, meu trabalho na Escola Pública também ganhava diferentes ressignificações à dimensão política e ideológica circunscrita na própria atividade de ser professor. Havia um novo olhar sobre as abordagens implementadas para aquilo que Pennycook (1999) traz-nos acerca de politização do ensino de línguas e dos espaços micro e macro que ocupamos a fim de entendermos nossas marcas identitárias, com o propósito de transformar e/ou ressignificar os processos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais do *locus* que ocupamos, pois, essas questões podem — e entendo que devam ser — contempladas em nosso trabalho.

Em 2010, assumo também a disciplina de Inglês no Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior, porém há uma nova guinada nos pressupostos dos papéis das línguas dentro do Projeto Político Pedagógico do Centro Paula Souza (CPS). O foco da nossa Política Linguística passa a ser não mais o trabalho voltado à compreensão de textos técnicos, mas sim

o desenvolvimento das habilidades orais de nossos alunos para que esses possam adentrar o mercado de trabalho com aquilo que chamamos de, no mínimo, inglês básico. E em 2012, também início minha jornada no *campus* da FATEC São Roque.

O trabalho agora realizado visava a atender a uma demanda mercadológica neoliberal, devido às transformações do mundo contemporâneo; transformações essas que foram e são influenciadas por novas tecnologias, trazendo uma reconfiguração dos espaços geográficos que refletem-se de forma significativa nas relações humanas, econômicas e educacionais e que passam a exigir, de nossa formação docente, uma expansão e aprofundamento de diversos conceitos e teorias mediadas pela linguagem.

Tais orientações, indubitavelmente, trouxeram novas métricas e ações, como por exemplo, *o intercâmbio cultural dos professores de língua inglesa* — tive duas participações em formação de cursos TEFL (Teaching English as a Foreign Language) na Universidade da Califórnia, em 2011, e na Drexel University na Filadélfia, em 2016, *a criação do Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Tecnológica* (CBTecLE) para debater-se a formação do professores do CEETEPS, *a criação dos Núcleos de Estudos de Línguas* (NELFs), *a aplicação de testes de proficiências* (Test of English as a Foreign Language / Institutional Testing Program - TOEFL ITP e Test of English for International Communication – TOEIC), entre várias outras ações, implicando em novas práticas docentes, cujo conhecimento é alçado a uma nova categoria, exigindo de nós, professores, olhares múltiplos e inacabados devido à complexidade do fazer docente.

Toda essa viagem ganha novos sabores diante do Doutorado que inicio no segundo semestre de 2021, no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade de Brasília, sendo orientado pelo incrível e querido professor Kléber Aparecido da Silva que já, de início, me impacta positivamente com suas praxiologias baseadas no amor, respeito e dignidade da pessoa humana. Quanto aprendizado tenho tido ao lado desse maravilhoso ser humano e grandioso professor. Kléber é *a minha Rosinda*. Um ser extremamente iluminado e despido de qualquer vaidade, alguém que está sempre disposto a ouvir, orientar e ajudar seus alunos a superarem desafios e alcançar seus objetivos. Sua humildade e disposição para aprender com os outros, mesmo com aqueles sob sua orientação, refletem o caráter nobre e a sabedoria de um educador verdadeiramente excepcional.

Kléber também tem um compromisso inabalável com a ética e a justiça, buscando sempre garantir que as pesquisas e discussões acadêmicas contribuam para o bem-estar da sociedade como um todo. Ele é um defensor incansável da inclusão e diversidade, promovendo um ambiente acadêmico acolhedor e enriquecedor para todos.

Em suma, a grandiosidade do professor Kléber Aparecido da Silva transcende a mera excelência acadêmica e profissional. Ele é um exemplo brilhante de integridade, humildade, compaixão e dedicação ao ensino e à aprendizagem.

É uma honra e um privilégio indescritível tê-lo como orientador nesta importante fase da minha vida acadêmica. Sinto-me empoderado e inspirado a replicar todos os saberes que aprendi e continuo a aprender com ele, seja em suas aulas e/ou em suas orientações diante das rupturas provocadas pelos posicionamentos discursivos que cada vez mais trazem sentidos a meu fazer pedagógico e que se imbricam aos construtos da LAC, cujas marcas identitárias notam-se na natureza híbrida do uso da linguagem, reconhecendo as marcas ideológicas de seu uso nos discursos de meus alunos.

É preciso ainda, fazer jus à Rosana Helena Nunes, grande amiga, que em nossas viagens semanais de trabalho à FATEC São Roque sempre me motivou a voltar a estudar no intuito de buscar o doutorado. Rosana também sempre acreditou em mim e, indubitavelmente, foi uma dessas estrelas guiando-me por esse mar azul.

Quantos privilégios tenho recebido por ter esses anjos em minha vida acadêmica a fim de guiar-me em mais uma rota.

Por fim, creio que seja necessário retomar a metáfora utilizada parcialmente no título desta tese, intitulada *“Do aquírio ao mar aberto”: a internacionalização do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade* a fim de sintetizar de que forma minha trajetória como cidadão e professor foi sendo ressignificada a partir das minhas experiências de vida e profissionais.

Para Lakoff e Johnson (1980), as metáforas são uma parte fundamental da nossa forma de pensar e compreender o mundo. De acordo com esses autores, as metáforas não são apenas uma questão de linguagem, mas sim uma forma de pensar e compreender conceitos abstratos a partir de conceitos mais concretos, e que podem ser transferidos de um contexto para outro, estruturando nossa compreensão de mundo, influenciando nossos pensamentos, sentimentos e ações, expandindo, assim, nossa própria existência como seres sociais que somos na construção de um mundo com novas possibilidades que visam a solucionar problemas de diversas ordens, como, por exemplo, sociais e políticos, duas esferas que acredito estarem diretamente relacionadas a esta tese.

Acredito que pensar no tema internacionalização do ensino superior é automaticamente relacioná-lo a questões como *a promoção da compreensão intercultural*, construindo-se pontes de relacionamentos entre as diferentes culturas, *o fomento da colaboração internacional em*

*projetos e pesquisas* que busquem solucionar problemas sociais e políticos que são globais em escala, *o desenvolvimento de habilidades interculturais* que visem construir um mundo mais compreensível e tolerante e, por fim, *a ampliação da perspectiva global*, inclusive, em reconhecer o Sul Global como produtor de epistemologias que também são significativas para o desenvolvimento dos múltiplos e vários saberes humanos.

Creio ainda que as metáforas também representam minhas verdades e valores transformados incessantemente a cada experiência vivida não só na minha vida como cidadão, mas, principalmente, como professor em minhas salas de aula do Ensino Médio e do Ensino Superior.

Como cidadão, de alguma forma, **o aquário** representa aquele menino pobre, cheio de sonhos que nascera e foi criado na periferia do Rio de Janeiro, filho da Dona Sirlei e do Seu Castelo (ambos *in memoriam*), irmão da Leninha (*in memoriam*), do Neneco, do Nenenzinho e do André (*in memoriam*), o menino que sempre estudou em escola pública, que sofreu bullying pelo fato de ter sido obeso a vida toda e que carregava em sua mochila, além dos livros, muitos sonhos os quais achava quase inatingíveis.

Nesses sonhos, por exemplo, cursar uma faculdade foi algo quase impossível dada às grandes e repentinas e furiosas ondas que tive que enfrentar ao longo das minhas viagens. O Curso Superior em Letras foi algo não planejado e tardio. Formei-me aos 33 anos de idade e fui e sou, ainda hoje, o único da minha família a ter formação em Curso Superior.

Hoje, dada à consciência que acredito ter, percebo o quanto de estereótipos criamos em nossas narrativas. Muitos acreditam que pelo simples fato de eu ser *Carioca* fez de mim alguém que foi criado na vida noturna e animada da Cidade Maravilhosa, de forma despreocupada das questões sociais e políticas e aproveitando a vida ao máximo nas belas e ensolaradas praias do Rio de Janeiro.

Nessa perspectiva, ao revisitar a minha trajetória, tento relacionar de que forma a metáfora do **“aquário ao mar aberto”** imbrica-se aos conceitos de *Escrevivência* de Conceição Evaristo e de que forma posso registrar tal evento em meu diário.

Penso que a grande maioria das pessoas não sabe que no meu aquário tudo foi limitado e restrito. E que a minha ida ao mar, literalmente, era escassa e reduzida, pois, como morador da periferia do Rio de Janeiro, chegar à Zona Sul Carioca, onde estão as praias, era quase um evento impossível, dada não só à distância, mas também à dificuldade financeira que pudesse custear esse evento. Ainda com o intuito de desconstruir esses estereótipos que são construídos nos imaginários das pessoas, destaco o fato de que somente aos meus 44 anos de idade, já morando no interior de São Paulo, é que fui pela primeira vez conhecer pontos turísticos da

cidade em que nasci, como por exemplo, o Cristo Redentor e o Pão de Açúcar. Minha falecida mãe nem essa chance teve. Logo, há muito no imaginário humano que está longe da nossa grande realidade de vida.

Como professor, o aquário representou minhas limitações, alguém cujas visões e necessidades metodológicas seguiam planos de aulas rigorosos, sem preocupar-se em adaptá-los, aplicados em ambientes de ensino controlados e limitados por visões de mundo, principalmente, excludentes e desassociadas da premissa de que ensinar é um ato político libertador.

Meu *aquário* representou alguém cuja praxiologia limitava-se a adotar uma abordagem de ensino monótona e repetitiva, sem incentivar a participação dos alunos na resolução de problemas ou ainda, ignorar ou minimizar as diferenças culturais e sociais desses alunos, ou fazer julgamentos preconceituosos sobre eles, sem estimular o pensamento crítico, nem incentivá-los a questionar as normas e verdades da sociedade e, principalmente, não trabalhar para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso, lidando adequadamente com questões de diferenças, discriminação e preconceito.

Logo, acredito que as páginas iniciais do meu diário apenas contêm escritas de narrativas cujos espaços eram restritos e controlados, representando, desta forma, a opressão e a falta de liberdade experimentadas em minha vida, seja ela pessoal ou profissional.

Na medida que consegui construir melhorias em face a minha carreira profissional como professor concursado da Rede Pública do Estado de São Paulo, tanto na esfera do Ensino Médio como no Ensino Superior, vou transpondo barreiras e limitações impostas pelas bordas do meu aquário e, aos poucos, adentro **ao mar**.

Nesse mar, navego atento ao meu leme, sabedor que nessas águas, de fortes correntes marinhas, há e sempre haverá novas e constantes verdades e valores, fazendo que eu continue a ressignificar-me a cada momento alicerçado em minhas experiências para que essas levem-me a construir uma identidade mais fluída, que desconstrua os discursos hegemônicos e prepare-me para a construção de pontes de relacionamentos que reconheçam no(s) outro(s) infinitas possibilidades que as relações humanas e educacionais permitem-nos ter. Nelas, construo novas narrativas que novamente imbricam-se ao conceito de Escrivência quando alicerçado a uma perspectiva mais livre e criativa, de maior compreensão sobre nossos próprios valores, crenças e identidades, valorizando, conseqüentemente, a multiplicidade de pensamentos, culturas e perspectivas. Além disso, construo pontes que permitam-nos estabelecer relações de confiança, apoio e respeito, o que é fundamental para o desenvolvimento e o estabelecimento de sociedades mais justas e igualitárias, escrevendo, assim, no meu diário,

experiências e vivências de sujeitos que buscam romper com as normas opressoras que nos limitam na construção de um mundo mais inclusivo, diverso e humano, bem como, uma educação mais reflexiva, crítica e participativa.

É preciso ainda, ao embarcarmos, seja qual for nossa viagem, que nunca nos esqueçamos em nossas bagagens do amor, pois, como dizia Freire (1996), “não podemos falar de educação sem amor”. Para o autor, o amor é uma forma de humanizar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo que nossos alunos sejam vistos como indivíduos completos, com suas próprias histórias, desafios e sonhos. Ao valorizarmos e reconhecermos a dignidade dos nossos alunos, estamos, portanto, criando ambientes mais acolhedores e inclusivos, libertando-nos de padrões de pensamentos limitantes e a questionar a opressão e a injustiça. Dessa forma, o amor torna-se um ingrediente imprescindível para o desenvolvimento da consciência crítica e política, permitindo a todos nós compreender o mundo ao nosso redor e agir para transformá-lo.

Hoje, ao reler as páginas do meu diário, penso que as rotas pelas quais naveguei e tenho navegado devam ser motivos de orgulho ao marinheiro que tenho me tornado, entendendo, principalmente, que a Linguística Aplicada Crítica, como construto teórico-metodológico fundamenta-se na reflexão crítica e na prática socialmente comprometida, buscando promover a transformação social por meio da linguagem. Como tal, a LAC apresenta-se como uma abordagem fundamental para a compreensão do processo de internacionalização das FATECs, considerando a relevância de todos esses aspectos como os multi/letramentos críticos, as semioses e multimodalidades, as novas tecnologias, as práticas de linguagem e suas naturezas, as relações de poder, o sentido de agência, as desigualdades e assimetrias nas relações sociais, as diferentes identidades sociais e culturais, devendo-se, ainda, considerar conceitos como o local, o global e o glocal.

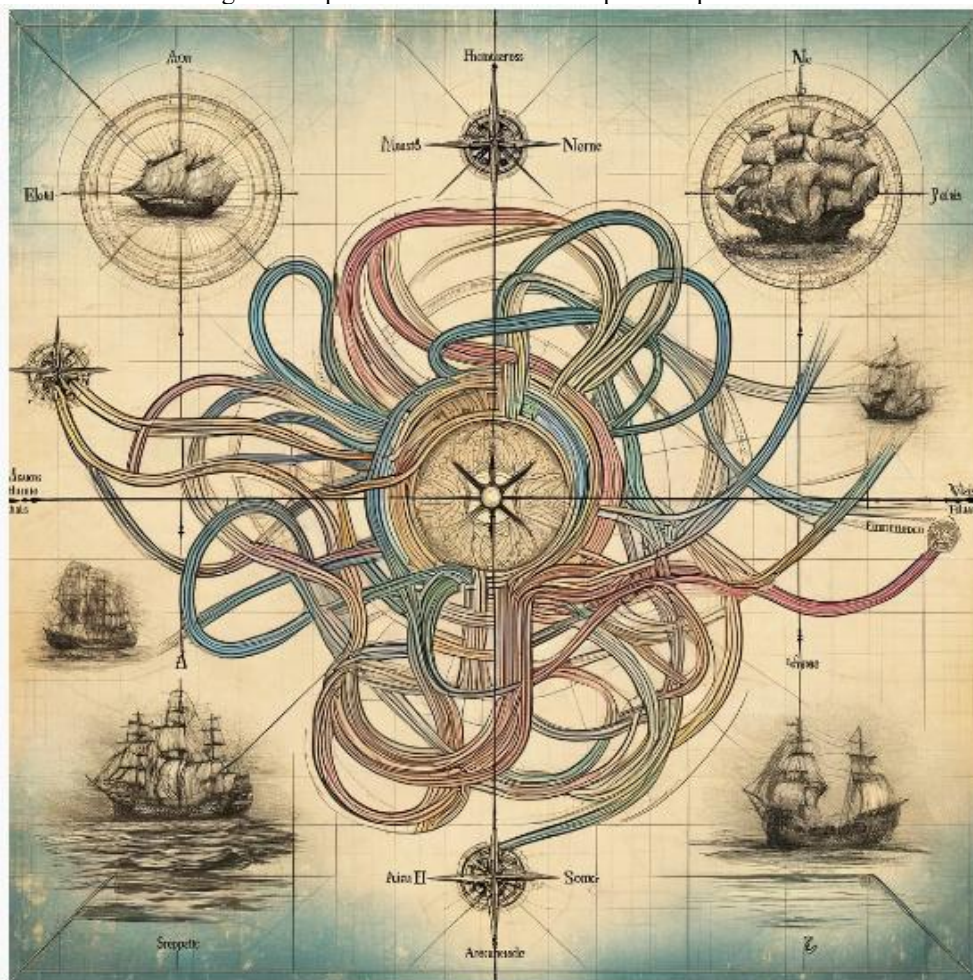
Velas içadas, singro para as águas meticulosas da pesquisa documental. Neste segmento da exploração, nosso barco navega através do vasto oceano de documentos do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), que abordam o processo de internacionalização nas Faculdades de Tecnologia de São Paulo, foco da minha jornada.

Esta etapa prepara-se para coletar e organizar informações fundamentais, iluminando as rotas já navegadas e mapeando as direções institucionais tomadas pelo CEETEPS. Com esse mapeamento, busca-se discernir se tais rumos nos conduzem a águas promissoras da internacionalização ou se, inadvertidamente, seguimos correntes que perpetuam modelos coloniais, desafiando-nos a questionar não apenas o percurso, mas a própria essência da jornada do CEETEPS rumo à internacionalização.

## CAPÍTULO 02

### *Navegando pelas rotas metodológicas – A bússola que guia, o farol que ilumina*

Figura 1: Mapa conceitual ilustrando múltiplas rotas possíveis.



Fonte: OpenAI - Gerado por DALL-E, 2024.

Neste capítulo, o presente trabalho apresenta o arcabouço metodológico que sustentou a pesquisa, destacando a preponderância de um planejamento meticuloso e estratégico na concepção das escolhas metodológicas adotadas. Yin (2010, p.23) preconiza que “o êxito da pesquisa está inextricavelmente ligado a um bom planejamento”. Entretanto, assim como os navegadores habilidosos que devem estar atentos às intempéries e adversidades que as tempestades repentinas podem desencadear durante a travessia, é de vital importância que o pesquisador seja capaz de identificar e contornar os obstáculos, reajustando suas rotas, a fim de alcançar um destino preciso e determinado, conforme pontua Charmaz (2014) ao ressaltar a preeminência da adaptação da metodologia à realidade investigativa.



Logo, mapear as rotas cuidadosamente foi de suma importância ao planejamento prévio da pesquisa, pois, assim como os marinheiros que traçam suas rotas de navegação antes de partir para o mar, também é necessário que o pesquisador defina uma rota clara, sistemática e coerente, considerando as particularidades das fontes documentais, os objetivos da pesquisa, as técnicas de análise e a adequação aos referenciais teóricos, para que ele possa chegar ao seu destino, alcançando assim, seus objetivos investigativos de pesquisa e cumprir seu propósito científico.

Diante das premissas expostas, apresento a organização metodológica da pesquisa e seus aspectos gerais, como a natureza da pesquisa, o processo de coleta de dados, o contexto da pesquisa no âmbito do CEETEPS, em específico, as Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATECs) e os documentos normativos estabelecidos pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) para a internacionalização das FATECs, incluindo as normatizações da Assessoria de Relações Internacionais - ARInter, os Projetos Colaborativos Internacionais - PCIs e as Políticas Linguísticas.

Por fim, descrevemos os procedimentos para análise de dados estabelecida a partir de Bardin (2016), utilizando um quadro teórico de categorias analíticas lexicais, semânticas e/ou temáticas, permitindo uma interpretação rica e multifacetada dos dados. Além disso, demos ênfase à estrutura e à construção das sentenças, o que nos permitiu compreender não apenas o significado das palavras e frases, mas também como elas combinam-se para formar mensagens coerentes e contextualizadas, observando-se pontos de rupturas ou de convergência em relação às premissas da Internacionalização, da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade.

Após estabelecer o contexto e a importância do planejamento meticuloso desta jornada investigativa, volto agora minha atenção para o primeiro marco crucial desta expedição: a Natureza da Pesquisa. Este segmento é fundamental, pois define o caráter e o escopo do nosso estudo, atuando como a bússola que orienta nossa abordagem metodológica. Aqui, delineamos se nossa pesquisa é qualitativa, quantitativa ou uma combinação de ambas, e discutimos como essa escolha alinha-se com os objetivos investigativos e as questões de pesquisa que buscamos responder. A natureza da pesquisa não apenas molda o caminho que seguimos, mas também ilumina as técnicas e estratégias que empregamos para navegar no vasto oceano de dados e informações disponíveis.

## 2.1 – A NATUREZA E A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Esta pesquisa é uma análise crítica documental de natureza qualitativa interpretativista, uma vez que este pesquisador propõe olhar sob o viés da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade, as diversas fontes documentais publicadas pelo CEETEPS em sua página institucional a respeito do processo de internacionalização das suas faculdades, ou seja, as Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo. Constam nas referidas páginas os documentos que caracterizam a Política Linguística dos Cursos Superiores da instituição, como também, os documentos da Assessoria de Relações Internacionais - ARInter e aqueles referentes aos Projetos Colaborativos Internacionais - PCIs, além dos programas de intercâmbios oferecidos aos alunos do CPS e uma série de capacitações em seus projetos de Eventos e Difusão Científico Cultural.

Nessa perspectiva, o presente trabalho inicia-se com a definição do que é a pesquisa documental, o que é um documento e como se constitui uma análise documental.

Para Oliveira (2007, p.69) a pesquisa documental tem como característica “[...] busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”. Corroborando o ponto de vista de Oliveira (2007), Gil (2008, p.45) a define como “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Faz-se importante esclarecer que a pesquisa documental se assemelha em muito à pesquisa bibliográfica. A diferença entre ambas reside na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica recorre às fontes secundárias, a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não foram tratados analiticamente, ou seja, as fontes primárias, o que requer do pesquisador, segundo Oliveira (2007, p.70), uma análise muito mais criteriosa e cuidadosa. Contudo, creio que seja importante reconhecer que a distinção entre fontes primárias e secundárias não é absoluta. Documentos que já passaram por análises anteriores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda podem ser relevantes para a pesquisa documental. Esses documentos, embora já analisados, podem oferecer novas perspectivas e compreensões quando reexaminados em diferentes contextos ou sob novas lentes teóricas ou através de diferentes tratamentos analíticos. Portanto, a pesquisa documental pode incluir tanto a análise de documentos inéditos quanto a reanálise de documentos que já foram objeto de estudo, utilizando diferentes abordagens, o que amplia o escopo e a profundidade da investigação.

Nota-se assim, que por meio do uso de documentos, uma riqueza imensa de informações é disponibilizada a várias áreas das ciências humanas e sociais, o que aproxima e possibilita o melhor entendimento do objeto a sua contextualização histórica e sociocultural (Sá-Silva; Almeida; Guindana, 2009), além de complementar e subsidiar a pesquisa por meio de dados encontrados por outras fontes, o que corrobora também, a confiabilidade dos dados (Martins; Theophilo, 2009).

Os documentos podem ser dos mais variados tipos, escritos ou não, incluindo, inclusive, conforme aponta Gil (2008, 2010), documentos de entidades públicas e privadas.

Para alguns autores já citados (Sá-Silva; Almeida; Guindana, 2009), trabalhar com documentos traz credibilidade e representatividade. Gil (2008, 2010) aponta uma série de vantagens sobre a pesquisa documental: fonte rica e estável de dados, subsistência ao longo do tempo, baixo custo, não exigência de contato com os sujeitos da pesquisa. Entretanto, Martins e Theophilo (2009, p.88) apontam que há uma grande questão que se coloca sobre a pesquisa documental: o grau de veracidade que se quer sobre os documentos investigados. Assim como Martins e Theophilo (2009), Gil (2008, 2010) também aponta limites da pesquisa documental por acreditar que ela não tenha representatividade e subjetividade.

A despeito dos pontos acima citados, o que caracteriza a análise documental em si é o escrutínio dos documentos, baseada em interpretação coerente, tendo em vista as perguntas de pesquisa. Logo, os aspectos negativos apontados por Gil (2008, 2010) não seriam impeditivos nesta pesquisa, tendo em vista que se procurou analisar nesses documentos as marcas textuais sobre o processo de internacionalização da instituição à qual trabalho a fim de analisá-los face à premissa das perguntas de pesquisa.

Outro ponto positivo para o uso de documentos em pesquisa, conforme Cellard (2008), é a dimensão temporal e social que tais documentos imprimem, permitindo a observação do processo de maturação ou evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas. Nesse contexto, Mascarenhas (2003, p. 44) destaca que certos documentos mostram-se politicamente vanguardistas, na medida em que estabelecem explicitamente as relações imbricadas entre educação linguística, aspectos sociopolíticos, processos educacionais e as relações de poder na sociedade. Essa característica é particularmente relevante para a presente pesquisa, que visa a compreender as ações e trocas estabelecidas no processo de internacionalização das FATECs à luz dessas dinâmicas.

A relevância da pesquisa documental nas ciências humanas e sociais destaca-se, sobretudo, pela sua abordagem qualitativa, exigindo que o pesquisador mantenha um olhar atento e adaptável às mudanças de contexto e às dinâmicas específicas de cada situação de

pesquisa. Segundo Moita Lopes (2006), é fundamental considerar elementos como poder, ideologia, história e subjetividade, elementos centrais na pesquisa qualitativa para alcançar uma compreensão rica e detalhada. Esses elementos estão alinhados com os fundamentos da Linguística Aplicada Crítica que quando aplicados aos estudos de internacionalização, especialmente sob a ótica da Translinguagem e da Decolonialidade, validam a escolha metodológica desta pesquisa documental. Essa abordagem, conforme descrita por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 14), não só gera novos conhecimentos, mas também cria formas inovadoras de entender os fenômenos e de revelar como eles se desenvolvem.

De Grande (2011) afirma que as pesquisas em Linguística Aplicada adotam metodologias qualitativas interpretativistas devido à preocupação com o social e o uso real da linguagem. Para Geertz (1989), essas pesquisas são importantes porque permitem uma compreensão profunda dos fenômenos estudados, focando nas experiências e perspectivas dos participantes, o que leva a descobertas mais ricas e detalhadas. Além disso, adotam uma abordagem holística, considerando fatores sociais, culturais, históricos e políticos, proporcionando uma compreensão mais completa. Essas pesquisas também flexibilizam a metodologia, permitindo que o pesquisador adapte técnicas de coleta de dados e análise conforme o contexto e os participantes, resultando em dados mais precisos e confiáveis. Elas incentivam a participação ativa do pesquisador, promovendo uma compreensão mais sensível e o estabelecimento de confiança e cooperação com os participantes. Por fim, têm forte relevância social, abordando questões como gênero, raça, etnia, sexualidade, saúde mental e justiça social, fornecendo perspectivas valiosas para informar políticas públicas e práticas que melhorem a qualidade de vida das pessoas.

Logo, ao planejar a rota a fim de que ela pudesse ser navegada, considerei em seu planejamento a opção metodológica pela pesquisa documental de natureza qualitativa interpretativista para investigar o processo de internacionalização das FATECs, pois entendeu-se que essa rota reflete a preocupação em compreender, de forma profunda e criteriosa, o fenômeno em questão, por meio da análise de documentos que se constituem em fontes primárias de informação.

A escolha dessa metodologia justifica-se também pela relevância social da temática, pois busca compreender os aspectos políticos, educacionais e linguísticos envolvidos no processo de internacionalização das FATECs, bem como suas implicações para a sociedade.

Ademais, a abordagem qualitativa interpretativista, possibilita uma análise mais detalhada e sensível das informações contidas nos documentos, a partir de uma compreensão mais ampla dos complexos contextos históricos, sociais e políticos em que essas informações

foram produzidas. Além disso, a adoção da Linguística Aplicada Crítica como referencial teórico-metodológico reforça o compromisso com uma abordagem crítica, que visa não só descrever, mas também questionar e transformar a realidade, tendo em vista a promoção de uma educação mais inclusiva, democrática e consciente.

Por todos esses motivos, a pesquisa documental de natureza qualitativa interpretativista mostra-se como uma escolha metodológica coerente e consistente, pois pode revelar-nos quais pressupostos e ideologias subjacentes à internacionalização do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza estão contidas em seus documentos, permitindo assim, uma análise crítica e profunda dessa prática, com possíveis desdobramentos para uma reflexão mais ampla sobre a realidade educacional e social do papel das suas Faculdades de Tecnologia (FATECs).

## **2.2 – COLETA DE DADOS E DOCUMENTAÇÃO DA PESQUISA**

A coleta de dados e a documentação utilizada desempenham papéis cruciais em qualquer pesquisa acadêmica, fornecendo as informações necessárias para responder às questões de pesquisa propostas. Neste estudo, a coleta de dados e a seleção dos documentos relevantes foram realizadas no período de janeiro a março de 2023, com o objetivo de estabelecer o corpus da pesquisa e responder aos seguintes objetivos específicos:

- Identificar os conceitos de internacionalização advindos dos documentos normativos do CEETEPS.
- Identificar quais aspectos das dimensões da *Internacionalização em Casa* e da *Internacionalização Transfronteiriça* estão presentes nos documentos normativos no CEETEPS.
- Avaliar como esses aspectos das dimensões da *Internacionalização em Casa* e da *Internacionalização Transfronteiriça* têm sido implementados institucionalmente?
- Analisar como as Políticas Linguísticas do CEETEPS direcionadas às FATECs tangenciam ou divergem do processo de internacionalização sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade.

Para essa coleta, foram adotados dois procedimentos principais: o contato por e-mail e o acesso às páginas eletrônicas relacionadas ao tema em estudo.

Na fase inicial de coleta de dados, por meio de 6 e-mails institucionais enviados através da plataforma Outlook, busquei mapear os documentos fundamentais do processo de internacionalização do Centro Paula Souza. As correspondências foram direcionadas a dois órgãos vitais: a Assessoria de Relações Internacionais - ARInter, que lidera a internacionalização com políticas linguísticas, mobilidade acadêmica, capacitação técnica internacional e difusão científica e cultural, e a Coordenadoria de Ensino Superior (CESU), responsável pelos Projetos Colaborativos Internacionais. O propósito desses e-mails era obter um inventário completo de portarias, deliberações e quaisquer outros documentos relevantes que conduzem esses programas, em busca de uma visão holística e detalhada das estratégias de internacionalização praticadas nas FATECs.

Apesar da comunicação oficial estrategicamente planejada, as respostas foram escassas, sem retorno prático dos departamentos envolvidos. Diante dessa situação, a coleta de dados concentrou-se principalmente nas informações disponíveis nas páginas eletrônicas do Centro Paula Souza, acessíveis por meio do endereço <https://www.cps.sp.gov.br>. Essas páginas eletrônicas abrangem uma ampla gama de informações relacionadas à instituição, desde sua história, missão e data de fundação, até dados específicos sobre seus departamentos, escolas técnicas, faculdades, ensino a distância, pós-graduação, parcerias para a qualificação profissional, concursos públicos, vestibulinhos das escolas técnicas e vestibulares das faculdades de tecnologia.

Acessou-se ainda os endereços eletrônicos <https://arinter.cps.sp.gov.br> e <https://www.cps.sp.gov.br/tag/jornada-dos-projetos-colaborativos-internacionais/> para a obtenção dos documentos referentes a Assessoria de Relações Internacionais – ARInter, aos Projetos Colaborativos Internacionais – PCIs, à Política Linguística do CEETEPS implementado nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo e às diretrizes para os cursos de graduação das FATECs, todos eles imbricados ao processo de internacionalização da referida pesquisa.

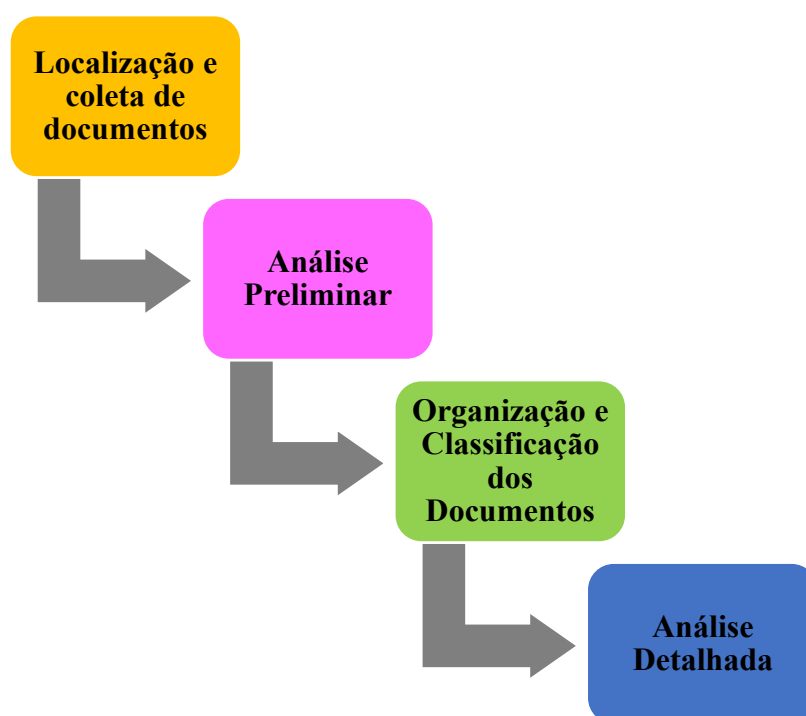
Por meio do acesso às páginas eletrônicas previamente elencadas, procedeu-se à localização e coleta de um *corpus* de dados indispensáveis para a execução da pesquisa. Realizei uma busca nas páginas eletrônicas disponíveis da instituição para identificar documentos por ela expedidos, que contivessem menções a termos e construções nominais associados aos temas de cidadania global, cooperação internacional, cultura acadêmica, currículo internacionalizado ou internacionalização do currículo, descolonização do

conhecimento, educação inclusiva, globalização, intercâmbios (presenciais e/ou virtuais), interculturalidade, mobilidade acadêmica, multiculturalismo, parcerias estratégicas, parcerias internacionais, plurilinguismo, política linguística, projetos colaborativos internacionais e relações internacionais.

Os documentos coletados incluíram todos aqueles que faziam menção aos temas anteriormente mencionados e que estavam ligados à internacionalização das FATECs. Posteriormente, iniciou-se a fase preliminar da análise documental, em que os documentos foram identificados, organizados e classificados conforme sua relevância para os temas de interesse. Esse processo foi guiado pelos princípios teóricos estabelecidos por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), que orientaram a preparação dos materiais para uma análise mais aprofundada, com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa.

O fluxo do processo de localização, coleta e análise documental está representado no diagrama a seguir:

Figura 2 - Fluxo estabelecido para a localização, coleta, organização, classificação e análise documental



Fonte: elaborado pelo autor

Após a localização e coleta dos documentos relacionados às políticas e programas do CEETEPS sobre o processo de internacionalização das FATECs, foi realizada uma análise preliminar dos dados coletados. Esta análise inicial teve como objetivo identificar temas centrais, conexões, evoluções e pontos de inflexão significativos diretamente relacionados à temática da pesquisa.

A organização e classificação dos documentos envolveu separá-los conforme sua natureza, como deliberações ou portarias, garantindo que cada documento fosse corretamente identificado e estruturado, facilitando uma análise posterior mais detalhada. Como resultado, foram coletados sete documentos, que foram divididos em duas diferentes fontes de informações, cada uma representando uma perspectiva distinta. Essas fontes são apresentadas em ordem alfabética e são descritas a seguir, refletindo a especificidade e relevância destes documentos no contexto das FATECs, meu locus de enunciação:

1. **Deliberações:** Foram coletados três documentos nesta fonte, cada um numerado individualmente para facilitar a referência. As deliberações são fundamentais para entender as decisões estruturais e as diretrizes do CEETEPS relacionadas à internacionalização das FATECs. Cada deliberação aborda aspectos específicos do processo, desde a reorganização administrativa até a implementação de programas específicos de mobilidade acadêmica e diretrizes curriculares. A seleção destas deliberações proporciona um entendimento abrangente das mudanças institucionais e estratégicas ao longo do tempo:
  - Deliberação 01: “**Deliberação CEETEPS – 3, de 30-5-2008**” dispõe sobre a reorganização da Administração Central do CEETEPS, incluindo a Assessoria de Relações Internacionais (ARInter) e suas atribuições.
  - Deliberação 02: “**Deliberação CEETEPS – 37, de 10-8-2017**” estabelece o Programa de Apoio à Mobilidade Acadêmica.
  - Deliberação 03: “**Deliberação CEETEPS – 70, de 14-04-2021**” define as Diretrizes para os Cursos de Graduação das FATECs do CEETEPS.
2. **Portarias:** Essa fonte compreende quatro documentos-chave que delineiam as políticas de internacionalização do CEETEPS. Cada portaria, identificada e numerada para clareza referencial, aborda aspectos cruciais da internacionalização, desde o estabelecimento de programas de intercâmbio cultural até a regulamentação de mobilidade acadêmica. Estas portarias são fundamentais para entender a abordagem e as estratégias implementadas pelo CEETEPS na promoção da educação global e da mobilidade estudantil.



- Portaria 01: **“CEETEPS - GDS - 1009, de 2-7-2015”** estabelece as normas do Programa de Intercâmbio Cultural do CEETEPS, enfatizando a importância da troca cultural e linguística.
- Portaria 02: **“CEETEPS-GDS 2338, de 30-10-2018”** introduz a Política Linguística Institucional do CEETEPS, um componente vital para o fortalecimento da competência intercultural e linguística.
- Portaria 03: **“CEETEPS – Gabinete da Superintendência, de 16-10-2020”** especifica os procedimentos para a realização de mobilidade acadêmica e de pesquisa, tanto presencial quanto virtual, para as FATECs.
- Portaria 04: **“CEETEPS – Gabinete da Superintendência, de 21-01-2022”** regulamenta a mobilidade acadêmica internacional para atividades de curta duração, proporcionando oportunidades enriquecedoras para docentes e discentes.

Todos os documentos analisados nesta pesquisa estão inclusos nos apêndices, os quais foram dispostos para otimizar a consulta e a verificação das informações apresentadas. Os apêndices estão organizados linearmente de acordo com a data de publicação. Essa sistemática permite aos leitores acompanharem a cronologia das políticas e iniciativas de internacionalização do CEETEPS, oferecendo um método prático para acessar as fontes que sustentam as análises apresentadas no corpo principal deste trabalho. Na próxima seção, volto-me para a base desta pesquisa: o contexto do CEETEPS e seu papel dentro do Ensino Tecnológico de São Paulo, área na qual concentramos nossa atenção e esforços analíticos que se desdobram junto às Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo.

### **2.3 – O CONTEXTO DA PESQUISA – O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e as Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATECs).**

Para compreender a realidade atual das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATECs), é imprescindível considerar o papel central do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e o apoio substancial que recebe do Governo do Estado de São Paulo.

Em 2021, o orçamento do CEETEPS foi de R\$ 4,5 bilhões, sendo R\$ 2,7 bilhões destinados à manutenção e desenvolvimento de suas atividades, como a construção de novos prédios e laboratórios, a modernização de equipamentos e a contratação de professores e

funcionários e R\$ 1,8 bilhão para a folha de pagamento de funcionários, refletindo assim, o comprometimento com o avanço da educação técnica e tecnológica (Centro Paula Souza, 2021).

Esse investimento traduz-se não apenas na infraestrutura e recursos humanos, mas também na alta taxa de empregabilidade dos egressos das FATECs, que alcança 92%, evidenciando a qualidade do ensino proporcionado. A importância dos resultados desses investimentos é corroborada pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que também aponta que o índice de empregabilidade dos formados pelas FATECs é de 92%, um dos mais altos entre as instituições de ensino superior do país, o que segundo Mendes (2018), evidencia a qualidade do ensino oferecido pela instituição (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021).

Ao comparar o CPS com outras instituições, podemos destacar sua importância na formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, bem como em projetos de pesquisa e desenvolvimento tecnológico. De acordo com uma pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), em 2018, os alunos formados pelo CPS apresentam um salário médio 28% maior do que os profissionais formados em outras instituições de ensino técnico e profissionalizante no Estado de São Paulo.

De acordo com Silva Filho (2015), a educação técnica e tecnológica é fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país, e o investimento em formação profissional é uma das principais estratégias para atender às demandas do mercado de trabalho e estimular o empreendedorismo. O investimento significativo do Governo do Estado de São Paulo no CPS e nas FATECs, como demonstrado pelo orçamento de R\$ 4,5 bilhões em 2021, reflete a importância atribuída à educação técnica e tecnológica como um meio para o desenvolvimento socioeconômico da região e do país.

Diante de tantas ações, podemos afirmar que o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza é uma instituição de grande relevância no cenário nacional, que tem desempenhado um papel crucial no desenvolvimento da Educação Técnica e Tecnológica no país. Com uma trajetória histórica marcada pela oferta de formação de alta qualidade e alinhada às demandas do mercado de trabalho, o CPS vem contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento econômico e social do Estado de São Paulo e do Brasil.

Para compreender melhor como o CEETEPS moldou essa trajetória de sucesso, é fundamental explorar detalhadamente seu desenvolvimento ao longo dos anos, abordando desde suas origens até as estratégias mais recentes que têm impactado sua evolução.

### **2.3.1 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DE CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS)**

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza foi fundado em 1969 por meio da Lei Estadual nº 5.483, com o objetivo de oferecer uma educação técnica e tecnológica de qualidade, atendendo às necessidades do mercado de trabalho e contribuísse para o desenvolvimento econômico e social do Estado de São Paulo.

Segundo Andrade (2006), a criação do Centro Paula Souza foi um importante marco na história da educação técnica e profissionalizante em São Paulo, pois permitiu a centralização e o fortalecimento da gestão das escolas técnicas estaduais, profissionalizantes e de formação de professores da Educação Profissional no Estado de São Paulo, incluindo-se nessa gestão, as Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo.

Sua história remonta ao início do século XX, quando foi criada a Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo, cujo objetivo era formar aprendizes para o trabalho em oficinas mecânicas. Em 1946, a escola foi transformada em Escola Técnica Federal de São Paulo e passou a oferecer cursos de nível técnico em diversas áreas, como mecânica, eletrônica, química e informática.

A instituição recebeu o nome em homenagem a Antônio Francisco de Paula Souza, engenheiro civil que atuou como diretor da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP) entre os anos de 1917 e 1922 e de 1926 e 1928, e Secretário de Educação de São Paulo, entre os anos de 1924 e 1926 e de 1930 e 1932, sendo ele um defensor do Ensino Técnico e Profissionalizante.

Em 1969, de acordo com Zamariolli (2015), a Escola Técnica Federal de São Paulo foi incorporada ao Centro Paula Souza, dando também à instituição autonomia administrativa e financeira sob as escolas técnicas estaduais a fim de desenvolver uma política própria de educação profissional.

Em 1976, a Lei Estadual nº 6.907 transformou o Centro Paula Souza em autarquia estadual, vinculando a instituição à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Desde então, o Centro Paula Souza tem destacado-se como uma das principais instituições de ensino técnico e tecnológico do país. Embora tenha implementado iniciativas significativas no ensino médio, como o Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec) e o Programa Novo Ensino Médio (NOVOTEC), nosso foco direciona-se especificamente para as Faculdades de Tecnologia (FATECs) e seu papel na educação tecnológica superior.

Atualmente, o Estado de São Paulo conta com 76 Faculdades de Tecnologia (FATECs) espalhadas em 70 municípios do estado, sendo que a primeira instituição foi inaugurada em 1968, na cidade de Sorocaba. Suas 76 unidades respondem à Superintendência do Centro Paula Souza, coordenada então pela professora Laura Laganá, responsável por gerir as atividades da instituição e implementar políticas educacionais alinhadas com as necessidades do mercado de trabalho e da sociedade. Abaixo, mapa das 76 Faculdades de Tecnologia espalhadas pelos Estado de São Paulo:

Figura 3: Onde estudar nas Fatecs



Fonte: CEETEPS, 2023

A Superintendência é assessorada por uma série de coordenadorias<sup>7</sup> que atuam em áreas estratégicas da instituição. Essas incluem a Área de Gestão de Parcerias e Convênios, Assessoria de Comunicação, Assessoria de Relações Internacionais, Centro de Gestão Documental, Unidade de Formação Inicial e Educação Continuada, Unidade de Gestão Administrativa e Financeira, e Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa. Cada uma dessas unidades desempenha um papel vital na manutenção e no desenvolvimento da qualidade educacional e operacional do CEETEPS e das FATECs.

Além disso, as FATECs utilizam o WebSAI (Sistema de Apoio ao Ensino), uma plataforma *on-line* que integra o processo educacional, desde o planejamento das aulas até o

<sup>7</sup> Centro Paula Souza. (s.d). Coordenadorias. Recuperado em 26 de fevereiro de 2023, de <https://www.cps.sp.gov.br/>

registro de notas e frequência dos alunos. Essa ferramenta evidencia o compromisso das FATECs com a transparência e a eficiência na gestão educacional.

Os cursos superiores do Centro Paula Souza são reconhecidos por sua abordagem prática e focada, com uma duração de 6 (seis) semestres e uma carga horária que varia de 2.400 a 3.000 horas.

Ademais, em 2021, mais de 96 mil alunos estavam matriculados nos 87 cursos de graduação tecnológica presenciais, além de um curso oferecido na modalidade a distância. Esses cursos cobrem um amplo espectro de áreas, incluindo Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão de Recursos Humanos, Automação Industrial, Design de Moda, Gestão Ambiental, Gestão Hospitalar, Agroindústria, Construção Naval, Tecnologia em Cosméticos, Defesa Cibernética, Produtos Plásticos e muitos outros, atendendo a todos os eixos tecnológicos. Ademais, em 2021, foram disponibilizadas cerca de 11 mil vagas, refletindo o compromisso da instituição com a formação de profissionais altamente qualificados e prontos para atenderem às demandas do mercado de trabalho. Essa oferta educacional diversificada e de alta qualidade sublinha a relevância do Centro Paula Souza no desenvolvimento econômico e social do Estado de São Paulo e do Brasil

A instituição Paula Souza também oferece cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão, como por exemplo, o Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia em Sistemas Produtivos e o Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, oferecidos pelo Centro Paula Souza em parceria com universidades públicas, com o objetivo de formar profissionais capacitados para atuarem em áreas de gestão de sistemas produtivos e educação profissional.

Já os programas de MBA em Excelência em Gestão de Projetos e Processos Organizacionais, em Engenharia e Negócios (MBE) e em Tecnologia e Inovação (MBT) são oferecidos diretamente pelo CPS, com o objetivo de formar profissionais capacitados para atuarem em áreas de gestão empresarial, engenharia e tecnologia, respectivamente.

Importante também ressaltar o reconhecimento dado ao CPS, através da Resolução SDE nº 60, de 30 de dezembro de 2021, como Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT), organização sem fins lucrativos de administrações públicas ou privadas, que confere à instituição um importante papel no desenvolvimento tecnológico, na transferência de tecnologia, na formação de recursos humanos qualificados e na prestação de serviços especializados. Essas atividades vão além do ensino técnico e tecnológico e incluem a realização de pesquisa aplicada e a

transferência de conhecimento para a indústria e outros setores da sociedade, o que lhe permite atuar de forma mais ampla e intensiva na produção do conhecimento científico e tecnológico.

A instituição tem-se mostrado comprometida com o desenvolvimento tecnológico do país e a formação de profissionais qualificados e inovadores, contribuindo significativamente para o avanço da ciência, tecnologia e inovação. Nesse contexto, as Fatecs desempenham um papel crucial, desenvolvendo projetos de pesquisa aplicada em diversas áreas, como tecnologia da informação, biotecnologia, energia renovável e logística. Esses projetos são frequentemente realizados em parceria com empresas e instituições de ensino renomadas, como Natura, Volkswagen, Bosch, Microsoft, USP, UNESP e UNICAMP (Ferreira, 2013).

Além das pesquisas, as Fatecs incentivam o empreendedorismo através de programas como o INOVA e o StartupSP, que oferecem apoio financeiro e técnico a alunos e professores. Esses programas promovem a criação de soluções tecnológicas inovadoras e organizam eventos e competições como hackathons para estimular a criatividade e a inovação (Andrade, 2011). As Fatecs também se dedicam a projetos sociais que visam melhorar a qualidade de vida nas comunidades locais, exemplificados pelo Projeto Rondon e o Projeto Ambiental da Fatec Sorocaba, ambos focados em educação ambiental e sustentabilidade (Menezes, 2013).

Para garantir uma formação atualizada e alinhada com as demandas do mercado de trabalho, as Fatecs investem continuamente em infraestrutura e tecnologia. Laboratórios avançados em áreas como impressão 3D e Internet das Coisas (IoT) são essenciais para preparar os estudantes para os desafios contemporâneos (Petrini, 2015; Almeida & Mendes, 2015; Paladini, 2015).

Nota-se que desde sua fundação em 1969, o CPS tem como objetivo oferecer uma educação técnica e tecnológica de qualidade que atenda às necessidades do mercado de trabalho e contribua para o desenvolvimento econômico e social do Estado de São Paulo. Para isso, a instituição tem investido em uma formação que alia teoria e prática, o que permite aos estudantes não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a capacidade de aplicá-los em situações reais.

Além disso, o Centro Paula Souza (CPS) tem buscado constantemente atualizar sua grade curricular e métodos de ensino para acompanhar as mudanças do mercado de trabalho e da sociedade em geral. A instituição tem destacado-se em áreas como tecnologia da informação, mecânica, eletrônica e química, oferecendo cursos técnicos e superiores que capacitam os estudantes para atuarem em diferentes setores da economia.

Nesse contexto, também se destaca o processo de internacionalização que o CEETEPS tem implementado como parte de sua política institucional. Por meio de parcerias com

instituições de ensino e pesquisa de diversos países, o CEETEPS oferece aos seus alunos uma formação ainda mais ampla e diversificada. A instituição participa/participou de diversos programas de intercâmbio acadêmico e científico, como o Programa Ciência sem Fronteiras, que permitiu a muitos estudantes realizarem estágios de pesquisa no exterior, e o Programa de Mobilidade Internacional, que possibilita a estudantes de outras nacionalidades realizarem parte de sua formação no Brasil.

Esta expedição acadêmica agora rumo aos bastidores analíticos, onde os procedimentos metodológicos traçam as rotas da minha exploração. A próxima seção, “Procedimentos para a análise de dados”, é o mapa que detalha as técnicas e abordagens escolhidas para navegar pelo vasto mar das informações coletadas.

Aqui, desvendo as ferramentas e processos que orientaram minha análise, permitindo-me decifrar a complexa rede de práticas e políticas de internacionalização dentro das FATECs. Este item é fundamental, pois não apenas ilumina o caminho percorrido pela pesquisa, mas também oferece ao leitor a bússola necessária para entender como as descobertas foram alcançadas e como as estratégias de internacionalização são operacionalizadas e vivenciadas na prática pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

## **2.4 – PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS**

Nesta seção, detalhamos os procedimentos da análise documental adotados para interpretar os dados coletados, visando responder às perguntas de pesquisa deste estudo. O corpus documental, como já apresentado anteriormente, foi composto por duas fontes de informações documentais principais: três deliberações e quatro portarias que abordam diversos aspectos fundamentais do processo de internacionalização. Esses documentos incluem diretrizes sobre a reorganização da administração central do CEETEPS, programas de apoio à mobilidade acadêmica, diretrizes para os cursos de graduação, normas para programas de intercâmbio cultural, introdução de políticas linguísticas institucionais e regulamentações para a mobilidade acadêmica e de pesquisa, tanto presencial quanto virtual.

Esses documentos foram fundamentais para analisar criticamente as estratégias e políticas de internacionalização do CEETEPS, revelando como a instituição posiciona-se e atua no cenário educacional global, bem como suas relações ou divergências em relação aos conceitos da Linguística Aplicada Crítica, Translinguagem e Decolonialidade.

### 2.4.1 – ANÁLISE DE CONTEÚDO

Nesta pesquisa, optou-se pela técnica de análise de conteúdo para examinar os documentos coletados, visando compreender a pluralidade de significados que emergem do corpus. Essa abordagem, conforme Campos (2004, p.2), permite um olhar multifacetado sobre os dados, explorando a profundidade e a diversidade dos significados. Chizzotti (2006) destaca que a análise de conteúdo permite a sistematização de unidades lexicais e temáticas, que podem ser posteriormente organizadas em categorias, refletindo a pluralidade de significados presentes no corpus.

Historicamente, a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), desempenhou um papel importante na pesquisa e interpretação de documentos, permitindo uma abordagem sistemática e rigorosa para compreender o significado dos materiais estudados ao longo do tempo. A perspectiva histórica da análise de conteúdo reconhece a evolução dessa metodologia, desde suas origens nas ciências sociais no início do século XX até sua aplicação contemporânea em diversas áreas (Krippendorff, 2018; Bengtsson, 2016).

No início, a análise de conteúdo, inspirada pelas abordagens quantitativas, era amplamente utilizada em estudos sociológicos e de comunicação para identificar padrões e tendências nos dados documentais (Berelson, 1952). Posteriormente, graças às contribuições de Bardin e outros estudiosos, os métodos e técnicas de análise de conteúdo foram aprimorados e diversificados, incorporando abordagens qualitativas e interpretativas para uma compreensão mais profunda do conteúdo textual e visual (Neuendorf, 2017).

A perspectiva histórica sublinha também a importância de considerar os contextos social, político e cultural nos quais os documentos foram produzidos, observando que o significado dos conteúdos pode variar ao longo do tempo e em diferentes cenários históricos. De acordo com Krippendorff (2018) e Bardin (2016), a análise de conteúdo é uma ferramenta indispensável para explorar essas variações de significado. Essa metodologia permite uma exploração detalhada dos conteúdos documentais, facilitando a compreensão tanto do passado quanto do presente.

Dentro da Linguística Aplicada, a análise de conteúdo destaca-se por sua capacidade de decompor os textos em unidades menores de significado, permitindo uma investigação profunda das estruturas e temas recorrentes nos documentos. Essa abordagem é essencial para capturar as nuances da linguagem e entender suas funções e impactos nos contextos em que é utilizada.



Conforme enfatizado por Pennycook (2001), o compromisso da Linguística Aplicada Crítica com a mudança social demonstra como essa área pode utilizar ferramentas como a análise de conteúdo para ir além da mera descrição dos discursos e promover uma conscientização e crítica social mais profundas. Assim, a análise de conteúdo, quando aplicada dentro da Linguística Aplicada Crítica, torna-se um instrumento eficaz para explorar como a linguagem reflete e molda realidades sociais, contribuindo para a transformação dessas realidades.

Na perspectiva de Bardin (2016), a Análise de Conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p.48).

A autora ressalta ainda que, atualmente, a Análise de Conteúdo é vista como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (Bardin, 2016, p.15).

Assim, a análise de conteúdo, como aqui delineada, não só permite uma compreensão detalhada das estruturas e temas presentes nos documentos analisados, mas também promove uma reflexão crítica sobre os contextos em que tais documentos foram produzidos e suas implicações para a internacionalização da educação. Essa metodologia é particularmente potente quando alinhada com os princípios da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade, oferecendo uma base sólida para a interpretação dos dados. A análise permite explorar como essas teorias manifestam-se nos discursos institucionais, revelando as complexidades e os desafios inerentes à prática da internacionalização no CEETEPS.

A seguir, serão apresentados os procedimentos específicos adotados na análise dos dados, detalhando as etapas metodológicas e os critérios utilizados para garantir a consistência e a validade dos resultados.

## **2.4.2 – A ANÁLISE DE CONTEÚDO DESTA PESQUISA**

Inicialmente, na implementação da análise de conteúdo desta pesquisa, adotei uma abordagem em duas etapas. Primeiramente, utilizei a versão paga do ChatGPT-4 para auxiliar na geração de um campo semântico lexical da palavra “internacionalização”, identificando palavras frequentemente associadas a esse termo. Escolhi o ChatGPT-4 devido à sua capacidade de processar grandes volumes de dados textuais e gerar associações lexicais amplas, o que facilita a identificação de padrões semânticos relevantes. Embora existam outras ferramentas de análise semântica, como softwares específicos de análise de conteúdo (por exemplo, NVivo ou MAXQDA), o ChatGPT-4 oferece a vantagem de combinar análise sintática e semântica em uma interface acessível e flexível. No entanto, é importante reconhecer as limitações dessa ferramenta automatizada. Embora o ChatGPT-4 ofereça uma análise semântica baseada em vastos dados textuais, ele pode refletir vieses inerentes ao modelo e não necessariamente considerar as nuances contextuais específicas da área de pesquisa. Por isso, a lista de palavras gerada foi rigorosamente analisada manualmente para assegurar que os termos identificados eram de fato relevantes e não resultantes de vieses ou padrões repetitivos do modelo.

Posteriormente, escolhi a “Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008” como ponto de partida para a análise piloto. Essa análise piloto foi crucial, pois permitiu verificar como as unidades de registro manifestavam-se nas unidades de contexto dentro da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008. Durante essa fase, examinei diretamente a deliberação para observar a materialização das unidades de registro em seus contextos mais amplos, garantindo que estivessem alinhadas com os objetivos da pesquisa. Esse processo de verificação ajudou a assegurar que a aplicação dessas unidades fosse coerente e representativa dos conceitos-chave que a pesquisa busca investigar. Dessa forma, o refinamento garantiu que a análise final fosse fiel ao estudo, assegurando tanto a validade quanto a confiabilidade dos resultados.

A “Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008” foi escolhida porque esse documento é fundamental para compreender a reorganização da Administração Central do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” - CEETEPS, especialmente em relação à implantação da Assessoria de Relações Internacionais - ARInter, e contém informações essenciais sobre as políticas e diretrizes de internacionalização da instituição.

Com base nessa análise piloto, estabeleci as unidades de análise diretamente relacionadas ao campo semântico da internacionalização. Embora a função “Localizar” do Microsoft Word seja eficaz para identificar rapidamente a ocorrência de termos específicos,

realizei uma verificação manual adicional e optei por agrupar palavras em suas formas singular e plural para garantir a exatidão da contagem e evitar redundâncias. Assim, termos como “programa” e “programas” foram contabilizados juntos como “programa(s)”. Isso foi necessário porque, na própria Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008, algumas palavras apareciam riscadas em certos trechos do documento. Embora essas palavras fossem identificadas pela função “Localizar”, elas foram descartadas da contagem final, sendo consideradas apenas as palavras que não estavam riscadas. Para garantir a precisão dessa abordagem, verifiquei manualmente cada ocorrência página por página, e cada termo foi contabilizado manualmente três vezes, utilizando a lista pré-definida das palavras derivadas do campo semântico gerado pelo ChatGPT-4.

Inicialmente, o campo semântico foi gerado com 27 palavras associadas ao termo “internacionalização”, identificadas automaticamente por meio do ChatGPT-4. Esses termos incluíam: *acadêmico, acordo, aluno, capacitação, colaboração, cooperação, educação, evento, exterior, estrangeiro, global, globalizado, globalização, institucional, intercâmbio, internacional, internacionalização, inovação, mobilidade, parceria, política, professor,*

A partir dessa base automatizada, minha leitura prévia e entendimento crítico sobre a pesquisa e os referenciais teóricos que fundamentam esta tese levaram-me a expandir conscientemente esse campo semântico. Termos adicionais como *“currículo”, “integração”, “intercultural e multicultural”, “línguas”, “equidade”, “diversidade”, “epistemologias do sul”, “autonomia”, “sustentabilidade”, “inclusão”, “acesso” e “agência” foram incorporados para garantir uma análise mais completa, situada e crítica.*

Para a análise do campo semântico da internacionalização, alguns termos que compartilham significados inter-relacionados foram agrupados para facilitar uma abordagem lógica e analítica. Por exemplo, *“acesso” e “inclusão”* foram combinados em uma única entrada, refletindo a compreensão de que garantir oportunidades equitativas de participação e criar ambientes acolhedores são aspectos fundamentais de uma educação inclusiva.

Da mesma forma, os termos *“cooperação” e “colaboração”* foram agrupados, por expressarem ações complementares dentro de políticas institucionais horizontais. O mesmo foi feito com *“igualdade”, “equidade” e “diversidade”,* por representarem dimensões indissociáveis nas práticas de internacionalização comprometidas com justiça social.

Além disso, termos semanticamente afins como *“cultural”, “culturais”, “intercultural”, “multicultural”, “multiculturais”, “global”, “globalizado” e “globalização”* foram também reunidos em núcleos semânticos comuns, buscando evitar redundâncias e reforçar a precisão na contagem e na interpretação das ocorrências nos documentos analisados.

Realizei esse processo de verificação manual por três vezes. A segunda verificação foi feita para confirmar ou corrigir os resultados da primeira, enquanto a terceira serviu para garantir que os ajustes feitos na segunda verificação estivessem corretos e que os resultados eram consistentes. Esse método assegurou uma contagem ainda mais rigorosa dos termos e proporcionou-me uma familiaridade mais profunda com o documento, ajudando a identificar nuances e contextos importantes que poderiam não ser tão evidentes em uma análise automatizada.

As palavras-chave foram escolhidas não apenas pela frequência de uso, mas também pela sua relevância específica para o tema de internacionalização, conforme estabelecido na análise semântica previamente descrita. Cada termo foi consolidado no singular e plural para garantir que o foco da análise estivesse nos padrões gerais. A frequência de termos é uma prática comum em análise de conteúdo para identificar temas centrais e recorrentes, conforme destacado por Bardin (2016) e Ludke e André (1986). Além dos termos como “programa(s)”, “projeto(s)” e “pesquisa(s)”, novos termos como “equidade”, “diversidade” e “currículo” foram incluídos pela sua relevância no contexto da Internacionalização Crítica, da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade.

A análise realizada neste estudo buscou verificar *se* e *como* os termos relacionados à internacionalização, mencionados no documento, aparecem e são apresentados no contexto da internacionalização do Centro Paula Souza. Dessa forma, a repetição e o contexto desses termos forneceram indicativos de sua possível relevância e aplicação nas estratégias institucionais, o que foi examinado ao longo da análise.

Essa análise foi então combinada com uma análise qualitativa dos contextos específicos em que essas palavras-chave apareciam na Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008. Por “palavras-chave”, refiro-me aos termos recorrentes ou conceitos centrais que desempenham um papel crucial na estruturação das estratégias institucionais do documento. Essas palavras-chave são identificadas por sua alta frequência e relevância contextual dentro do texto analisado. Cada ocorrência das palavras-chave foi examinada dentro de seu parágrafo ou seção para compreender o contexto em que o termo era utilizado. Esse procedimento envolveu a leitura cuidadosa do texto ao redor da palavra-chave para identificar nuances e padrões temáticos específicos da deliberação, permitindo uma compreensão mais profunda de como os conceitos de internacionalização e suas práticas são inter-relacionados e apresentados no documento. Além disso, a análise interpretativa buscou identificar possíveis significados implícitos e subtextos que poderiam escapar a uma análise puramente quantitativa, ajudando a esclarecer como as palavras-chave contribuem para a construção de significados e como estão conectadas

a outras ideias centrais no contexto das políticas de internacionalização estabelecidas pelo CEETEPS.

Para aprofundar a análise qualitativa dos contextos em que as palavras-chave apareciam, foi necessário organizar os dados em unidades específicas que possibilitassem uma interpretação detalhada e sistemática do conteúdo. Essas unidades foram organizadas em dois grupos principais, conforme estabelecido por Bardin (2016): Unidades de Registro e Unidades de Contexto. A seguir, apresento a definição e a aplicação dessas unidades no processo de análise.

- **Unidades de Registro:** Conforme Bardin (2016), a unidade de registro é a menor unidade significativa de conteúdo a ser codificada, podendo ser uma palavra, frase ou segmento de texto. Por exemplo, no documento “Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008”, a palavra “mobilidade” foi identificada como uma unidade de registro. Analisamos o significado contextual dessa palavra e de frases relacionadas (unidades lexicais e semânticas).
- **Unidades de Contexto:** Já a unidade de contexto, ainda segundo Bardin (2016), é um segmento maior do texto que fornece um quadro mais amplo de interpretação para as unidades de registro. Por exemplo, quando a palavra “mobilidade” aparecia, o parágrafo completo foi considerado a unidade de contexto para garantir uma compreensão mais ampla do termo. Essas unidades foram fundamentais para a construção de significados ao agregar dados em tópicos maiores que representam as principais áreas de foco da internacionalização, como políticas educacionais, mobilidade acadêmica e parcerias internacionais, facilitando uma análise temática mais integrada e significativa.

Os eixos teóricos desta pesquisa foram definidos de forma ampla, com base nas teorias que sustentam a análise, permitindo flexibilidade para que aspectos mais específicos emergissem durante a análise dos dados. Os eixos teóricos principais incluem:

- **Linguística Aplicada Crítica (LAC):** Focada em questões de poder, desigualdade, ideologias linguísticas, práticas pedagógicas e políticas linguísticas.

- **Translinguagem:** Focada nas práticas de uso de múltiplas línguas, valorização de repertórios linguísticos diversos, e resistência ao monolinguismo.
- **Decolonialidade:** Focada na decolonização do currículo, práticas pedagógicas decoloniais, e a resistência a estruturas de poder colonial.
- **Internacionalização:** Envolvendo a análise dos processos e políticas de internacionalização do ensino e suas implicações para o currículo e a mobilidade acadêmica.
- **Políticas Linguísticas:** Centradas nas diretrizes e práticas que moldam a implementação de políticas educacionais relacionadas ao uso e ensino de línguas nas FATECs.

Esses eixos de análise foram escolhidos com base nas perguntas de pesquisa que orientam este estudo. A análise foi conduzida com o objetivo de identificar os conceitos de internacionalização presentes nos documentos normativos do CEETEPS, incluindo as dimensões da Internacionalização em Casa e da Internacionalização Transfronteiriça. Além disso, buscou-se entender como as Políticas Linguísticas direcionadas às FATECs tangenciam o processo de internacionalização, sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade. Esses eixos asseguraram que os dados observados fossem interpretados de forma rigorosa e abrangente, respondendo plenamente às perguntas da pesquisa.

A partir dessa estrutura inicial, apresento a seguir a análise piloto da “Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008”, que serviu como um exemplo prático de aplicação desses eixos de análise, validando os critérios metodológicos adotados e definindo o caminho para as análises subsequentes das demais portarias e deliberações. Esse processo foi essencial para garantir a consistência e a profundidade na investigação das políticas de internacionalização no CEETEPS, permitindo uma interpretação mais abrangente e fundamentada dos conceitos de internacionalização e políticas linguísticas. Além disso, a análise piloto buscou responder diretamente às perguntas de pesquisa, fornecendo uma base sólida para o aprofundamento nas etapas seguintes do estudo.

#### 2.4.2.1 – ANÁLISE PILOTO DAS UNIDADES DE REGISTRO E CONTEXTO

Nesta seção, detalho os procedimentos metodológicos utilizados na análise piloto da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008, exemplificando como as unidades de registro e de contexto foram identificadas e organizadas. Esse processo piloto serviu para testar a metodologia e preparar o terreno para a análise completa dos demais documentos.

A análise piloto forneceu resultados valiosos que influenciaram diretamente a análise subsequente. Primeiro, identificou-se a importância de termos como “programas”, “projetos” e “pesquisa”, destacando áreas de foco nas políticas de internacionalização do Centro Paula Souza. Esses termos, identificados como unidades de registro, mostraram uma ênfase significativa em iniciativas de desenvolvimento acadêmico e inovação. Com base nesses resultados, ajustes na metodologia foram feitos, como a definição mais precisa das unidades de registro e contexto, além da incorporação de inferências detalhadas sobre as estratégias institucionais. A seguir, apresento as etapas da Análise:

1. **Levantamento das Unidades de Registro:** O primeiro passo da análise foi a identificação das unidades de registro, ou seja, termos e expressões que apareceram com maior frequência no documento. A função “Localizar” do software de edição de texto foi utilizada para mapear termos relevantes, como “programas”, “projetos”, “pesquisa”, e “educação”, que se mostraram centrais no contexto da internacionalização.
2. **Definição das Unidades de Contexto:** Após identificar as unidades de registro, foi necessário delimitar as unidades de contexto, ou seja, trechos maiores do documento que oferecem um entendimento mais amplo dos termos selecionados. Para cada unidade de registro, parágrafos ou seções maiores foram identificados, de forma a contextualizar a aplicação desses termos nas políticas institucionais do CEETEPS.
3. **Codificação e Organização dos Dados:** As unidades de registro e contexto foram organizadas em categorias que refletem os principais temas e áreas de interesse institucional no campo da internacionalização. Esse processo permitiu uma organização coerente dos dados, facilitando as etapas seguintes da análise. Os resultados dessas etapas são apresentados a seguir nos quadros de frequência das unidades de registro e de exemplos de unidades de contexto:

Quadro 01 - Frequência das Unidades de Registro na Análise Piloto da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008

<b>Termo</b>	<b>Frequência</b>
pesquisa(s)	73
programa(s)	66
projeto(s)	66
parceria(s) / parceiros	52
capacitação / treinamento	49
educação	45
internacional(is)	36
intercâmbio	28
inovação	27
política(s)	27
evento(s)	26
acadêmico(s)	20
institucional(is) / interinstitucional	19
acordo(s) / cooperação / colaboração	16
aluno(s)	15
cultural(is) / intercultural / multicultural	8
mobilidade	8
professor(es)	2
estrangeiro(a)(s)	5
exterior	3
línguas	3
universidade(s)	2
internacionalização	1
global (ais) / globalizado / globalização	1

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise piloto da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008.



A análise da frequência dos termos (unidades de registro) fornece-nos uma visão inicial dos temas predominantes no documento, revelando áreas de maior foco na política de internacionalização. Contudo, é importante ressaltar que a alta frequência de um termo não implica automaticamente em sua relevância teórica ou prática no contexto específico da internacionalização. A relevância deve ser avaliada não apenas pela repetição, mas também pela profundidade com que o termo se relaciona com os princípios teóricos subjacentes da pesquisa. Portanto, cada termo foi examinado não apenas pela quantidade de ocorrências, mas pelo seu papel estratégico dentro das políticas de internacionalização da instituição.

No entanto, para obter uma compreensão mais completa e detalhada dos significados e das implicações desses termos dentro do documento, é essencial contextualizá-los em segmentos maiores do texto, conhecidos como unidades de contexto. As unidades de contexto, como conceituadas anteriormente, são segmentos maiores de texto que fornecem um quadro mais amplo de interpretação para as unidades de registro. Elas ajudam-nos a entender como as palavras-chave são aplicadas dentro do documento e quais são os significados mais amplos atribuídos a elas

A análise das unidades de contexto permitiu entender como esses termos são aplicados em situações específicas e como contribuem para a narrativa geral do documento, oferecendo uma visão mais rica e detalhada das estratégias e prioridades institucionais. Dessa forma, a integração das unidades de registro e de contexto é essencial para revelar não apenas a presença dos termos, mas também seus significados e relações no âmbito institucional.

A seguir, apresento alguns exemplos de unidades de contexto identificadas no documento, conforme os quadros 2, 3, 4, 5 e 6, respectivamente:

Quadro 02 - Unidades de Contexto Derivadas da Análise Piloto da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Exemplos das Unidades de Contexto
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Programa(s)</b></li> </ul>	Mobilidade internacional e inovação acadêmica	<p>a) Planejar, desenvolver e gerir <b>programas</b> de mobilidade internacional do CEETEPS, nas modalidades presencial e virtual. b) Fazer a gestão dos acordos internacionais e das vagas internacionais disponíveis por semestre para os <b>programas</b> de cooperação internacional. c) Elaborar e divulgar os editais para participação em <b>programas</b>/eventos, no âmbito internacional, promovidos pelo CEETEPS. d) Elaborar, alimentar e atualizar sistemas de controle de acordos, vagas e alunos em programas de mobilidade.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Projeto(s)</b></li> </ul>	Mobilidade Acadêmica, Cooperação Acadêmica e Políticas Linguísticas, Capacitação Técnica e Pesquisa Internacional, Difusão Científica e Cultural	<p>I- Área de Mobilidade Acadêmica:</p> <p>n) Prospectar parceiros para o desenvolvimento de <b>projetos</b> no âmbito internacional.</p> <p>II- Área de Políticas Linguísticas:</p> <p>b) Propor e monitorar o desenvolvimento de atividades relacionadas às políticas linguísticas e <b>projetos</b> ligados à área, advindos da cooperação internacional e interinstitucional.</p> <p>k) Prospectar parceiros para o desenvolvimento de <b>projetos</b> no âmbito internacional.</p> <p>III - Área de Capacitação Técnica e Pesquisa Internacional:</p> <p>d) Elaborar editais para selecionar membros do corpo docente, administrativo e gestor do CEETEPS, para participar dos <b>projetos</b> resultantes dos acordos de cooperação, garantindo a lisura do processo seletivo.</p> <p>j) Prospectar parceiros para o desenvolvimento de <b>projetos</b> no âmbito internacional. IV- Área de Difusão Científica e Cultural:</p> <p>j) Prospectar parceiros para o desenvolvimento de <b>projetos</b> no âmbito internacional.</p>

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base na análise piloto da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008.

Quadro 03 - Unidades de Contexto Derivadas da Análise Piloto da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008

Unidades de Registro	Unidade de Contexto	Exemplos das Unidades de Contexto
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Pesquisa(s)</b></li> </ul>	<p>Gestão de parcerias, convênios e análise de mercado, em cooperação com instituições de pesquisa e ensino</p>	<p>IV - Na área de gestão de <b>parcerias</b> e convênios e de análise e estudo de mercado e oportunidades:</p> <p>a - Na área de gestão de <b>parceiras</b> e convênios:</p> <p>2 - Informar o Gabinete do Diretor Superintendente sobre a apresentação de propostas de <b>parcerias</b> advindas das relações com empresas, universidades, instituições de <b>pesquisa</b> e ensino, agências oficiais de fomento à pesquisa, intercâmbio internacional, fundações e institutos, entre outros.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Educação</b></li> </ul>	<p>Promoção de programas de capacitação técnica e de formação continuada no âmbito do CEETEPS, com ênfase na formação de profissionais alinhados às demandas globais, destacando sua relevância para alunos e docentes.</p>	<p><b>Artigo 39</b> - A Unidade de Formação Inicial e <b>Educação</b> Continuada tem como atribuição: I - Orientar e coordenar o planejamento e acompanhar, controlar e avaliar a execução das atividades de formação inicial e <b>educação</b> continuada. II - Assistir o Diretor Superintendente nos assuntos relacionados com a Formação Inicial e Educação Continuada. <b>Artigo 40</b> - O Corpo Técnico da Unidade de Formação Inicial e <b>Educação</b> Continuada tem as seguintes atribuições específicas:</p> <p>I - Propor estratégias operacionais para a Formação Inicial e <b>Educação</b> Continuada, quanto ao sistema de gestão, à proposta pedagógica, à formação e à valorização dos trabalhadores. VI - Propor cursos de formação inicial aos trabalhadores e aos jovens de baixa renda, oferecendo a qualificação necessária para incluí-los no mundo do trabalho, de acordo com a legislação vigente para a <b>educação</b> profissional.</p>

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base na análise piloto da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008.

Quadro 04 - Unidades de Contexto Derivadas da Análise Piloto da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008

Unidades de Registro	Unidade de Contexto	Exemplos das Unidades de Contexto
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Parceria(s) / parceiro(s)</b></li> </ul>	<p>Colaboração entre CEETEPS e instituições públicas ou privadas, nacionais ou internacionais, focando na cooperação científica, tecnológica e educacional.</p>	<p>V - Na área de gestão de <b>parcerias</b> e convênios e de análise e estudo de mercado e oportunidades:</p> <p>a - Na área de gestão de <b>parceiras</b> e convênios:</p> <p>1 - Coordenar as atividades de fomento, estruturação e acompanhamento de projetos que visem à captação de recursos junto aos órgãos públicos e instituições privadas, por meio de <b>parcerias</b> científicas, tecnológicas e educacionais.</p> <p>2 - Informar o Gabinete do Diretor Superintendente sobre a apresentação de propostas de <b>parcerias</b> advindas das relações com empresas, universidades, instituições de pesquisa e ensino, agências oficiais de fomento à pesquisa, intercâmbio internacional, fundações e institutos, entre outros.</p> <p>Artigo 36 B - O Grupo de Educação a Distância tem as seguintes atribuições:</p> <p>k - Buscar e manter <b>parcerias</b> do CEETEPS com instituições públicas ou privadas nacionais ou internacionais, relacionadas à EaD.</p> <p>V) Prospeção Tecnológica e Apoio à Pesquisa Aplicada:</p> <p>b) Apoiar o processo de aproximação e formalização das <b>parcerias</b> internacionais.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise piloto da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008.

Quadro 05 - Unidades de Contexto Derivadas da Análise Piloto da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008

Unidades de Registro	Unidade de Contexto	Exemplos das Unidades de Contexto
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Capacitação</b></li> </ul>	<p>Atividades voltadas para o aperfeiçoamento técnico e profissional do corpo docente, administrativo e gestor, com foco na internacionalização.</p>	<p>Artigo 14-B – A Assessoria de Relações Internacionais com as atribuições de propor, instituir e promover políticas visando a internacionalização do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, bem como prospectar e estabelecer acordos de cooperação ou protocolos de intenções entre o CEETEPS e Instituições estrangeiras, governamentais, não governamentais e/ou privadas, a fim de desenvolver projetos visando manter a excelência no ensino profissional e tecnológico, com intuito de formar profissionais alinhados às demandas globais, nos moldes da seguinte estrutura:</p> <p>I – Corpo Técnico, com as seguintes áreas:</p> <p>c) <b>Capacitação</b> Técnica Internacional. (p.11)</p> <p>III - Área de Capacitação Técnica e Pesquisa Internacional:</p> <p>a) Propor, elaborar, promover, organizar e coordenar atividades de capacitação no âmbito internacional para <b>capacitação</b> e aperfeiçoamento do corpo docente, administrativo e gestor do CEETEPS.</p> <p>i) Elaborar, alimentar e atualizar sistemas de controle dos programas de <b>capacitação</b> internacional.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Intercâmbio</b></li> </ul>	<p>Facilitação e promoção de programas de intercâmbio acadêmico e cultural para alunos e professores.</p>	<p>“Desenvolver e coordenar programas de <b>intercâmbio</b> que permitam a troca de experiências entre alunos e professores do CEETEPS e instituições estrangeiras.”</p> <p>“Elaborar e divulgar editais para participação em <b>intercâmbios</b> acadêmicos internacionais promovidos pelo CEETEPS.”</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise piloto da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008.

Quadro 06 - Unidades de Contexto Derivadas da Análise Piloto da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008

Unidades de Registro	Unidade de Contexto	Exemplos das Unidades de Contexto
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Política(s)</b></li> </ul>	Diretrizes e orientações para a internacionalização e gestão de parcerias no CEETEPS.	<p>Artigo 14-B – A Assessoria de Relações Internacionais é responsável por propor, instituir e promover <b>políticas</b> visando a internacionalização do CEETEPS, além de prospectar e estabelecer acordos de cooperação com instituições estrangeiras para manter a excelência no ensino profissional e tecnológico.</p> <p>V) Prospeção Tecnológica e Apoio à Pesquisa Aplicada:</p> <p>b) Apoiar a formalização de <b>políticas e</b> parcerias internacionais para o desenvolvimento de projetos de pesquisa aplicada.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Mobilidade</b></li> </ul>	Programas e políticas que fomentam a mobilidade acadêmica internacional, facilitando a circulação de alunos e professores.	<p>“Gerir e promover a <b>mobilidade</b> acadêmica de alunos e professores, facilitando a participação em programas de intercâmbio e parcerias internacionais.”</p> <p>“Planejar e coordenar a <b>mobilidade</b> internacional, assegurando o reconhecimento acadêmico e a integração dos participantes ao retorno.”</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Acordo(s) / cooperação / colaboração</b></li> </ul>	Estabelecimento e gestão de acordos de cooperação internacional para facilitar a internacionalização; esforços colaborativos entre instituições para promover a internacionalização e alcançar objetivos educacionais comuns.	<p>“Estabelecer e gerir <b>acordos</b> de cooperação entre o CEETEPS e instituições estrangeiras para fomentar a mobilidade acadêmica e a pesquisa internacional.”</p> <p>“Formalizar <b>acordos de</b> cooperação que garantam o intercâmbio de estudantes e professores, além de promover a colaboração em projetos de pesquisa e inovação.”</p> <p>“Desenvolver iniciativas de <b>cooperação</b> com instituições internacionais para fortalecer a pesquisa e a inovação no CEETEPS.”</p> <p>“Estabelecer mecanismos de <b>cooperação</b> que promovam a troca de conhecimento e recursos entre o CEETEPS e suas instituições parceiras internacionais.”</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise piloto da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008

A análise piloto da Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008, conforme ilustrado nos quadros apresentados, forneceu uma estrutura sólida para a aplicação da metodologia de análise de conteúdo nos documentos que integram o corpus desta pesquisa. A identificação das unidades de registro, conforme demonstrado no Quadro 1, possibilitou o mapeamento dos principais termos recorrentes, enquanto os Quadros 2 a 6 exemplificaram como as unidades de contexto ampliaram a compreensão dos temas centrais relacionados à internacionalização.

Esses quadros ilustram de maneira sistemática como o processo metodológico foi conduzido, demonstrando tanto a recorrência de termos quanto a contextualização mais ampla desses dentro dos documentos analisados. A combinação das unidades de registro e de contexto revelou-se essencial para garantir uma análise aprofundada e coerente, assegurando a consistência do processo investigativo e preparando o terreno para as etapas subsequentes da pesquisa.

Com a conclusão desta etapa piloto, os procedimentos metodológicos foram validados e, quando necessário, refinados para aprimorar a precisão e a abrangência da análise documental. No entanto, à medida que a análise dos demais documentos avançava, tornou-se evidente a necessidade de aprofundar o processo investigativo. A identificação de sobreposições temáticas e a imbricação entre os termos analisados impulsionaram a construção de Categorias Analíticas interpretativas, que passaram a integrar o percurso metodológico como desdobramento necessário e crítico frente à complexidade dos discursos institucionais.

Assim, embora a análise piloto tenha sido fundamental para consolidar os procedimentos iniciais da abordagem metodológica, a investigação evoluiu para uma estrutura analítica mais densa e crítica, conforme descrito na subseção 2.4.2.2. Essa ampliação permitiu uma leitura mais profunda dos dados, alinhada aos fundamentos teóricos da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade, garantindo coerência entre prática analítica e o horizonte epistemológico da pesquisa.

#### **2.4.2.2 – CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS E ARTICULAÇÃO COM OS MARCOS INSTITUCIONAIS**

A última etapa do percurso metodológico da pesquisa consistiu na formulação de Categorias Analíticas interpretativas, desenvolvidas com base nas Unidades de Registro e nas Unidades de Contexto anteriormente identificadas. Essa etapa foi essencial para consolidar uma estrutura analítica que permitisse não apenas sistematizar os achados, mas também interpretá-

los criticamente à luz dos referenciais teóricos da Linguística Aplicada Crítica (LAC), da Translinguagem e da Decolonialidade.

A construção das Categorias Analíticas não se deu por simples agrupamento temático, mas por um processo de leitura crítica e interpretativa, capaz de evidenciar padrões discursivos, recorrências semânticas, contradições normativas e silenciamentos estruturais nos documentos analisados. Assim, as categorias emergiram como sínteses conceituais e operacionais das práticas e discursos presentes nos textos normativos, funcionando como chaves de leitura para compreender a internacionalização institucional sob uma perspectiva crítica.

No decorrer da análise dos documentos normativos, começou a se evidenciar uma sobreposição crescente entre os temas identificados, o que tornou necessário consolidar e agrupar os termos em torno de eixos mais amplos de sentido. Essa dinâmica levou à construção das Categorias Analíticas, que emergiram como sínteses críticas das recorrências discursivas observadas nas Unidades de Registro e de Contexto.

Além disso, essas categorias foram articuladas aos marcos institucionais descritos no Capítulo IV desta tese, entendidos como os principais eventos, iniciativas e decisões que marcaram o processo de internacionalização no Centro Paula Souza. Essa articulação metodológica permitiu aprofundar a análise, evidenciando tensões, ausências, dissonâncias e contradições entre os discursos normativos dos documentos oficiais e os movimentos institucionais históricos identificados ao longo do percurso da internacionalização. O cruzamento entre essas dimensões foi sistematizado em quadros interpretativos que estruturam a análise crítica apresentada no Capítulo V.

Essa fase da análise marca, portanto, uma transição metodológica da descrição lexical para a interpretação crítica, conectando o percurso empírico aos fundamentos epistemológicos da pesquisa. As Categorias Analíticas assumem, nesse sentido, o papel de eixos estruturantes da análise crítica, integrando achados e teoria de forma sistemática.

O percurso metodológico completo da pesquisa, portanto, estrutura-se em quatro camadas interdependentes:

1. **Unidades de Registro** – identificação de termos e expressões recorrentes;
2. **Unidades de Contexto** – delimitação de segmentos ampliados que contextualizam os registros;
3. **Categorias Analíticas** – sistematização crítica e teórica dos dados;
4. **Articulação com os Marcos Institucionais** – confronto dos achados com diretrizes e movimentos institucionais documentados.



Essa estrutura ampliada fortalece o rigor metodológico e assegura a coerência entre os procedimentos adotados e os objetivos da pesquisa. As Categorias Analíticas constituem, assim, dispositivos interpretativos que dão visibilidade às tensões, ausências e contradições presentes nos discursos institucionais.

## CAPÍTULO 03

---

### *Cartografando<sup>8</sup> Confluências Marítimas*

À medida que se avança nesta jornada, é essencial mapear as diferentes perspectivas teóricas e compreender suas interseções. O título deste capítulo buscou capturar a essência e amplitude dos temas teóricos aqui abordados: Internacionalização, Linguística Aplicada Crítica, Translinguagem, Decolonialidade, Fundamentos da Política Educacional Brasileira e Política Linguística no Brasil. Explora-se cada teoria isoladamente e suas interseções, oferecendo uma perspectiva enriquecida e multifacetada sobre a internacionalização e seu impacto no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Assim como os vastos oceanos do nosso planeta são marcados por diversos fluxos marítimos que, em pontos de confluência, convergem, misturam-se e redefinem-se mutuamente, a jornada acadêmica discutida neste capítulo caracteriza-se por abordagens teóricas que, embora distintas, encontram seus pontos de confluência.

“Cartografando” sugere um meticuloso mapeamento, exploração, entendimento e reflexão crítica. Isso significa que não se trata apenas de identificar, mas de compreender as nuances, as origens, os destinos e as interações entre as múltiplas abordagens teóricas. Nesta “cartografia”, lança-se um olhar crítico sobre territórios intelectuais, entendendo seus contornos, limites e conexões.

“Confluências” alude à convergência de ideias. Neste capítulo, explora-se como a Internacionalização entrelaça-se com a Linguística Aplicada, a Translinguagem, a Decolonialidade, os Fundamentos da Política Educacional Brasileira e a Política Linguística no Brasil. Estas perspectivas não são entidades isoladas; elas influenciam-se e, em certos pontos, fundem-se. Essa perspectiva é essencial para compreender a complexidade das políticas educacionais no CEETEPS, pavimentando o caminho para o objetivo de compreender como a internacionalização no CEETEPS alinha-se ou diverge desses paradigmas teóricos.

“Marítimas”, além de manter a metáfora náutica que permeia esta tese, simboliza a vastidão e profundidade dos temas. Assim como o mar, estas correntes teóricas são profundas,

---

<sup>8</sup> O termo “cartografando” é utilizado aqui em um sentido figurativo, remetendo ao ato de mapear teorias e interseções epistemológicas com a mesma meticulosidade e cuidado de quem desenha mapas geográficos. Embora não seja um conceito técnico da Linguística Aplicada, sua escolha reflete a intenção de explorar criticamente os contornos, limites e conexões entre as diferentes abordagens teóricas, alinhando-se à metáfora náutica que permeia esta tese.

vastas e, por vezes, imprevisíveis. Logo, tal qual marinheiros experientes que entendem a importância das correntes marítimas em suas jornadas, é essencial compreender as correntes teóricas que moldam e direcionam suas pesquisas.

Neste capítulo, buscou-se identificar e definir cada uma dessas “correntes teóricas”, compreendendo suas relações, seu impacto na paisagem acadêmica e como elas podem ser navegadas criticamente em direção a uma compreensão mais holística e transformadora da internacionalização do CEETEPS.

Diante da complexidade dos temas mapeados, iniciou-se a exploração pela corrente da Internacionalização. Esta foi discutida como ponto de partida para compreender como o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) engajou-se em um cenário global, repleto de oportunidades e desafios. Na próxima seção, apresentam-se os principais conceitos, perspectivas e desafios relacionados à internacionalização no ensino superior, que serviram de base para as discussões teóricas subsequentes.

### 3.1 – Internacionalização no Ensino Superior: *Conceitos, Perspectivas e Desafios*

A internacionalização é um conceito complexo e multifacetado, continuamente moldado por diversos autores ao longo do tempo. Segundo Knight (1994, 2004), ela envolve a incorporação de elementos internacionais ou interculturais nas operações e estratégias de uma organização, manifestando-se através de programas de mobilidade ou cooperação internacional e refletindo sua capacidade transformadora em várias áreas da sociedade.

Historicamente, a ideia de internacionalização da educação superior tem sido moldada por uma perspectiva predominantemente orientada para o mercado, impulsionada por forças econômicas e políticas globais. Nesse contexto, Knight (2004) observa que o processo de internacionalização é frequentemente interpretado através das lentes do liberalismo econômico, que transforma a educação em uma mercadoria negociável no mercado global – uma extensão direta das dinâmicas da globalização. Esse modelo neoliberal não apenas estrutura as políticas educacionais, mas também intensifica a competição entre instituições e nações, reforçando desigualdades sistêmicas ao priorizar métricas de desempenho e lucro sobre a equidade e o impacto social da educação.

Os principais objetivos dessas políticas incluem a expansão mercadológica, o aumento da mobilidade estudantil e a busca por um posicionamento estratégico global, todos alinhados à lógica capitalista de visibilidade e lucratividade. Altbach e Knight (2007) destacam como

universidades de prestígio, como Harvard e Oxford, exemplificam essa tendência ao expandirem sua presença global por meio de parcerias estratégicas e da criação de campi satélites em diferentes continentes. Naidoo (2009) observa que essas instituições também engajam-se em uma espécie de “fetiche pela competição”, na qual o status global e a capacidade de atrair talentos internacionais são frequentemente considerados indicadores de sucesso e excelência.

Entretanto, essa interpretação, embora pragmática, carrega consigo o perigo de uma visão reducionista. Stiglitz (2002) e Friedman (2005) argumentam que o neoliberalismo, quando aplicado à educação, pode levá-la a uma série de problemas, como a perda da qualidade, a desigualdade e a concentração de poder, inclusive, com a marginalização de instituições menores em países em desenvolvimento, aprofundando, assim, as desigualdades educacionais. Além disso, os autores sugerem que há o risco de apagar a diversidade intrínseca de experiências educacionais, desconsiderando-se as nuances da diversidade cultural, e perpetuar dinâmicas pós-coloniais que têm moldado as interações globais por séculos.

De acordo com Knight (2004) e de Wit (2010a), uma abordagem alternativa, e talvez mais profunda da internacionalização, considera-a não apenas como um instrumento de expansão, mas como uma possibilidade para diálogo intercultural e crescimento mútuo. Nessa visão, a internacionalização é uma oportunidade de integrar culturas, linguagens e diferentes perspectivas, propiciando ambientes acadêmicos que nutrem reflexões críticas sobre o papel da educação em um mundo globalizado, mas também fragmentado. Nesse contexto, trocas e colaborações acadêmicas são valorizadas, alheias às motivações puramente econômicas, com programas de intercâmbio que incentivam a imersão cultural e linguística, enquanto parcerias de pesquisa buscam a resolução de desafios globais, como as mudanças climáticas e doenças infecciosas. Estes esforços destacam que a internacionalização pode transcender métricas simples de desempenho e lucro, promovendo uma educação global autêntica e interconectada.

Um exemplo claro dessa abordagem pode ser observado na sólida parceria acadêmica entre a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Cape Town, na África do Sul. Essas instituições têm colaborado ativamente em pesquisas conjuntas sobre temas de extrema relevância global, como sustentabilidade e inovação tecnológica, promovendo um intercâmbio cultural e acadêmico genuíno, evidenciando a possibilidade concreta de um diálogo intercultural construtivo, que transcende as fronteiras nacionais e econômicas, e por conseguinte, fortalecendo laços acadêmicos e criando oportunidades de aprendizado mútuo para alunos e pesquisadores de ambos os continentes.

<https://internationaloffice.usp.br/index.php/convenios/instituicoes-conveniadas/>).

Segundo Knight (2004) e de Wit (2010), a internacionalização deve ultrapassar o enfoque comercial, assumindo o papel de construir pontes que conectam culturas e perspectivas, criando ambientes acadêmicos que incentivam reflexões críticas sobre o papel da educação em um cenário globalizado, mas também fragmentado.

Para os estudantes, esse processo oferece a oportunidade de atravessar essas pontes, vivenciando ambientes culturalmente diversos, desenvolvendo habilidades interculturais e expandindo seus horizontes acadêmicos. Para os professores, representa a chance de colaborar com colegas de diversas partes do mundo, estabelecendo novas conexões e integrando diferentes perspectivas às suas pesquisas e ao ensino.

Logo, torna-se evidente que a internacionalização do ensino superior é multifacetada. Ainda que a visão mercadológica predomine em muitos contextos, autores como Knight (2004) e de Wit (2010) destacam que há abordagens mais colaborativas e interculturais que merecem ser exploradas e valorizadas. Essas alternativas proporcionam uma compreensão mais ampla e rica do que realmente significa internacionalizar a educação superior em um mundo em constante evolução, permitindo que as instituições fortaleçam sua presença global, atraiam talentos de diversas partes do mundo e estabeleçam parcerias de pesquisa significativas. Para os governos, isso representa ver suas universidades nacionais subindo nos rankings globais, atraindo mais estudantes internacionais e expandindo sua influência cultural e acadêmica no cenário global.

Nesse contexto, Knight (2004) descreve a internacionalização como o processo de adicionar uma dimensão internacional, intercultural ou global aos objetivos, funções e serviços das instituições educacionais. Tal definição destaca a ampliação de alcance e impacto, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa, contribuindo significativamente para a sociedade. Hudzik (2011) amplia essa concepção ao enfatizar a internacionalização como um compromisso essencial, intrínseco às práticas, políticas e estratégias de uma organização ou sistema. Ele argumenta que a internacionalização deva ser crítica a fim de assegurar sua qualidade e relevância em um mundo cada vez mais globalizado, sublinhando sua natureza estratégica e abrangente. Além disso, o autor alerta-nos para a necessidade de uma internacionalização que não se limite a iniciativas superficiais, mas que esteja profundamente enraizada nas estruturas e políticas institucionais.

De Wit (2015) apresenta a internacionalização como uma ação consciente e ética, ressaltando a colaboração e a interação intercultural como meios para enriquecer atividades e relações globais. Para o autor, a internacionalização deve ser realizada de forma responsável, evitando a mera comercialização ou exploração das relações globais. Essa perspectiva ética

é essencial para garantir que as iniciativas de internacionalização não perpetuem desigualdades ou privilégios, mas, ao contrário, contribuam para uma educação mais justa e inclusiva.

Altbach (1998) foca nas abordagens e diretrizes que as organizações devem considerar diante do cenário mundial, incluindo instituições de ensino, empresas e governos. Leask (2015) e Jones (2009) complementam essa visão ao enfatizar a importância do engajamento intercultural na internacionalização, definindo esse processo como a integração de perspectivas interculturais no cotidiano organizacional das instituições de ensino e de suas comunidades.

Conforme destacado pelos autores, observa-se que a internacionalização não é um conceito estático, mas uma prática em constante desenvolvimento, evoluindo de uma mera participação em programas de mobilidade ou cooperação internacional para uma estratégia abrangente. De Wit (2011, 2020) e Rumbley (2015) ampliam nossa compreensão ao sugerirem que a internacionalização pode ser entendida como uma resposta evolutiva das instituições de ensino superior às exigências de um mundo interconectado. De Wit (2011, 2020) propõe que a internacionalização reflete uma adaptação contínua às dinâmicas globais, enquanto Rumbley (2015) introduz o conceito de “internacionalização inteligente”, enfatizando alianças estratégicas que integram comunidades de pesquisa, práticas profissionais e políticas educacionais. Essas contribuições ajudam-nos a entender que a internacionalização é uma prática dinâmica que deve ser continuamente adaptada às novas realidades, destacando a qualidade das relações, a ética da colaboração global e a integração intercultural em várias esferas sociais.

Na era moderna, marcada pela globalização, o campo da educação superior consolidou-se como um pilar essencial. De Wit (2010) observa que as universidades, ao longo de sua evolução, não apenas se destacam como centros de produção de conhecimento, mas também atuam como participantes ativos na cena global, absorvendo e influenciando tendências e correntes de pensamento em escala mundial. Nesse sentido, a internacionalização emerge como uma tendência central, colocando as universidades no centro das agendas políticas globais, à medida que desempenham um papel fundamental na produção e disseminação de conhecimento em escala internacional. Altbach (2016) destaca que o ensino superior assume uma postura proativa diante da globalização, buscando ativamente moldar sua trajetória no contexto global.

De Wit *et al.* (2015) sublinham que a trajetória da internacionalização no ensino superior é marcada por uma metamorfose significativa, influenciada por mudanças geopolíticas e econômicas. O fim da Guerra Fria, a ascensão de blocos econômicos regionais e o papel emergente de nações como a China na economia global têm moldado novas diretrizes para a

educação superior, ampliando colaborações inter-regionais e promovendo a inclusão de regiões anteriormente marginalizadas, como o Sul Global. No contexto econômico, de Wit *et al* (2015) destacam que a internacionalização é uma resposta às demandas de um mundo globalizado, onde a mobilidade estudantil e as colaborações de pesquisa são cruciais para a relevância e competitividade das universidades. No entanto, de Wit & Leask (2019) enfatizam que essas iniciativas precisam ser realizadas de forma ética e crítica para evitar a perpetuação de desigualdades e garantir uma abordagem verdadeiramente inclusiva. Kubota (2009) adverte sobre os riscos de uma internacionalização mercantilista, que pode marginalizar perspectivas não ocidentais e reforçar hierarquias de poder.

No entanto, a internacionalização do ensino superior apresenta desafios notáveis. Um deles é a crescente proliferação das “fábricas de diplomas”, instituições que concedem diplomas sem manter padrões acadêmicos rigorosos ou sem manter padrões de qualidade adequados. Garrett (2004) aponta que essa preocupação exige uma regulamentação mais rigorosa. Para o autor, a situação pode agravar-se com o contínuo aumento no número de estudantes internacionais, pois à medida que a demanda por oportunidades educacionais no exterior cresce, há um risco evidente da proliferação desse tipo de instituição, que busca capitalizar essa tendência. Bohm *et al.* (2002) destacam o crescimento exponencial no fluxo de estudantes internacionais, passando de 1,2 milhão em 2000 para 7,2 milhões previstos para 2025. Posteriormente, Altbach (2004), com base em dados da UNESCO, observa que, em 2000, havia aproximadamente 2 milhões de estudantes internacionais, com projeções indicando que esse número poderia quadruplicar, chegando a quase 8 milhões até 2025.

Além dos desafios globais, a internacionalização do ensino superior enfrenta questões específicas no contexto brasileiro, sendo crucial considerar como a internacionalização interage com as políticas educacionais locais e as realidades socioeconômicas do país. Entre os desafios estão a falta de regulamentação específica para a internacionalização das instituições de ensino superior e a necessidade de uma abordagem estruturada para integrar uma dimensão internacional e intercultural nas universidades brasileiras. Embora a educação básica tenha avançado nesse aspecto, com a implementação dos Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica do Brasil (Brasil, 2022), o ensino superior ainda carece de diretrizes claras. Essa lacuna é particularmente notável ao considerar-se a necessidade de uma Consciência Planetária, que inclui a formação de cidadãos conscientes das questões globais, como sustentabilidade ambiental e justiça social, aspectos fundamentais na formação de uma cidadania global responsável. Essa ausência de diretrizes específicas para o ensino superior destaca a necessidade urgente de uma estrutura nacional que oriente a

internacionalização nas universidades, assegurando que as instituições possam desenvolver estratégias eficazes e inclusivas, alinhadas com as melhores práticas internacionais.

Enquanto a Educação Básica apresenta os “Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica do Brasil”, que estabelecem diretrizes e recomendações para integrar uma dimensão internacional e intercultural nas escolas brasileiras, promovendo a formação de cidadãos globais e a preparação dos alunos para um mundo interconectado, o Ensino Superior ainda carece de um documento equivalente. Conforme o documento dos Parâmetros Nacionais para a Internacionalização da Educação Básica (Brasil, 2022),

a internacionalização na educação básica é “um processo que internaliza a perspectiva de abertura para o mundo para todas as crianças e adolescentes, jovens e adultos da Educação Básica, promovendo transformações nos ambientes educativos para uma educação de qualidade, e preparando os estudantes e demais atores para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho no cenário local, regional, nacional e internacional” (Brasil, 2022, p. 10).

Além disso, o documento enfatiza que

“a escola precisa estar atenta a esses movimentos e necessita estar habilitada a responder de forma qualificada às novas demandas da sociedade. Essas demandas estão relacionadas com a formação de cidadãos que tenham condições de interagir com indivíduos de outras culturas, estabelecendo os mais variados meios de comunicação de forma eficaz e adequada” (Brasil, 2022, p. 11).

Os fundamentos dos Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica do Brasil (Brasil, 2022) baseiam-se em quatro eixos estruturantes: Educação para a Cidadania Global, Internacionalização Integral, Interculturalidade e Plurilinguismo. Esses eixos, juntamente com a Consciência Planetária, poderiam ser pensados para uma adaptação ao contexto do ensino superior, ainda carente de diretrizes específicas. Isso permitiria promover uma educação globalmente relevante e culturalmente inclusiva. A seguir, apresenta-se uma sugestão de como esses conceitos poderiam ser aplicados:

- **Educação para a Cidadania Global no Ensino Superior:** As universidades poderiam adotar e expandir a ênfase na cidadania global, capacitando os estudantes com habilidades e valores que promovam justiça social, igualdade e sustentabilidade ambiental. Isso poderia ser integrado através de currículos que incluam estudos internacionais e interculturais, bem como atividades extracurriculares que fomentem o engajamento global por meio de



iniciativas como programas de voluntariado internacional e intercâmbio cultural, fortalecendo a formação de cidadãos globais conscientes.

- **Internacionalização Integral:** No ensino superior, a internacionalização integral poderia ser promovida através de parcerias internacionais, programas de mobilidade acadêmica, e a utilização de tecnologias que permitam a interação intercultural. As universidades poderiam promover ambientes que incentivem a participação ativa de todos os estudantes, mesmo aqueles que não têm a oportunidade de estudar no exterior, em experiências internacionais, assegurando a acessibilidade dessas iniciativas a todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica, promovendo uma internacionalização inclusiva e equitativa.
- **Interculturalidade:** O reconhecimento e o respeito mútuo entre diferentes identidades culturais poderiam ser promovidos por meio de programas de diversidade e inclusão, além de iniciativas que incentivem a interação intercultural nos campi universitários. A inclusão de disciplinas que abordem a diversidade cultural e os direitos humanos nos currículos, além dos programas específicos, fortalece essa vertente, contribuindo para um ambiente acadêmico mais acolhedor e inclusivo.
- **Plurilinguismo:** As universidades poderiam promover o plurilinguismo oferecendo cursos em diversas línguas, programas de imersão linguística e valorizando a diversidade linguística tanto na pesquisa quanto no ensino. Isso poderia incluir o incentivo à publicação acadêmica em diferentes idiomas e o reconhecimento do domínio multilíngue como um diferencial acadêmico por meio da criação de centros de estudos linguísticos e culturais, proporcionando suporte adicional à formação multilíngue e incentivando a pesquisa e o ensino em diversos contextos linguísticos.

Esses parâmetros poderiam orientar a criação de diretrizes para a internacionalização no ensino superior brasileiro, incluindo as Fatecs. Embora existam programas e iniciativas como o Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa de Internacionalização CAPES-PrInt e o extinto Ciência sem Fronteiras, além de documentos como o Documento de Referência de Internacionalização da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC - DRI/2017), o Panorama do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), e a Política de Internacionalização da Rede Federal de Educação e Tecnologia do Brasil (PI/2017) (Guimarães; Silva, 2022), ainda falta um documento central que aborde a internacionalização de maneira mais abrangente. Essas iniciativas e programas, apesar de importantes, representam esforços isolados que carecem de uma integração coerente no que tange à internacionalização do ensino superior brasileiro.

Assim, a criação de diretrizes nacionais abrangentes, inspiradas nos Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica do Brasil (Brasil, 2022), poderia consolidar esses esforços e abordar aspectos cruciais como a promoção da mobilidade acadêmica, colaboração internacional em pesquisa, integração de perspectivas interculturais nos currículos, promoção de ambientes inclusivos e diversificados, além de regulamentar e assegurar a qualidade acadêmica.

A implementação dessas diretrizes ajudaria as instituições de ensino superior a enfrentarem os desafios da globalização de forma mais estruturada e coesa, alinhando-se às melhores práticas internacionais e promovendo a qualidade e a relevância da educação superior brasileira no cenário global. A promoção de iniciativas como a formação de parcerias internacionais para pesquisa conjunta e programas de mobilidade estudantil que priorizem a equidade e a inclusão têm mostrado resultados positivos em outros contextos e poderiam servir como modelos.

A formulação de diretrizes nacionais seria essencial para garantir que as universidades brasileiras não apenas participem ativamente na cena global, mas também contribuam de maneira significativa para a produção e disseminação de conhecimento em uma perspectiva global. Além de ajudar o Brasil a superar os desafios da internacionalização, a implementação dessas diretrizes poderia posicionar o país como um líder na internacionalização da Educação Superior na América Latina, promovendo uma educação de qualidade que prepare os estudantes brasileiros para tornarem-se cidadãos globais, competentes e comprometidos com a promoção da justiça social, sustentabilidade e cooperação internacional.

Paralelamente a esses desafios, a revolução tecnológica no ensino está moldando o futuro da educação (Friedman, 2005), o que torna ainda mais crucial as preocupações com a qualidade acadêmica e os padrões no cenário internacional. Desde os anos 2010, tecnologias como os Massive Open Online Courses (MOOCs) emergiram como ferramentas poderosas na internacionalização do ensino superior, superando barreiras geográficas e permitindo que estudantes de todo o mundo tivessem acesso a cursos de universidades renomadas sem a necessidade de deslocamento físico (Christensen et al., 2013). No entanto, nos últimos anos, tecnologias ainda mais avançadas têm transformado radicalmente o ensino superior. Bates

(2019) observa que a inteligência artificial (IA), machine learning, e cloud computing estão redefinindo o ensino, oferecendo plataformas de aprendizado adaptativo que se ajustam às necessidades individuais dos alunos. Além disso, o uso de realidade aumentada (RA) e realidade virtual (RV) está proporcionando experiências educacionais imersivas, como visitas virtuais a museus, laboratórios e até mesmo simulações interativas de cenários complexos, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, junto com essas oportunidades, surgem desafios, como a garantia da qualidade da educação on-line, questões de autenticidade e integridade acadêmica, além de preocupações com privacidade de dados e segurança digital (Bates, 2019).

Além dos desafios tecnológicos, é essencial também considerar as questões culturais e históricas que permeiam o processo de internacionalização. Pennycook (2007) destaca a marginalização de discursos não ocidentais, que reflete o legado colonial ainda presente nas relações globais de poder. Makoni e Pennycook (2007) ampliam essa discussão ao argumentar que as línguas e epistemologias não ocidentais são frequentemente desconsideradas ou reconfiguradas dentro das dinâmicas coloniais globais, o que perpetua desigualdades nas relações internacionais. A internacionalização, se não for abordada de maneira crítica, corre o risco de perpetuar essas dinâmicas coloniais, privilegiando perspectivas ocidentais e invisibilizando vozes de outras culturas. Nesse sentido, é crucial que a internacionalização do ensino superior promova uma abordagem mais inclusiva e equitativa, que valorize a diversidade cultural e possibilite um diálogo genuíno entre diferentes tradições acadêmicas e epistemológicas. Esse reconhecimento não deve apenas fomentar o diálogo, mas também abrir caminho para a construção de novas possibilidades e visões acadêmicas, desafiando os paradigmas estabelecidos e criando práticas educacionais que integrem múltiplas formas de saber. Assim, a internacionalização torna-se um espaço de transformação, onde diferentes epistemologias encontram-se para gerar conhecimento plural e promover uma educação mais justa e inovadora.

No contexto cultural, as instituições têm identificado a crescente necessidade de criar ambientes mais inclusivos, respondendo a um mundo que se mostra cada vez mais interconectado e diversificado. Makoni (2007) destaca a importância de integrar genuinamente as vozes do Sul Global, o que se manifesta de várias formas, desde a adaptação dos currículos para incluir outras perspectivas além daquelas predominantemente oriundas do Norte Global, até a construção de parcerias estratégicas. Nesse sentido, Brandenburg *et al* (2019) salientam a importância de estabelecer colaborações que transcendam abordagens superficiais, revelando as assimetrias de poder inerentes às relações Norte-Sul.

Cracium (2018) destaca que, historicamente, o ensino superior sempre carregou uma dimensão internacional. No entanto, a globalização e o neoliberalismo intensificaram a pressão sobre os estados-nação e as instituições de ensino superior para internacionalizarem suas práticas de maneira mais acentuada. Esse movimento reflete um esforço consciente para criar espaços onde diferentes vozes, epistemologias e abordagens possam interagir e contribuir de forma equitativa na construção do conhecimento acadêmico. Brandenburg *et al.* (2019) ressaltam que essa dinâmica deve estar alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, reforçando uma abordagem que transcende o âmbito acadêmico. Essa visão não apenas amplia o papel das universidades, mas também destaca a importância de direcionar seus recursos e expertise para enfrentar desafios globais, consolidando o compromisso das instituições com a construção de um futuro mais sustentável.

No entanto, assim como as ondas do mar que encontram obstáculos em seu curso, a trajetória em direção à internacionalização genuína também enfrenta desafios. De Wit (2020) destaca que, apesar do reconhecimento da importância desse movimento, as instituições de ensino superior deparam-se com obstáculos consideráveis. As pressões econômicas, que atuam como correntes fortes, a incessante busca por posições de destaque em rankings globais, que se assemelham a rochas no caminho, e, mais fundamentalmente, a urgência de repensar a dinâmica colonial que permeia o sistema educacional, são fatores intrincados. Esses desafios exigem uma reflexão profunda e um compromisso coletivo para navegar por águas complexas, a fim de alcançar uma internacionalização que seja verdadeiramente inclusiva, transformadora, equitativa e responsável.

Ainda assim, o equilíbrio entre políticas nacionais e padrões de qualidade global será fundamental para garantir que a internacionalização beneficie todos os envolvidos (Organization for Economic Cooperation and Development, 2004). Esse equilíbrio, porém, é delicado e desafiador. A comercialização do ensino superior, se não for equilibrada com a qualidade, pode diluir a essência da educação. Em muitos aspectos, o ensino superior tornou-se uma mercadoria, com estudantes e professores circulando globalmente em busca das melhores oportunidades.

A internacionalização, conforme conceituada por Knight (2004), vai além da promoção de intercâmbios ou recrutamento de estudantes estrangeiros. Ela implica em uma revisão profunda das missões e dos objetivos acadêmicos, buscando alinhá-los ao contexto global. Naidoo (2009), observa que, embora esse processo ofereça oportunidades para colaborações transfronteiriças e para uma abordagem pedagógica mais inclusiva, ele também levanta

preocupações importantes. Entre essas, estão os riscos de homogeneização da educação e as desigualdades inerentes à geopolítica acadêmica.

Nesse contexto, rankings de universidades internacionais, como os publicados pela QS, Times Higher Education (THE), Academic Ranking of World Universities (ARWU) e U.S. News & World Report, desempenham um papel central. Esses rankings classificam instituições de ensino superior em todo o mundo com base em diversos critérios de desempenho, como reputação acadêmica, número de citações por docente, e proporção de estudantes e docentes internacionais. Embora úteis para fornecer dados e orientações, esses rankings também intensificam a pressão que as instituições enfrentam na busca por posições de destaque, muitas vezes reforçando a competição em detrimento de abordagens mais inclusivas e colaborativas.

Entretanto, esses rankings são alvo de críticas recorrentes. Hazelkorn (2011) e Altbach (2015) apontam que eles tendem a favorecer universidades de países desenvolvidos, especialmente dos Estados Unidos e do Reino Unido, criando um viés geográfico. Além disso, como observa Marginson (2007), os critérios utilizados nem sempre refletem a realidade de todas as universidades ou regiões, apresentando uma ênfase desproporcional na pesquisa, que pode obscurecer a qualidade do ensino. Essa abordagem, segundo Altbach (2015), acentua desigualdades ao privilegiar instituições bem posicionadas em detrimento daquelas com menos recursos, perpetuando disparidades já existentes. Assim, uma internacionalização genuína deve equilibrar a busca pela excelência acadêmica com um compromisso sólido com a equidade e a transformação social. Para isso, é essencial navegar cuidadosamente entre as correntes econômicas, as pressões por classificação e os desafios coloniais, construindo uma educação superior que não apenas cruze fronteiras, mas também promova justiça e inclusão para todos os envolvidos.

Nesse cenário, as universidades do Sul Global, apesar de sua riqueza cultural e histórica, correm o risco de serem marginalizadas em um sistema acadêmico dominado pelas potências do Norte Global. Teferra (2004), ressalta esse desafio, especialmente no que se refere à crescente influência do mercado na definição de objetivos acadêmicos. Ao analisar essa dinâmica, percebemos que a identidade dessas universidades está em constante transformação, algo particularmente evidente no contexto da internacionalização, conforme destacado por Stromquist (2007). A busca por maior visibilidade e atração de estudantes internacionais acaba por modelar as identidades institucionais segundo as demandas do mercado global. Esse processo levanta questões sobre como as universidades podem preservar suas identidades locais enquanto adotam uma postura internacional. Marginson (2006) aponta que as universidades enfrentam um paradoxo: estão ancoradas em seus contextos locais ao mesmo tempo em que

buscam influência global. Esse delicado equilíbrio entre localização e globalização traz à tona questões profundas de identidade, missão, poder e influência.

Segundo Schriewer (2009), ao buscar maior visibilidade para atrair estudantes internacionais interessados em programas que ofereçam empregabilidade e retorno financeiro, as instituições de ensino superior têm suas identidades moldadas de acordo com as demandas do mercado global. Essa transformação levanta preocupações genuínas sobre a preservação das raízes e tradições locais dessas universidades. Afinal, como manter um vínculo sólido com suas identidades locais enquanto adotam uma postura mais internacional? A internacionalização do ensino superior é um fenômeno complexo, gerando preocupações significativas em diversas frentes. Entre essas preocupações, destacam-se a homogeneização da educação e as disparidades na geopolítica acadêmica. No entanto, a internacionalização transcende a dimensão acadêmica e ressoa nas dinâmicas globais de mobilidade de talentos, intensificando as disparidades econômicas entre diferentes regiões do mundo. Essa realidade exige uma reflexão profunda sobre a identidade e o propósito das universidades em um mundo em constante transformação. As instituições de ensino superior enfrentam o desafio de reinventar-se, buscando harmonizar suas tradições locais com seus objetivos globais.

Ao desempenharem um papel estratégico na produção e disseminação de conhecimento em escala global, as universidades enfrentam o desafio de equilibrar a busca por influência com questões complexas. Essas transformações têm implicações profundas sobre o poder e a influência dessas instituições no cenário mundial, especialmente visíveis nos rankings universitários. Conforme destacado por Marginson (2007) e Hazelkorn (2011), esses rankings, muitas vezes baseados em métricas de pesquisa e reputação, desempenham um papel crucial na definição das estratégias de internacionalização, influenciando a percepção global das universidades e, consequentemente, moldando suas políticas e decisões.

Em um cenário onde a mobilidade estudantil torna-se cada vez mais frequente, os rankings universitários não só funcionam como ferramentas cruciais para atrair talentos internacionais, mas também levantam questões sobre as métricas empregadas e a verdadeira definição de “excelência”. Esse equilíbrio delicado envolve não apenas a atração de talentos globais, mas também o estabelecimento de parcerias estratégicas e a promoção de pesquisas de relevância internacional, conforme destacado por Marginson (2011). A internacionalização do ensino superior, portanto, configura-se como uma realidade incontestável do século XXI, trazendo consigo tanto desafios complexos quanto oportunidades significativas.

À medida que as universidades se adaptam a essa nova era globalizada, moldam não apenas o futuro da educação, mas também a dinâmica do conhecimento e das relações

internacionais. Singh (2005) oferece uma importante perspectiva crítica sobre a formação de comunidades de aprendizagem transnacionais, enquanto Teferra (2004) detalha os dilemas enfrentados pela internacionalização, destacando que a mobilidade pode, por vezes, resultar em uma perda significativa para as nações de origem. Segundo o autor, a fuga de cérebros é um subproduto dessa internacionalização, com o deslocamento de talentos rumo ao Norte Global privando os países em desenvolvimento de seus recursos humanos mais valiosos. Teferra (1997) menciona que entre 1960 e 1980, cerca de 500.000 pesquisadores de países em desenvolvimento migraram para os Estados Unidos, Canadá e Reino Unido. Essa dinâmica, portanto, apresenta um dilema ético: embora a mobilidade internacional deva ser celebrada, seu impacto negativo nas regiões em desenvolvimento não pode ser ignorado.

Gacel-Ávila e Marmolejo (2016), em estudos sobre a internacionalização do ensino superior na América Latina e Caribe, ressaltam tanto os progressos recentes quanto os desafios futuros, enfatizando que esse processo deve ser de mão dupla. Segundo os autores, a mera reprodução de modelos ocidentais não é apenas insustentável, mas também frequentemente indesejável. Gacel-Ávila (2017) salienta que as universidades latino-americanas estão desenvolvendo estratégias de internacionalização que visam melhorar sua qualidade e relevância no cenário global. No entanto, essa busca por integração global também traz a necessidade de repensar epistemologias dominantes.

Walsh (2007), em sua abordagem decolonial, nos convida a refletir sobre as vozes historicamente marginalizadas na construção do conhecimento, propondo uma revisão crítica das formas de saber que prevalecem nas universidades. De forma complementar, Naidoo (2009), ao investigar a proliferação de iniciativas transnacionais de ensino superior, questiona quem realmente beneficia-se dessas parcerias, levantando a importância de avaliar criticamente o impacto dessas colaborações.

A busca por uma visão mais inclusiva e equitativa na educação superior torna-se ainda mais evidente quando observamos a expansão de instituições norte-americanas na América Latina. Exemplos como a University of the Incarnate Word e a Texas A&M no México ilustram esse movimento de internacionalização. No Brasil, a inauguração do primeiro campus da Broward International University em Belo Horizonte, em 2018, e sua subsequente expansão para Brasília em 2022 (Broward International University Brazil), reforçam a crescente demanda educacional e o reconhecimento do potencial latino-americano. Esse fenômeno é amplificado pela atuação de grandes corporações educacionais, como a Laureate Education, que têm expandido suas operações em toda a região (Observatory on Borderless Higher Education, 2004a).

Embora a América Latina testemunhe um aumento na presença de instituições de ensino superior internacionais, a África enfrenta desafios e oportunidades únicos no contexto da educação globalizada. Assié-Lumumba (2019) destaca que as instituições acadêmicas africanas enfrentam questões críticas relacionadas à governança eficaz, à equidade no acesso à educação superior e ao desenvolvimento sustentável. A autora argumenta que a internacionalização do ensino superior pode ser um fator decisivo para superar esses desafios, desde que esteja orientada para promover um desenvolvimento inclusivo e equitativo. Apesar das dificuldades geradas pela crescente demanda por educação superior no continente africano, há um movimento contínuo de estudantes que buscam oportunidades em países como França e Reino Unido, perpetuando, assim, conforme Knight (2006), os desafios associados aos antigos laços coloniais. Esse deslocamento de estudantes para nações historicamente colonizadoras reflete a complexidade da internacionalização educacional e suas implicações para o cenário acadêmico africano.

Essa mesma tendência de internacionalização, já observada na América Latina e no continente africano, encontra paralelos na região da Ásia-Pacífico. Zha (2019) relata um crescimento robusto no interesse pela educação superior e descreve detalhadamente a experiência da China. Ao discutir os desafios e oportunidades que as universidades chinesas enfrentam em sua busca por uma presença global, o autor destaca a dinâmica complexa envolvida na atração de estudantes internacionais. Essa realidade é corroborada por Bhalla (2005), que aponta para os planos ambiciosos da China de atrair até 500.000 estudantes internacionais até 2025, uma meta que não apenas reflete seu comprometimento com a globalização educacional, mas também é parte integrante de sua estratégia para consolidar uma influente presença global no ensino superior. Davis (2003) observa que países da Ásia, como Singapura e Malásia, estão em uma trajetória ascendente, fortalecendo seus sistemas educacionais para tornarem-se centros de excelência na região. Altbach (2002) destaca o caso da Austrália, no Pacífico, como o exemplo mais notável, ao gerar uma receita impressionante de 5 bilhões de dólares australianos com sua indústria educacional.

De forma semelhante, a região do Norte Global enfrenta desafios significativos relacionados à internacionalização do ensino superior, conforme examinado por Enders (2016). No contexto europeu, o autor analisa os desenvolvimentos recentes e os obstáculos emergentes nesse processo, destacando a complexidade dessa tendência em uma região tão diversificada e historicamente rica em instituições acadêmicas. Todavia, mesmo diante desses desafios — como padronização de qualidade, equidade no acesso, integração de estudantes internacionais, desafios financeiros e o impacto na identidade cultural — a Europa está à frente dessas



transformações, impulsionada pelo Processo de Bolonha, implementado em 40 países. Esse processo representa uma tentativa de melhoria, padronização e busca pela excelência, com a expectativa de atrair quase um milhão de estudantes internacionais. Castells (2009) aponta que o Reino Unido, de forma isolada, espera receber 300.000 desses estudantes.

Na América do Norte, os Estados Unidos, com sua longa tradição de atrair estudantes internacionais para instituições renomadas como Harvard, MIT e Stanford, continuam sendo o principal destino para estudantes de todo o mundo. Conforme dados do *Open Doors Report on International Educational Exchange*, elaborado pelo Institute of International Education (IIE), os EUA receberam 15% dos intercambistas globais no ano letivo de 2021/22. O relatório também destaca um aumento de 3,8% na quantidade de alunos internacionais matriculados nas instituições dos EUA, totalizando mais de 948 mil alunos nesse período

Em terceiro lugar, logo atrás do Reino Unido, que recebe 10% dos estudantes internacionais, está o Canadá, que se destaca devido à qualidade de sua educação e políticas amigáveis de imigração. Enquanto os estudantes internacionais representam 5% do total de matrículas nos EUA, no Canadá, eles são responsáveis por 25% das matrículas universitárias. De acordo com Krishna Bista, pesquisador de ensino superior da Morgan State University em Baltimore, Maryland, nas últimas duas décadas, a maioria dos estudantes que escolheram os EUA veio da China, Índia e Coreia do Sul, com o Brasil sendo o 12º país que mais envia estudantes para cursos intensivos de inglês.

Além dos cursos de inglês e graduação, os EUA registraram um aumento expressivo na quantidade de estudantes de pós-graduação do exterior, que representam 17% do total de matrículas internacionais. Grande parte desses alunos está matriculada em programas de matemática, engenharia e ciência da computação, que somam 23% das matrículas, seguidos pelas ciências físicas e biológicas, com 11%. O *Open Doors* também aponta que muitos desses estudantes internacionais aproveitam o Treinamento Prático Opcional (OPT) para ganhar experiência de trabalho em seus respectivos campos de estudo. Esse programa não apenas enriquece sua formação acadêmica, mas também contribui significativamente para a inovação e o crescimento econômico nos Estados Unidos.

Assim como os EUA, o Canadá também valoriza a presença de estudantes internacionais. O país vê a internacionalização como uma oportunidade de enriquecer o ambiente acadêmico, promover a diversidade e, ao mesmo tempo, impulsionar sua economia local (Universidade do Intercâmbio, s.d.).

No Oriente Médio, à medida que a região busca modernização, países como o Catar estão fazendo investimentos substanciais em educação para promover seu desenvolvimento.

O país, por exemplo, criou a *Education City*, um campus que abriga filiais de instituições de ensino superior globalmente aclamadas, como Georgetown e Carnegie Mellon. Esta iniciativa, conforme destacado por Odin & Mancias (2004), não só reflete o compromisso do Catar com a excelência educacional, mas também sinaliza a determinação da região em alavancar a educação como motor de desenvolvimento e progresso.

A internacionalização do ensino superior, como enfatizado por Altbach e Knight (2007), representa uma realidade profunda e transformadora do século XXI. Sua natureza complexa e diversificada reflete a interconexão de preocupações e oportunidades em várias partes do mundo. No entanto, é crucial reconhecer que essa transformação não ocorre de forma isolada; ela está intrinsecamente vinculada a questões imperativas de linguagem, poder e decolonização. Na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC), conforme proposta por Pennycook (2001), a linguagem transcende sua função meramente comunicativa; ela revela-se como uma construção social densamente carregada de ideologia, a qual, por sua vez, pode perpetuar desigualdades e hierarquias de poder profundamente enraizadas. Assim, a LAC provoca-nos a enxergar a internacionalização não apenas como um processo de intercâmbio acadêmico, mas como um terreno fértil para uma reflexão crítica das práticas linguísticas e pedagógicas que a fundamentam.

Ao adentrarmos o mundo da Linguística Aplicada Crítica (LAC), abrimos espaço para uma reflexão meticulosa sobre a influência das línguas no âmbito educacional global. Isso implica em questionar por que algumas línguas são valorizadas em detrimento de outras, como as normas linguísticas podem servir como meios de manter e reforçar estruturas de poder desiguais, e de que maneira a linguagem pode ser instrumentalizada para marginalizar grupos linguisticamente diversos. Portanto, a LAC convida-nos a considerar a linguagem não apenas como um instrumento de comunicação, mas como um veículo de ideologias que permeiam o ensino superior internacionalizado. Ademais, ao discutirmos a internacionalização, é crucial abordar a forma como os currículos acadêmicos estão estruturados. Conforme destacado por Spivak (1988), frequentemente, observa-se uma dominância das perspectivas ocidentalizadas, que muitas vezes ignoram ou marginalizam contribuições de outras regiões. Além disso, a supremacia do inglês no cenário acadêmico global, ressaltada por Phillipson (1992) em sua obra sobre o imperialismo linguístico, tem implicações diretas sobre quais conhecimentos são valorizados e quais são postos à margem. Ao adotar o inglês como a língua franca em muitos contextos acadêmicos, outras línguas e, conseqüentemente, as perspectivas e conhecimentos que elas carregam podem ser inadvertidamente subestimados ou excluídos.

Dentro desse contexto, a internacionalização deve ser abraçada não como um processo isolado, mas como uma parte integrante de um diálogo mais amplo sobre linguagem, poder e decolonização. A Linguística Aplicada Crítica lembra-nos que a internacionalização não é neutra em termos linguísticos, e a reflexão crítica sobre práticas linguísticas e pedagógicas torna-se essencial para promover uma internacionalização mais equitativa e inclusiva. Já a Decolonialidade, como defendida por Mignolo (2007), desafia as estruturas de conhecimento coloniais que ainda permeiam muitas instituições de ensino superior. Em um mundo globalizado, a internacionalização pode ser uma oportunidade para desvencilhar o ensino superior dessas amarras coloniais e promover uma diversidade epistemológica verdadeira.

Portanto, a internacionalização do ensino superior não pode ser considerada isoladamente, mas como parte de um diálogo mais amplo sobre linguagem, poder e decolonização, demandando uma transformação profunda nas práticas acadêmicas e linguísticas para efetivamente promover a equidade e a inclusão. A Decolonialidade nos desafia a repensar não apenas o “como” da internacionalização, mas também o “para quem” e o “com que impacto”, garantindo que a diversidade linguística e cultural seja verdadeiramente celebrada e respeitada em todas as suas dimensões. Isso nos leva a um exame cuidadoso das políticas linguísticas, das hierarquias de idiomas e das barreiras linguísticas que podem surgir durante o processo de internacionalização.

Nesse contexto, García & Wei (2014) pontuam que Translinguagem transcende fronteiras linguísticas e culturais. Ela permite que estudantes e educadores naveguem por diferentes sistemas linguísticos, incluindo uma ampla gama de idiomas, dialetos e códigos linguísticos, promovendo uma interculturalidade genuína e uma comunicação inclusiva em contextos multilíngues e interculturais. Essa abordagem valoriza a diversidade linguística e cultural, preparando os alunos para um mundo globalizado.

Dessa forma, a internacionalização do ensino superior não pode ser considerada isoladamente, mas como parte de um diálogo mais amplo sobre linguagem, poder e decolonização. Ela oferece a oportunidade de repensar e redefinir o conhecimento em termos globais, abraçando a diversidade linguística e cultural como um recurso valioso em um mundo cada vez mais interconectado. O desafio e a oportunidade da era atual residem em equilibrar a comercialização e a qualidade, enquanto navega-se neste ambiente globalizado e complexo (National Education Association, 2004).

Essa integração de perspectivas leva-nos a considerar duas dimensões fundamentais da internacionalização no ensino superior: “Internacionalização em Casa” e “Internacionalização

Transfronteiriça”. Conforme articulado por Knight (2004), essas dimensões refletem estratégias distintas, mas interdependentes, que buscam integrar uma perspectiva global na educação superior. Essas estratégias permitem questionar como cada abordagem impacta a inclusão, a equidade e a qualidade educacional, assegurando que a internacionalização não se restrinja a uma mera replicação de modelos ocidentais, mas que realmente responda às necessidades e contextos locais.

A “Internacionalização em Casa” é definida por Knight (2004) como a integração de perspectivas e conteúdos internacionais e interculturais no currículo e nas atividades no campus. Esta dimensão vai além da mera inclusão de temas internacionais nos cursos; é uma transformação pedagógica que busca desenvolver a compreensão intercultural e a competência global dos estudantes. Hudzik (2011) argumenta que tal transformação requer uma abordagem institucional abrangente e holística, envolvendo não apenas a reformulação curricular, mas também o envolvimento ativo dos alunos em atividades interculturais, além da promoção de uma atmosfera diversificada e inclusiva no campus. Para Leask (2015), a implementação efetiva dessa dimensão enfrenta desafios, como resistência institucional e falta de preparo docente com abordagens educacionais interculturais que incluem exemplos de sucesso, como programas de mentorias interculturais e parcerias de pesquisa global entre alunos e professores.

Por outro lado, a “Internacionalização Transfronteiriça”, explorada também por Knight (2004), envolve a extensão das atividades educacionais para além das fronteiras nacionais. Esta dimensão é caracterizada por iniciativas como campi no exterior, programas conjuntos de estudos com instituições internacionais e cursos online para estudantes globais. De Wit e Altbach (2011, 2020) destacam que essa abordagem não apenas enriquece o perfil acadêmico das instituições, mas também promove uma compreensão mais profunda e diversificada das questões globais. No entanto, ela apresenta desafios significativos, como o risco de diluição da qualidade educacional e a necessidade de navegar por diversas regulamentações educacionais. Marginson (2010) e De Wit e Altbach (2020) revisitam esses benefícios e desafios, ressaltando seu potencial enriquecedor e a importância de manter padrões acadêmicos consistentes, respeitando as diferenças culturais.

Altbach (2016) oferece considerações valiosas sobre como a internacionalização pode e deve apoiar a liberdade acadêmica e a autonomia institucional, mantendo um respeito profundo pela diversidade cultural e linguística. Essa orientação para a diversidade cultural e linguística é essencial em um contexto globalizado, onde as instituições de ensino superior devem adaptar-se e reagir às forças dinâmicas da globalização. Essa abordagem é corroborada pelas ideias de Silva (2022), que discute criticamente a internacionalização da educação no Sul

Global, alertando para a necessidade de uma perspectiva que não apenas resista à colonialidade do saber, mas que também promova a equidade e o acesso a epistemologias plurais, valorizando os conhecimentos locais e comunitários.

Hudzik (2011) enfatiza a necessidade de uma “internacionalização compreensiva”, que envolva todas as dimensões da instituição educacional, formando cidadãos globais conscientes e valorizadores da diversidade cultural e linguística. Nesse sentido, García e Wei (2014) destacam que as identidades linguísticas dos estudantes são recursos essenciais, que devem ser reconhecidos e integrados às práticas pedagógicas. Essa perspectiva dialoga com Altbach e Knight (2007), que defendem uma educação superior não apenas globalizada, mas também comprometida com a pluralidade de vozes e experiências.

A compreensão dessas diferentes abordagens teóricas leva-nos a considerar as duas dimensões críticas da internacionalização no ensino superior: “Internacionalização em Casa” e “Internacionalização Transfronteiriça”. Essas duas dimensões são visualmente representadas na Figura 4 abaixo, que ilustra como a internacionalização pode ocorrer tanto “em casa” quanto através de atividades transfronteiriças:

Figura 4 - Dois Pilares da Internacionalização: Em Casa e Transfronteiriça



Fonte: Knight (2020)

Este modelo de Knight (2020) ilustra como a internacionalização pode ocorrer tanto "em casa" quanto por meio de atividades transfronteiriças, oferecendo uma visão estruturada de como as instituições podem integrar a internacionalização em suas operações diárias e estratégias globais. As dimensões “Internacionalização em Casa” e “Internacionalização Transfronteiriça” estão intrinsecamente ligadas e são interdependentes, atuando como pilares fundamentais na integração das demandas da educação superior às tendências globais. Essas tendências incluem a crescente ênfase na cidadania global e a necessidade de habilidades interculturais no mercado de trabalho, preparando os indivíduos para tornarem-se cidadãos globais proativos e líderes futuros, aptos a contribuir para um mundo interconectado e multicultural.

Na figura, os papéis de “catalisador”, “reator” e “agente” descrevem como as instituições de ensino superior (IES) envolvem-se no processo de internacionalização em resposta às dinâmicas globais. O catalisador refere-se às IES que impulsionam mudanças e inovações internas, promovendo novas ideias e práticas que facilitam sua integração com o cenário global. O reator caracteriza aquelas instituições que respondem às pressões e demandas externas, como políticas governamentais, mudanças sociais ou expectativas do mercado, adaptando suas estratégias de internacionalização para alinharem-se a essas exigências. Já o agente identifica as IES que tomam a iniciativa e lideram a implementação de programas, parcerias e projetos que conectam estudantes, educadores e pesquisadores globalmente, atuando como protagonistas na integração educacional internacional.

Essas dimensões e seus papéis são essenciais para compreender como a internacionalização do ensino superior molda-se em um cenário dinâmico e multifacetado. Nesse contexto, diferentes instituições podem assumir papéis distintos – catalisador, reator ou agente – de acordo com suas estratégias e capacidades, buscando integração e relevância global.

Para exemplificar como essas estratégias são operacionalizadas, apresenta-se a seguir um quadro que destaca os principais modelos de “Internacionalização em Casa” e “Internacionalização Transfronteiriça”. Cada modelo inclui elementos específicos que contribuem para a criação de um ambiente educacional diversificado, promovendo a integração de diferentes perspectivas culturais e linguísticas no ensino e fortalecendo um aprendizado inclusivo e intercultural.

Quadro 07 – Modelos de “Internacionalização em Casa” versus “Internacionalização Transfronteiriça”.

Internacionalização em Casa	Internacionalização Transfronteiriça
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo Internacionalizado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de Estudo no Exterior e Intercâmbios</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino e Aprendizagem Intercultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campi Satélite e Filiais Internacionais</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborações Virtuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas Conjuntos, Duplos e Consecutivos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino a Distância e E-Learning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rede de Educação Transnacional</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor

No entanto, para que a contribuição dos educadores e acadêmicos na promoção de uma internacionalização crítica e inclusiva do ensino superior seja efetivamente realizada, é essencial que esses indivíduos rompam com as narrativas tradicionais que frequentemente marginalizam perspectivas não ocidentais. Esse rompimento é crucial para promover valores essenciais da aprendizagem colaborativa, decolonial e translingue, permitindo a troca de saberes que transcende fronteiras linguísticas e culturais e que reflita um compromisso com a construção de uma sociedade mais inclusiva, reconhecendo a importância de diferentes perspectivas e saberes.

Após aprofundar a compreensão das dimensões teóricas da internacionalização no ensino superior, é fundamental explorar como esses conceitos traduzem-se em práticas concretas nas instituições educacionais. As estratégias de “Internacionalização em Casa” e “Internacionalização Transfronteiriça”, embora conceitualmente distintas, complementam-se na prática, contribuindo para a formação de um ambiente educacional globalmente engajado e culturalmente diversificado.

Essa integração de abordagens proporciona uma visão abrangente e coesa da internacionalização no ensino superior, evidenciando como essas estratégias podem ser implementadas de forma eficaz para promover uma educação globalmente relevante e culturalmente inclusiva. Neste contexto, é crucial identificar e abordar as diversas demandas que emergem no cenário da internacionalização do ensino superior. Esse cenário complexo e dinâmico leva à reflexão: quais são os modelos teóricos de internacionalização que podem atender às múltiplas demandas emergentes no ensino superior globalizado? Algumas dessas demandas incluem:

- **Equilíbrio entre Comercialização e Qualidade:** Em um mundo onde o valor monetário frequentemente ofusca outros ideais, a busca por receitas por meio de programas internacionais torna-se uma realidade. No entanto, para que essa busca não comprometa a missão central das instituições, é vital equilibrá-la com a preservação da qualidade e integridade acadêmica. Como aponta Knight (2004), essa balança é fundamental para uma educação autêntica no cenário global.
- **Adaptação Cultural:** À medida que a internacionalização avança, surgem constantes evoluções na diversidade cultural. Essa diversidade exige que estudantes, docentes e administradores adaptem-se a novos ambientes culturais. Hofstede (2001) sugere a implementação de programas de treinamento intercultural para evitar potenciais desafios e garantir uma navegação harmoniosa entre diferentes contextos.
- **Questões Linguísticas:** As múltiplas línguas presentes nos campi globais podem ser vistas tanto como um recurso quanto como um desafio. O ensino em uma língua estrangeira, conforme ressalta Canagarajah (2012), pode criar barreiras. No entanto, com estratégias adequadas de apoio linguístico e treinamento, essas barreiras podem ser superadas, assegurando um ambiente inclusivo.
- **Equidade e Inclusão:** Em um mundo onde a internacionalização cresce, a educação não pode ser reduzida a um privilégio. Deve ser considerada um direito, beneficiando uma ampla gama de estudantes. Como Marginson (2014) enfatiza, as oportunidades globais não devem ser limitadas apenas àqueles de origens privilegiadas, mas estendidas a todos, independentemente de sua origem socioeconômica.
- **Reconhecimento de Qualificações:** No ritmo acelerado da globalização, Rauhvargers (2013) destaca a importância do reconhecimento mútuo de graus e qualificações para facilitar a mobilidade acadêmica.
- **Mobilidade:** A jornada da educação global incentiva a movimentação entre fronteiras. Contudo, Usher & Cervenán (2005) notam que existem desafios logísticos, de vistos, acomodações e outros. A possível solução reside no estabelecimento de uma colaboração mais estreita entre instituições e governos.



- **Financiamento:** O financiamento adequado é crucial para a continuidade e o sucesso da internacionalização. Altbach & Knight (2007) sublinham a necessidade de diversificar fontes de financiamento, procurando parcerias e recursos continuamente.

À medida que exploramos a internacionalização no ensino superior, defende-se uma abordagem que transcenda as práticas tradicionais de mobilidade estudantil e cooperação acadêmica, incorporando uma perspectiva crítica e transformadora. Conforme preconizado por de Wit (2015), Knight (2004) e Hudzik (2011), a internacionalização deve ser uma oportunidade para integrar princípios de justiça social, equidade e inclusão em todas as esferas da educação superior. Essa visão exige que as instituições, incluindo o Centro Paula Souza, adotem uma postura ativa na decolonização do conhecimento, valorizando as epistemologias do Sul Global e garantindo a inclusão genuína de vozes diversas.

A internacionalização não pode ser reduzida a uma simples exportação de práticas ocidentais; pelo contrário, deve servir como uma plataforma para a verdadeira integração intercultural, onde todas as vozes, especialmente aquelas historicamente marginalizadas, são ouvidas e valorizadas. É crucial evitar uma abordagem mercantilista que marginalize perspectivas não ocidentais, e essa crítica deve ser central na formulação de políticas e práticas institucionais, como alertam Pennycook (2001) e Kubota (2009).

A internacionalização, para ser verdadeiramente transformadora, deve ir além das adaptações às exigências de um mercado globalizado. Ela precisa romper com as estruturas de poder coloniais que historicamente moldaram a educação, promovendo uma abordagem que capacite os estudantes a tornarem-se agentes de mudança não apenas em suas comunidades locais, mas também no cenário global. Isso requer a adoção de estratégias que incentivem um engajamento crítico e reflexivo, capaz de questionar dinâmicas globais desiguais e propor soluções alinhadas aos princípios de justiça social e inclusão.

No contexto do Centro Paula Souza, essa abordagem implica não apenas atender às demandas do mercado global, mas também criar espaços para a formação de cidadãos críticos, que utilizem o conhecimento adquirido para transformar suas realidades e influenciar positivamente seus contextos. Isso significa integrar práticas pedagógicas que estimulem a análise crítica das relações de poder, promover o diálogo intercultural e engajar os estudantes em projetos que conectem desafios locais às soluções globais.

Hudzik (2011) reforça que para alcançar um impacto duradouro, a internacionalização deve estar profundamente enraizada nas estruturas institucionais, garantindo sua relevância a longo prazo. Nesse sentido, é essencial que o Centro Paula Souza articule essa perspectiva em

seus currículos, práticas administrativas e parcerias estratégicas, priorizando a construção de redes colaborativas globais que promovam não apenas excelência acadêmica, mas também equidade e transformação social.

A interseção dessas demandas com as perspectivas da Linguística Aplicada Crítica (LAC), da Translinguagem e da Decolonialidade sugere que, assim como marinheiros ajustam suas velas ao enfrentar tempestades, a educação deve adaptar-se e evoluir para navegar com sucesso no vasto mar da internacionalização. Essa convergência de perspectivas leva-nos a uma visão mais crítica e inclusiva da internacionalização do ensino superior. Ela desafia-nos a repensar não apenas o “como” da internacionalização, mas também o “para quem” e o “com que impacto”, garantindo que a diversidade linguística e cultural seja verdadeiramente celebrada e respeitada em todas as suas dimensões.

Nesse contexto, compreender o processo de internacionalização do Centro Paula Souza requer a incorporação de perspectivas críticas. A Linguística Aplicada Crítica (LAC) sugere que a internacionalização seja vista como um espaço propício para questionar práticas linguísticas e pedagógicas. A Translinguagem, conforme argumentam García e Wei (2014), contribui para que estudantes e educadores transitem entre diferentes sistemas linguísticos, promovendo uma interculturalidade genuína. Já Mignolo (2007) ressalta que a Decolonialidade desafia as estruturas de conhecimento coloniais que ainda permeiam muitas instituições de ensino superior, ampliando o debate sobre inclusão e diversidade.

É aqui que a presente tese encontra seu ponto principal, visando compreender como os documentos do processo de internacionalização e das políticas linguísticas do CEETEPS dialogam com as perspectivas críticas da Linguística Aplicada Crítica (LAC), da Translinguagem e da Decolonialidade. O objetivo é analisar como esses documentos promovem ou não uma internacionalização que seja inclusiva, que garanta a diversidade de vozes e que impacte positivamente na experiência educacional de todos os envolvidos.

Portanto, defendo uma internacionalização que contribua para a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo, onde a colaboração internacional não perpetue desigualdades, mas promova o empoderamento de todas as comunidades envolvidas. Este é um chamado para que o Centro Paula Souza comprometa-se com uma internacionalização ética, crítica e profundamente enraizada nos princípios de justiça e equidade. Assim, podemos garantir que a educação superior atenda verdadeiramente às necessidades de um mundo globalizado e interconectado, promovendo a transformação social e a sustentabilidade global. Este posicionamento reforça a necessidade de uma internacionalização estratégica e ética,

alinhada às melhores práticas internacionais e contribuindo significativamente para a produção e disseminação de conhecimento em uma perspectiva global.

Após delinear os conceitos, perspectivas e desafios da internacionalização, esta pesquisa agora volta-se para explorar as contribuições da Linguística Aplicada Crítica (LAC). O enfoque está em como essa perspectiva teórica pode contribuir para a compreensão e a prática da internacionalização no CEETEPS. Essa abordagem é essencial para entender o quadro no qual a internacionalização do ensino superior é moldada e desenvolvida na instituição.

### 3.2 – Linguística Aplicada Crítica (LAC) – *Perspectivas Teóricas*

Nesta seção, são apresentados os conceitos fundamentais da Linguística Aplicada Crítica (LAC), incluindo suas origens, principais teóricos e diversas aplicações teóricas, especialmente no campo da educação. Como um desdobramento da Linguística Aplicada (LA), a LAC oferece uma perspectiva que ultrapassa as abordagens tradicionais, examinando como as práticas linguísticas relacionam-se com as dinâmicas de poder e identidade. Essa abordagem destaca tanto o potencial da linguagem para perpetuar desigualdades quanto sua capacidade de atuar como ferramenta de emancipação e transformação social.

A Linguística Aplicada (LA) surgiu nos anos 1960 com foco inicial na resolução de problemas práticos, especialmente no ensino de línguas, tradução e metodologias pedagógicas. Conforme Moita Lopes (2006) descreve, essa fase inicial caracterizava-se pela neutralidade e por uma abordagem apolítica, na qual a LA era aplicada sem um questionamento mais profundo sobre seu papel nas relações de poder e identidade. Nos anos 1980 e 1990, segundo o autor, a LA começou a incorporar uma visão mais ampla e interdisciplinar, reconhecendo a linguagem como prática social e contextualizada. Esse movimento expandiu o escopo da LA e aproximou-a das ciências sociais, iniciando um questionamento crítico, porém ainda incipiente, das estruturas de poder e identidade – um aspecto que, mais tarde, tornaria-se central na LAC.

Nesse contexto de transformação, Pennycook (2010) argumenta que a Linguística Aplicada não deve ser apenas um campo técnico, mas uma ferramenta pedagógica capaz de transformar as relações sociais por meio da educação linguística. Para o autor, os princípios críticos da LA devem ser integrados de forma ativa no currículo e nas práticas de ensino, indo além da mera conscientização sobre questões de poder e identidade. Assim, uma abordagem crítica na LA torna-se essencial para capacitar os alunos a questionarem as estruturas de poder e desenvolverem uma consciência crítica que os prepare para atuarem como agentes de transformação social.

À medida que esta tese se desenvolve, a LAC é apresentada como uma expansão crítica da visão tradicional da LA, trazendo uma perspectiva que explora a linguagem nas dinâmicas de poder e identidade. Nesse sentido, a LAC surge como uma resposta às abordagens convencionais da Linguística Aplicada, propondo uma nova visão sobre o papel da linguagem em relação ao poder, identidade e sociedade.

Makoni & Pennycook (2019) defendem que a LAC deve politizar o estudo da linguagem, promovendo reflexões críticas que examinem as interseções entre linguagem, colonialismo, neocolonialismo e outras estruturas opressoras. Segundo Pennycook (2001), a LAC caracteriza-se como uma abordagem que “desafia o senso comum”, posicionando-se contra o status quo e examinando como a linguagem pode tanto perpetuar quanto resistir às desigualdades sociais, buscando uma transformação social ativa.

Makoni (2013), por sua vez, propõe que a linguagem seja compreendida como um construto social que sustenta hierarquias e desigualdades, sugerindo uma reavaliação dos conceitos tradicionais de competência linguística. Em sua visão, uma abordagem decolonial é essencial para a LAC, permitindo que esta rompa com o isolamento do conhecimento e questione conceitos herdados das práticas coloniais. Essa perspectiva decolonial é, portanto, um aspecto central da LAC, que a impulsiona além da aplicação prática, desafiando diretamente as desigualdades estruturais mantidas pelas dinâmicas coloniais e globais.

Pennycook (2001) e Makoni (2013) posicionam a LAC como uma abordagem crítica e transdisciplinar que redefine o papel da linguagem ao politizar os estudos linguísticos e promover uma resistência ativa às estruturas de opressão. Diferente da LA tradicional, focada na aplicação prática, a LAC compromete-se com uma intervenção direta nas questões sociais e adota um compromisso explícito com a justiça e a transformação social.

A LAC busca decolonizar as práticas e teorias existentes, refletindo uma evolução significativa na história da LA, marcada por rupturas teóricas e uma nova interpretação da relação entre linguagem, sociedade e poder. Essa abordagem expande os limites da LA tradicional ao incorporar uma crítica ativa das epistemologias dominantes e ao promover o questionamento das estruturas linguísticas e sociais que sustentam desigualdades. Embora Moita Lopes (2006) não use explicitamente o termo “LAC”, mas já a denomina in(dis)ciplinar, ideológica, mestiça, destacando a importância de um olhar interdisciplinar da linguagem que contemple as relações de poder e a valorização de saberes locais e indígenas — uma visão que ressoa com os princípios que posteriormente caracterizariam a LAC. Além disso, Shohamy (2001) aponta que a LAC preocupa-se em desmascarar políticas linguísticas que favorecem as línguas dominantes em detrimento de línguas minoritárias, propondo uma reconfiguração das

políticas educacionais para promover justiça linguística e social. Essa abordagem incorpora uma perspectiva historiográfica que descreve e analisa o conceito de LAC em suas várias correntes teóricas, sublinhando o compromisso da LAC com uma visão crítica e inclusiva da linguagem.

Canagarajah (2012) reconhece as contribuições de teóricos pós-coloniais e críticos que desafiam as narrativas hegemônicas e promovem uma visão mais inclusiva e equitativa da educação linguística.

De acordo com Norton (2000), as questões de identidade social e poder influenciam diretamente a aprendizagem de línguas, um dos pontos centrais do esforço da LAC para politizar o entendimento de identidade linguística. A autora explora o caso de mulheres imigrantes no Canadá, mostrando como suas identidades sociais e o acesso a oportunidades de fala impactam profundamente o aprendizado. Ela argumenta que a identidade não é estática, mas negociada continuamente em interações sociais, desafiando a visão tradicional de aprendizagem de línguas como um processo puramente cognitivo. Esse argumento eleva a importância dos contextos sociais e culturais na formação da identidade linguística, em contraposição à abordagem tradicional, que priorizava estruturas gramaticais e fonéticas. A autora destaca ainda como a linguagem, em contextos sociais e políticos, pode reforçar estruturas de poder, onde a habilidade de falar determinadas línguas pode significar acesso a oportunidades ou exclusão. Essa perspectiva alinha-se ao compromisso da LAC em desvelar as desigualdades intrínsecas às práticas linguísticas e educacionais, explorando as interseções entre identidade, poder e resistência de maneira crítica e interdisciplinar.

Kumaravadivelu (2008) e Canagarajah (2012) apontam que a LAC, em sua natureza transdisciplinar e crítica, dialoga diretamente com áreas como Sociologia, Antropologia e Educação, enriquecendo sua capacidade de interpretação e promovendo uma compreensão mais ampla das relações entre linguagem e poder. Esse diálogo revela o potencial da LAC para desafiar discursos hegemônicos e repensar as dinâmicas sociais e políticas mediadas pela linguagem, consolidando seu compromisso com a transformação social e a justiça.

Além dessas áreas, a LAC enriquece-se com várias teorias complementares, ampliando seu alcance e impacto. Embora Freire (1987) não tenha desenvolvido a LAC, seus princípios da educação libertadora e da conscientização influenciaram abordagens críticas na Linguística Aplicada, que buscam desafiar estruturas de poder no ensino e na pesquisa. Giroux (1983), por sua vez, argumenta que a Teoria Crítica aplicada à educação permite analisar como as práticas pedagógicas refletem e perpetuam relações de poder e desigualdade, tornando-se um campo fértil para a LAC, que investiga como discursos educacionais moldam subjetividades

e exclusões. Enquanto Giroux discute a educação como um espaço de disputa ideológica e transformação social, Pennycook (2001) e Fairclough (1989, 1995) ampliam essa perspectiva para a Linguística Aplicada. Pennycook enfatiza a relação entre linguagem, poder e colonialidade, enquanto Fairclough, por meio da Análise Crítica do Discurso, demonstra como a linguagem desempenha um papel central na reprodução ou contestação de hierarquias sociais e epistemológicas.

Said (1978) e Bhabha (1994) fornecem um arcabouço teórico essencial para que a LAC aborde questões de identidade, resistência e hegemonia cultural. Said critica o papel da linguagem na construção de discursos coloniais que legitimam o domínio ocidental, enquanto Bhabha introduz conceitos como hibridismo e ambivalência cultural. Essas perspectivas dialogam com a LAC, especialmente no entendimento de como discursos linguísticos e práticas translingues desafiam fronteiras linguísticas e epistemológicas, ressignificando identidades e conhecimentos historicamente marginalizados.

Da mesma forma, embora suas contribuições tenham emergido originalmente no campo da Teoria Feminista e dos Estudos de Gênero, Hooks (1984) e Butler (1990) oferecem aportes conceituais que vêm sendo incorporados criticamente à Linguística Aplicada Crítica. Hooks argumenta que a linguagem constitui um espaço de resistência e agência, especialmente para sujeitos historicamente marginalizados, enquanto Butler enfatiza que a performatividade de gênero se realiza também por meio de práticas discursivas. Ao serem mobilizadas na LAC, essas perspectivas permitem tensionar como normas de gênero são naturalizadas ou contestadas nos discursos educacionais, abrindo caminhos para práticas pedagógicas mais inclusivas, interseccionais e socialmente comprometidas.

Mignolo (2007) e Grosfoguel (2011) destacam que a abordagem decolonial beneficia a LAC ao desafiar epistemologias dominantes e ao valorizar saberes indígenas e locais, promovendo a justiça epistêmica e a inclusão de diversas vozes no contexto educacional. Norton (2000) ressalta que a integração das teorias de identidade e poder permite que a LAC examine como as identidades sociais são formadas e negociadas através da linguagem, além de explorar como práticas linguísticas podem ser utilizadas para resistir a opressões e afirmar identidades marginalizadas. Já García e Wei (2014) introduzem a teoria da translinguagem, que enriquece a LAC ao examinar como indivíduos utilizam múltiplos recursos linguísticos de forma dinâmica e criativa, desafiando fronteiras linguísticas tradicionais e promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e representativas das realidades linguísticas dos estudantes.

Block (2003) critica a falta de rigor metodológico em estudos que adotam uma abordagem puramente social para o aprendizado de línguas. Ele argumenta que muitos estudos

falham em conectar teoria e prática de maneira eficaz, apontando a necessidade de uma abordagem mais pragmática que combine perspectivas socioculturais com rigor analítico. Diferentemente da LA tradicional, que historicamente tem focado na aplicação prática e descritiva de teorias linguísticas, a LAC adota uma perspectiva explicitamente crítica, voltada para o exame das dinâmicas de poder, identidade e desigualdade que permeiam as práticas linguísticas. Pennycook (2001) e Norton (2000) argumentam que a LAC promove uma compreensão da linguagem como prática social, comprometida com a justiça social e com a transformação das relações sociais. Enquanto a LA muitas vezes evita essas questões sociopolíticas, a LAC assume um compromisso direto com o enfrentamento e a transformação das estruturas de poder que moldam a linguagem e a sociedade. Esse enfoque visa criar um entendimento mais rico e multifacetado da relação entre linguagem e sociedade.

Além disso, Canagarajah (2012) enfoca a diversidade linguística e cultural em suas discussões sobre a prática educacional. Ele discute como essa prática pode desafiar as normas linguísticas dominantes, promovendo uma maior inclusão e equidade em salas de aula multilíngues. O autor argumenta que as práticas translíngues são uma forma de resistência contra imposições linguísticas e culturais, destacando a importância de uma abordagem crítica e reflexiva no ensino de línguas. Para o autor, tais práticas permitem que os alunos utilizem seus recursos linguísticos completos, fomentando uma educação mais inclusiva e representativa das realidades linguísticas dos estudantes.

A evolução da LA desde a década de 1980 reflete a natureza dinâmica e adaptável da LAC, que se abre para novas formas de teorizar e praticar a linguística aplicada. A importância da historiografia linguística na compreensão da LAC é evidente, visto que o percurso histórico da política linguística e dos movimentos sociais fornece perspectivas valiosas para compreender as relações entre linguagem, poder e sociedade.

Nesse contexto, a Linguística Aplicada Crítica (LAC) assume uma postura transdisciplinar, conforme defendido por Kumaravadivelu (2008), que enfatiza a necessidade de uma LAC capaz de responder aos desafios impostos pela globalização. O autor explora como a globalização afeta a linguagem e a identidade, argumentando que a LAC deve buscar desvendar e resistir às formas de neocolonialismo, desafiando as epistemologias dominantes e engajando-se criticamente com questões de poder e identidade. Para Kumaravadivelu (2008), é crucial repensar as abordagens pedagógicas à luz das dinâmicas globais e dos impactos do colonialismo na educação e na linguagem, promovendo uma postura pós-moderna que desafie narrativas coloniais e valorize a pluralidade e diversidade nas práticas educacionais e linguísticas. Essa perspectiva pós-colonial e pós-moderna permite compreender como línguas

e culturas foram moldadas pelo colonialismo e sugere caminhos para que sejam reimaginadas em um contexto globalizado e inclusivo.

Blommaert (2018) também discute o impacto da globalização nas práticas linguísticas, evidenciando como a circulação de recursos linguísticos está condicionada por relações de poder desiguais. Ele argumenta que a globalização instaurou uma nova ordem sociolinguística, onde a mobilidade das línguas e identidades é mediada por escalas de legitimidade. Nesse contexto, a competência linguística deixa de ser apenas um domínio estrutural e passa a depender do reconhecimento dentro de sistemas de poder, exigindo que a Linguística Aplicada repense suas abordagens para lidar com as desigualdades na circulação e no valor social das práticas linguísticas.

Thorne (2013) já apontava que a globalização e as tecnologias digitais estavam remodelando as práticas linguísticas, criando novas oportunidades e riscos para uma comunicação intercultural inclusiva. Desde então, como discutido na seção sobre internacionalização, Bates (2019) observa que tecnologias avançadas como inteligência artificial e realidade virtual têm ampliado essas interações, enriquecendo o ensino e aprendizado em uma escala global. No entanto, junto a essas inovações, permanece a preocupação com a equidade no acesso e o potencial de reforço de desigualdades, temas que continuam a ressoar nas discussões sobre o impacto educacional das tecnologias emergentes.

Makoni (2013) apresenta uma desafiadora reavaliação dos conceitos tradicionais em torno do “falante nativo” e questiona a existência de um único padrão de competência linguística universalmente aplicável. Ao rejeitar essa ideia, Makoni (2007) destaca a diversidade intrínseca à linguagem e como ela é moldada por contextos sociais, culturais e políticos. Este questionamento fundamental da noção de “falante nativo” sublinha a natureza social da linguagem e como ela pode ser utilizada para reforçar relações de poder. O autor argumenta que a linguagem não é apenas um meio de comunicação desprovido de influências sociais, mas um constructo social que perpetua hierarquias linguísticas e sociais.

Em outras palavras, as formas de falar são intrinsecamente ligadas às estruturas sociais de uma sociedade e podem reforçar desigualdades. Isso é evidenciado nas preferências linguísticas que valorizam certas variedades em detrimento de outras, muitas vezes marginalizando grupos minoritários. Essa dinâmica cria um sistema de poder linguístico em que algumas vozes são privilegiadas em relação a outras.

As preocupações de Makoni (2007) sobre a não neutralidade da linguagem encontram forte ressonância nas discussões de Shohamy (2001) sobre a Avaliação Crítica da Linguagem (CLT, do inglês “Critical Language Testing”). A autora argumenta que os testes de linguagem



são uma manifestação da colonialidade do poder, impondo normas e valores de grupos dominantes e perpetuando desigualdades culturais e linguísticas. Ao abordar os testes como exercícios de poder político e educacional, a autora destaca a importância de estratégias críticas que examinem os usos e consequências desses testes, reconhecendo como a testagem pode limitar a autonomia de professores e afetar negativamente a autoestima dos alunos. Ela enfatiza a importância de examinar as intenções por trás dos testes, suas consequências muitas vezes não intencionais e a maneira como eles moldam tanto o ensino quanto a aprendizagem. Por meio de uma abordagem democrática de avaliação, Shohamy (2001) propõe uma reconfiguração dos testes de linguagem, que envolveria todas as partes interessadas no processo de desenvolvimento dos testes, assegurando que os testes sejam utilizados como ferramentas de empoderamento e promovam a equidade educacional. Essa visão crítica e democrática visa minimizar impactos prejudiciais dos testes, revelar abusos e capacitar os candidatos, estabelecendo testes de linguagem como práticas que verdadeiramente apoiam o desenvolvimento educacional e social.

Além disso, Tollefson (1991) apontava que a política linguística é frequentemente desenvolvida e implementada de forma acrítica, o que pode resultar em desigualdades, especialmente quando formulada por grupos específicos com poder. Por exemplo, políticas linguísticas que privilegiam uma língua em detrimento de outras podem levar à discriminação contra falantes de línguas minoritárias. Um caso emblemático é a política de língua inglesa única no Zimbábue, implementada após a independência do país em 1980, com o intuito de tornar o inglês a língua oficial do governo, da educação e do mercado de trabalho. Como resultado, muitas pessoas que falavam línguas africanas foram excluídas de oportunidades educacionais e profissionais.

Essas observações de Tollefson (1991) continuam a ressoar, especialmente em um momento em que a inclusão e a equidade tornaram-se prioridades nas políticas linguísticas. Ricento (2006) chama a atenção para a “ingenuidade apolítica” presente na política e no planejamento linguístico, destacando que tais políticas frequentemente evitam lidar diretamente com questões sociais e políticas mais amplas, o que pode perpetuar desigualdades. Posteriormente, Makoni (2007) reforça essa crítica ao argumentar que políticas linguísticas que favorecem uma língua em detrimento de outras são ingenuamente apolíticas, especialmente quando não refletem as necessidades ou benefícios de uma sociedade diversa.

Pennycook (2010), ao investigar as dinâmicas de linguagem em diferentes contextos, incluindo o local de trabalho, oferece uma contribuição relevante ao discutir como questões de acesso, poder, disparidade e diferença estão entrelaçadas nas práticas linguísticas institucionais.

Ele observa que o uso da linguagem nesses espaços não é neutro, mas sim intrinsecamente ligado a relações de poder, identidade e ideologia, moldando tanto a interação entre indivíduos quanto as estruturas institucionais.

Mais recentemente, Ricento (2019) reafirma essa perspectiva, defendendo que políticas linguísticas inclusivas são essenciais para promover justiça social, respondendo às desigualdades sistêmicas e reconhecendo a diversidade e a inclusão de grupos linguísticos minoritários como valores centrais.

No geral, esses autores convergem em suas preocupações com a natureza social da linguagem, a influência das estruturas de poder na linguagem e a necessidade de uma abordagem crítica nas áreas de testagem de linguagem, política linguística e uso da linguagem no local de trabalho. Suas perspectivas complementam as discussões de Makoni (2007), destacando a importância de considerar o contexto social e político na compreensão e no tratamento das questões linguísticas. A LAC, ao questionar as estruturas de poder e desigualdade enraizadas nas práticas linguísticas e na educação, desvenda a neutralidade aparente da linguagem, demonstrando como ela pode reforçar dinâmicas de poder e hegemonia. Além disso, enfatiza a importância de dar voz às perspectivas marginalizadas.

Para Pennycook (2017), a linguagem é um instrumento que pode ser usado para resistir e contestar estruturas de poder dominantes, especialmente em contextos de globalização e neocolonialismo. Nesses contextos, as línguas dominantes são frequentemente usadas para marginalizar e silenciar grupos minoritários. No entanto, as práticas linguísticas podem ser usadas para resistir a essas desigualdades, como o uso de línguas minoritárias para afirmar a identidade cultural, questionar as ideologias dominantes, expressar divergências e desafiar as normas sociais.

A LAC, a meu ver, também desempenha um papel fundamental na internacionalização do ensino superior, ao proporcionar uma lente crítica para analisar e avaliar as práticas e políticas de internacionalização das instituições educacionais. De acordo com Knight (2004), a internacionalização, ao envolver a integração de uma dimensão internacional, intercultural e global no ensino, pesquisa e serviços de uma instituição, oferece ferramentas analíticas para examinar como essas dimensões são implementadas, quem se beneficia dessas práticas e quais desigualdades podem ser reproduzidas ou contestadas.

Já De Wit (2020) argumenta que a internacionalização crítica deve desafiar as formas tradicionais de internacionalização, que muitas vezes perpetuam desigualdades globais e práticas neocoloniais. A LAC, ao incorporar essa perspectiva crítica, ajuda a identificar e propor alternativas para práticas de internacionalização mais inclusivas e equitativas,

promovendo a justiça social e a diversidade cultural nas instituições de ensino superior. Para o autor, é essencial que a internacionalização seja alinhada com princípios de justiça social, assegurando que as iniciativas internacionais não apenas beneficiem uma elite global, mas também contribuam para o desenvolvimento sustentável e equitativo das comunidades locais e globais. Nesse contexto, a LAC fornece as ferramentas teóricas e metodológicas para criticar e reformar as políticas educacionais, garantindo que elas sejam justas e inclusivas.

Além disso, a LAC pode ser aplicada para desenvolver políticas linguísticas que reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural dos estudantes internacionais. Ao promover a Translinguagem e as pedagogias inclusivas, a LAC pode contribuir para uma internacionalização que respeite e celebre a diversidade linguística e cultural, em vez de impor normas linguísticas dominantes. Essa abordagem não apenas melhora a experiência educacional dos estudantes internacionais, mas também enriquece o ambiente acadêmico como um todo, promovendo uma troca intercultural genuína.

Por fim, é importante destacar que a aplicação da LAC na internacionalização do ensino superior exige um compromisso contínuo com a reflexão crítica e a adaptação das práticas institucionais. Isso inclui a revisão periódica das políticas de internacionalização para assegurar que estas realmente promovam a inclusão e a equidade, e a implementação de mecanismos de feedback que permitam aos estudantes e funcionários internacionais contribuírem para o desenvolvimento dessas políticas. Como Pennycook (2010) destaca, a educação internacional deve ser vista como uma prática dinâmica e reflexiva, na qual todas as partes envolvidas têm voz e podem influenciar as direções futuras das instituições educacionais.

Logo, nota-se assim, que a LAC representa uma mudança paradigmática significativa na compreensão e no ensino da linguagem, destacando-a como um meio de poder e dominação. Entretanto, para tornar a LAC mais acessível e aplicável, é essencial utilizar exemplos concretos de sua aplicação em contextos educacionais específicos.

Na educação básica, a LAC pode ser utilizada para analisar criticamente materiais didáticos, identificar conteúdos que reproduzam estereótipos e desigualdades, promover debates sobre temas como racismo, sexismo e discriminação linguística, e desenvolver projetos que explorem as diferentes variedades linguísticas presentes na comunidade escolar.

No ensino superior, a LAC pode ser aplicada em pesquisas e projetos que investiguem questões de poder e identidade em diferentes disciplinas. Além disso, a transdisciplinaridade da LAC pode ser mais explorada, conectando-a a áreas como sociologia, antropologia e educação. Essas áreas oferecem ferramentas teóricas e metodológicas que complementam a LAC, aprofundando a compreensão das interações linguísticas e seus impactos sociais.

A sociologia, por exemplo, fornece perspectivas sobre as estruturas de poder e desigualdade social, enquanto a antropologia contribui com a compreensão dos contextos culturais e históricos, e a educação oferece perspectivas sobre práticas pedagógicas e políticas educacionais. Dessa forma, a LAC permite uma compreensão mais holística das interações linguísticas, propondo uma prática educativa que é profundamente consciente das dinâmicas de poder e que se esforça ativamente para promover a igualdade e a inclusão

Apesar do seu potencial transformador, a implementação da LAC enfrenta desafios significativos. A resistência institucional, frequentemente expressa em currículos rígidos e sistemas de avaliação padronizados, pode dificultar a adoção de abordagens pedagógicas que favoreçam uma perspectiva crítica e interdisciplinar. Ademais, a escassez de recursos financeiros, humanos e materiais apresenta-se como um entrave substancial, restringindo a possibilidade de iniciativas que promovam uma aplicação prática da LAC em contextos educacionais variados. Outro aspecto crítico é a necessidade de formação contínua e especializada para educadores que desejam aplicar a LAC, exigindo programas de capacitação que respondam às demandas específicas desse campo. Para superar esses obstáculos, é fundamental desenvolver estratégias que incluam parcerias institucionais e a criação de materiais didáticos inovadores, de modo a tornar a prática da LAC acessível e eficaz em contextos educacionais diversos.

Embora a LAC seja um campo vital e dinâmico de estudo, ela não está isenta de críticas e limitações. Uma das principais preocupações levantadas refere-se à sua aplicabilidade prática em ambientes educacionais, especialmente em contextos com recursos limitados. Segundo Pennycook (2010), a complexidade e densidade teórica da LAC, apesar de essenciais para sua profundidade crítica, podem criar um abismo entre a teoria e a prática pedagógica, tornando sua implementação desafiadora em contextos educacionais diversos e, muitas vezes, limitando sua acessibilidade.

Outra crítica relaciona-se ao risco da LAC perpetuar, sem intenção, formas de elitismo acadêmico, especialmente quando torna-se excessivamente focada em terminologias e teorias complexas. Shohamy (2001) ressalta a importância de uma comunicação mais clara e acessível dos princípios da LAC, sublinhando que essa abordagem é crucial para garantir que suas valiosas perspectivas sejam compartilhadas amplamente e não apenas dentro de círculos acadêmicos.

Para fortalecer ainda mais a aplicação da LAC, considero essencial incorporar práticas que reconheçam a hibridização linguística e a fluidez entre diferentes variedades linguísticas,

incluindo línguas indígenas, línguas de minorias e línguas de sinais. Isso ilustra a capacidade da LAC de adaptar-se e evoluir em diversos contextos.

Essas críticas, na verdade, não diminuem a importância da LAC; pelo contrário, fortalecem e aprimoram seu impacto e relevância, tanto no mundo acadêmico quanto em aplicações práticas.

Ao refletir sobre a influência da linguagem e das estruturas de poder na LAC, considero natural estender essa discussão ao campo da Translinguagem. A Translinguagem não só desafia as fronteiras linguísticas tradicionais, mas também complementa a LAC ao oferecer uma visão de resistência contra normas linguísticas impostas por estruturas coloniais. Essa perspectiva enfatiza a flexibilidade das práticas linguísticas e como elas podem ser usadas como atos de identidade e resistência.

A abordagem da Translinguagem na próxima seção amplia a compreensão sobre a adaptabilidade e a estratégia das práticas linguísticas em contextos variados. Essa abordagem ultrapassa a visão das línguas como entidades estáticas, permitindo uma exploração mais profunda de como os estudantes navegam e combinam repertórios linguísticos distintos de maneira criativa e eficaz. A discussão sobre Translinguagem estabelece uma conexão direta com os temas previamente abordados, reforçando a interseção entre linguagem, educação e poder, e oferecendo uma perspectiva mais abrangente e inclusiva das dinâmicas linguísticas em contextos educacionais e sociais.

### 3.3 – Translinguagem– *Dinâmicas e Práticas Educacionais*

A Translinguagem emerge como um conceito inovador na linguística aplicada, formulado por García e Wei (2014) para descrever as práticas comunicativas de falantes bilíngues e multilíngues que utilizam seu repertório linguístico completo de maneira dinâmica e integrada, rompendo com as fronteiras entre línguas “nomeadas” e sistemas linguísticos convencionais. Para esses autores, a Translinguagem vai além da simples alternância entre línguas; trata-se de um processo multifacetado e interativo, no qual as línguas mesclam-se em resposta às necessidades contextuais e identitárias dos falantes. Eles argumentam que essa abordagem não apenas amplia a compreensão sobre o bilinguismo e o multilinguismo, mas também desafia as estruturas linguísticas tradicionais ao reconhecer a linguagem como prática social, fundamental para a construção de identidades e a promoção da inclusão de diferentes repertórios linguísticos em contextos educacionais diversos.

Ainda que a Translinguagem, conforme descrita por García e Wei (2014), seja teoricamente inovadora e proponha uma integração fluida entre línguas, sua prática em ambientes educacionais enfrenta desafios consideráveis. Stroud e Kerfoot (2020) observam que, apesar de seu potencial transformador, a Translinguagem pode, em alguns contextos, perpetuar estruturas linguísticas convencionais quando as línguas são tratadas como entidades separadas, refletindo a dificuldade de superar completamente o legado colonial das divisões linguísticas. Para que a Translinguagem realize plenamente seu potencial transformador, é necessário que seja acompanhada de um compromisso pedagógico consciente que valorize todas as línguas e culturas presentes no ambiente educacional, promovendo um reconhecimento genuíno e igualitário das diferentes práticas linguísticas. Sem essa reflexão crítica, o uso da Translinguagem pode reforçar a hegemonia das línguas dominantes, limitando sua capacidade de desafiar verdadeiramente as desigualdades enraizadas nas práticas comunicativas e educacionais.

No contexto da internacionalização do ensino superior, observa-se que o inglês é frequentemente privilegiado como língua franca, o que acaba marginalizando outras línguas e culturas. Esse foco exclusivo no inglês desvaloriza as línguas locais e as práticas culturais, promovendo uma forma de colonização linguística. A Translinguagem, por outro lado, oferece uma alternativa inclusiva que valoriza a diversidade linguística e cultural.

Em um estudo conduzido em uma sala de aula de Inglês como Língua Estrangeira (EFL) na Indonésia, Rasman (2018) observou que os estudantes utilizavam efetivamente seu repertório linguístico completo — incluindo inglês, indonésio e javanês — para aprimorar a aprendizagem. Esse estudo ilustra como a Translinguagem pode contrapor-se à hegemonia do inglês, permitindo que outras línguas e culturas coexistam e sejam valorizadas no contexto educacional.

De forma semelhante, em escolas bilíngues na Catalunha, Cenoz e Gorter (2017) destacam que professores têm adotado a Translinguagem para integrar os conteúdos curriculares às línguas e culturas dos alunos, promovendo uma educação mais contextualizada e inclusiva. Tais exemplos, mesmo em contextos culturais e geográficos distintos, demonstram que a Translinguagem pode construir pontes entre línguas e culturas, permitindo uma valorização genuína de repertórios diversos.

Embora Rasman (2018) identifique desafios relacionados às dinâmicas sociopolíticas das línguas envolvidas, que influenciam as escolhas linguísticas dos alunos, ele também ressalta a eficácia da Translinguagem em promover competências multilíngues, o que se alinha à proposta de Cenoz e Gorter (2017). Esses desafios, em vez de diminuir a importância da

Translinguagem, sublinham a necessidade de uma aplicação sensível ao contexto sociopolítico em ambientes educacionais.

Mais recentemente, Stroud e Kerfoot (2020) reiteram que, em contextos multiculturais, a Translinguagem tem o potencial de superar barreiras linguísticas e culturais, desde que acompanhada de um compromisso pedagógico consciente para evitar práticas que reforcem desigualdades coloniais.

García (2009) sugere que, para viabilizar a aplicação prática da Translinguagem, é essencial integrar atividades e exemplos concretos ao currículo escolar. A inclusão de planos de aula que envolvam debates bilíngues, produção de textos multimodais e projetos colaborativos entre alunos de diferentes origens linguísticas promovem um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e dinâmico, onde os estudantes são incentivados a utilizar seu repertório linguístico completo de maneira criativa e integrada. Dessa forma, a prática da Translinguagem torna-se não apenas uma teoria inovadora, mas também uma ferramenta prática para tornar o ensino mais significativo e conectado com as realidades dos alunos.

No entanto, apesar do potencial transformador dessas práticas, a implementação da Translinguagem ainda enfrenta desafios significativos, especialmente em contextos educacionais onde os recursos são escassos. Canagarajah (2012) aponta que, em muitos casos, existe uma resistência institucional a práticas inovadoras, o que representa um obstáculo substancial para a adoção da Translinguagem. Além disso, Wei (2017) reforça que, em ambientes com falta de recursos materiais e humanos, garantir a formação adequada dos professores e a criação de materiais didáticos apropriados torna-se um grande desafio. Esses fatores limitam a eficácia da Translinguagem, destacando a necessidade de apoio institucional e infraestrutura adequada para que seu potencial transformador seja plenamente realizado.

Apesar dos exemplos de sucesso mencionados anteriormente, como nas escolas bilíngues na Catalunha e na sala de aula de Inglês como Língua Estrangeira na Indonésia, a aplicação da Translinguagem demanda uma compreensão aprofundada das dimensões que tornam sua prática possível em diferentes contextos educacionais. Maciel (2020) propõe quatro dimensões fundamentais para favorecer a inclusão e a integração dos estudantes, especialmente no contexto da internacionalização do ensino superior:

A primeira dimensão envolve transcender as fronteiras linguísticas e os territórios imaginários que as separam. Nessa perspectiva, o falante mobiliza todo o seu repertório linguístico, livre de conceitos como “empréstimos linguísticos”, expressando-se por meio de múltiplas possibilidades. Isso é crucial em ambientes internacionais, onde o reconhecimento do

multilinguismo e o uso pleno dos repertórios dos estudantes em contextos acadêmicos e sociais valorizam as diversas práticas linguísticas dos alunos.

A segunda dimensão sugere a integração de recursos semióticos que vão além do verbal, incluindo gestos, imagens e sons. Essa abordagem é especialmente importante em ambientes educacionais internacionalizados, onde formas de comunicação ampliadas promovem a expressão e compreensão de maneira mais inclusiva, facilitando a superação de barreiras linguísticas.

A terceira dimensão considera as relações entre texto, contexto, tempo e espaço. Ela enfatiza a necessidade de compreender o contexto temporal e espacial dos estudantes internacionais, integrando suas experiências culturais e linguísticas nas práticas educacionais. Isso permite uma conexão mais profunda entre o conteúdo pedagógico e as vivências dos alunos, criando um ambiente de aprendizado mais significativo e conectado à realidade de cada um.

A quarta dimensão aborda a transformação das relações de poder. Nessa abordagem, os recursos semióticos reconfiguram as dinâmicas de poder em direção a práticas transdisciplinares, que valorizam todas as línguas e culturas presentes no ambiente educacional. Essa dimensão reforça o compromisso da Translinguagem com a equidade, garantindo o reconhecimento e o respeito por diferentes saberes e culturas, assegurando que todas as vozes sejam igualmente valorizadas.

Além disso, Wei (2017) vê a Translinguagem como uma ferramenta crucial não apenas em contextos educacionais, mas também em interações cotidianas e profissionais, nas quais promove uma interação mais eficaz entre indivíduos de diferentes origens linguísticas. Pereira, Silva e Guimarães (2020) corroboram essa visão, destacando como a Translinguagem facilita a comunicação e aprofunda a compreensão intercultural, ressaltando sua relevância no ensino de línguas e como competência essencial para a participação ativa em uma sociedade globalmente conectada.

García (2009) explora mais a fundo a natureza da Translinguagem como uma abordagem distinta do *code-switching*. Enquanto o *code-switching* envolve a alternância entre sistemas linguísticos distintos, a Translinguagem enfatiza a continuidade e a interconexão das línguas. Wei (2017) reitera que as línguas coexistem de forma integrada no repertório de um falante multilíngue, exigindo uma abordagem que una perspectivas socioculturais e cognitivas. Em vez de tratar as línguas como entidades separadas, a Translinguagem oferece uma visão holística, na qual os falantes utilizam todos os aspectos de seu repertório linguístico de maneira integrada e sinérgica. Nesse processo, as línguas compartilham características gramaticais,



fonéticas, morfológicas, fonológicas e semânticas, possibilitando uma comunicação mais fluida e profunda.

Wei (2017) também observa que a Translinguagem transcende a comunicação verbal, envolvendo uma variedade de recursos cognitivos e semânticos. Essa abordagem integrativa favorece uma compreensão mais ampla e harmoniosa entre as línguas, que se manifestam de forma coesa, desafiando a ideia tradicional de que as línguas devem ser mantidas separadas. Stroud e Kerfoot (2020) enfatizam que, para que a Translinguagem atinja seu potencial pleno, é necessário ir além das práticas de alternância linguística e enfrentar de maneira crítica as estruturas de poder e as ideologias linguísticas que moldam a educação e a sociedade.

A Translinguagem representa uma mudança de paradigma em relação ao *code-switching*, valorizando a integração e a interconexão das línguas no repertório de um falante multilíngue, em vez de vê-las como entidades independentes. Essa perspectiva tem implicações significativas para as interações socioculturais e a educação, promovendo uma compreensão mais profunda das línguas e uma comunicação mais fluida. Para Wei (2017), a Translinguagem não é apenas uma mudança de paradigma, mas também uma forma de explorar as camadas profundas da mente multilíngue, revelando a flexibilidade e adaptabilidade do pensamento humano em contextos multiculturais”.

A Translinguagem permite-nos revisitar vários aspectos relacionados ao que entendemos como língua, linguagem, construção de sentido e relações de poder. Primeiramente, desafia a concepção tradicional de língua como uma entidade fixa e estável, revelando-a como um recurso dinâmico e flexível que pode ser moldado conforme as necessidades comunicativas dos falantes. Esta perspectiva é essencial no contexto internacional, onde a diversidade linguística deve ser vista como um recurso enriquecedor, e não como um obstáculo.

Além disso, a Translinguagem amplia nossa compreensão de linguagem, integrando modos semióticos e sensoriais ao verbal. Em ambientes educacionais internacionais, isso permite que a comunicação e o aprendizado ocorram por meio de gestos, imagens, sons e outros recursos, proporcionando uma experiência de aprendizado holística e inclusiva. A construção de sentido na Translinguagem vai além da mera combinação de palavras, envolvendo diversos modos comunicativos e permitindo que estudantes de diferentes origens linguísticas e culturais contribuam com perspectivas únicas, enriquecendo o processo de aprendizagem coletiva.

Por fim, a Translinguagem desafia-nos a repensar as relações de poder. Em contextos educacionais, especialmente aqueles que envolvem a internacionalização, ela é fundamental, pois reconhece e aborda as dinâmicas de poder que marginalizam certas línguas e culturas,

oferecendo uma abordagem que promove a equidade linguística e cultural, garantindo que todas as vozes sejam valorizadas.

Essa mudança de paradigma da Translinguagem tem implicações diretas para a educação, conforme destacado por Cenoz e Gorter (2020). Eles argumentam que a Translinguagem surge como uma abordagem que promove uma educação integrativa e inclusiva, celebrando a diversidade linguística dos estudantes e desafiando as abordagens convencionais que historicamente enfatizavam a separação rígida entre línguas e a busca pela pureza linguística. Essa perspectiva é consolidada na pedagogia da Translinguagem, que enfatiza a exploração do repertório linguístico completo dos aprendizes, sendo especialmente benéfica para falantes multilíngues em sistemas educacionais diversos.

Canagarajah (2012) oferece uma perspectiva pioneira sobre a Translinguagem, enfatizando seu papel como uma alternativa às pedagogias tradicionais de aquisição de segunda língua. Para ele, a Translinguagem proporciona benefícios significativos para estudantes multilíngues, como a promoção de uma compreensão mais profunda do conteúdo, o fortalecimento de línguas mais fracas entre falantes bilíngues ou multilíngues, a conexão entre o uso da língua em casa e na escola e a integração de falantes fluentes com aprendizes iniciantes. Posteriormente, Cenoz e Gorter (2020) ampliam essa visão, reforçando que a Translinguagem pode revolucionar o ensino de línguas ao torná-lo mais inclusivo e eficaz, alinhando-se, assim, com as ideias iniciais de Canagarajah (2012) e oferecendo uma abordagem renovada para a prática pedagógica multilíngue.

A visão de Translinguagem de Canagarajah (2012) corrobora a visão de Seidlhofer (2003), que propõe que os programas de aquisição de linguagem priorizem não a competência do falante nativo, mas a competência intercultural alcançada por meio do plurilinguismo. A Translinguagem emerge como um meio de integrar as variedades linguísticas internacionais, incluindo o chamado “International Englishes”, ao ambiente educacional. Essa abordagem transforma o ambiente de aprendizado, tornando-o mais inclusivo e facilitando a aquisição de linguagem em suas diversas formas.

A educação bilíngue, com um histórico que se estende por milênios, evoluiu significativamente ao longo do tempo. Práticas de ensino multilíngue, documentadas há 4.000 a 5.000 anos, foram exploradas por estudiosos como Mackey (1978) e Wellisch (1981). Na década de 1980, emergiu o conceito de Translinguagem, influenciado pelas teorias de Grosjean (1982), que argumenta que bilíngues não são dois monolíngues em uma só pessoa, mas sim indivíduos com práticas linguísticas integradas. Esse conceito foi fundamental para

o desenvolvimento de estratégias educacionais integradas, como as descritas por Williams (2002), que combinavam o uso do galês e do inglês em uma única sala de aula.

Simultaneamente, as décadas de 1960 e 1970 testemunharam o surgimento de programas de educação bilíngue inovadores em regiões como Europa e América do Norte, destacando-se a imersão em francês no Canadá, conforme discutido por Mackey (1978), García (2009) e Cenoz & Gorter (2020). Essas iniciativas refletiram uma nova valorização do multilinguismo na educação.

Nos Estados Unidos, a abordagem inicial à educação bilíngue, que priorizava a oralidade em detrimento da escrita, passou por uma transformação significativa no final dos anos 70 e 80, direcionando o foco para métodos que enfatizavam a comunicação e o uso prático da língua – uma transição influenciada pelas práticas promovidas pelo *Teaching English to Speakers of Other Languages* (TESOL) ou Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas (Pennycook, 1999).

No entanto, como destacado por Raimes (1983; 1991) e Johns (1990), essa transformação trouxe consigo um dilema: ao enfatizar o aprendizado de línguas como meio de ingressar em comunidades de discurso, gerou-se uma pressão sobre os estudantes para que abandonassem suas práticas linguísticas nativas em favor das normas das novas comunidades linguísticas.

Essa evolução no ensino bilíngue, acompanhada pela valorização crescente da Translinguagem, reflete uma compreensão mais abrangente e inclusiva do bilinguismo e do multilinguismo. A Translinguagem, destacando a complexidade das habilidades linguísticas em ambientes multilíngues, desafia as noções tradicionais de separação rígida entre idiomas e reconhece a importância de preservar as práticas linguísticas individuais dos estudantes, conforme descrito por Grosjean (1982) e outros estudiosos.

García (2009) destaca que a Translinguagem desempenha um papel crucial na promoção da compreensão intercultural, proporcionando interações que contribuem para a formação de sociedades mais inclusivas. Ao utilizarem a Translinguagem como meio de comunicação, as pessoas tornam-se mais inclinadas a aprender sobre as culturas e línguas umas das outras, o que favorece uma convivência harmoniosa.

Wei (2017) descreve a Translinguagem como um reconhecimento de que falantes multilíngues possuem um “Instinto Translínque”, uma habilidade inata que lhes permite transitar entre diferentes línguas e recursos comunicativos de forma fluida e integrada. Em comunidades onde várias línguas e culturas coexistem, como em bairros cosmopolitas, essa capacidade torna-se essencial para ajudar indivíduos a navegarem com sucesso por contextos

culturais diversos, superando barreiras linguísticas tradicionais. Dessa forma, a Translinguagem facilita uma comunicação mais acessível e enriquecedora, promovendo a coesão social e um senso de unidade e pertencimento, ao mesmo tempo que enriquece a expressão das identidades culturais complexas dos indivíduos.

Outro ponto importante a destacar é o papel das tecnologias digitais na era da Translinguagem. Embora García e Wei (2014) não abordem diretamente o uso de tecnologia, suas ideias sobre o “espaço de Translinguagem” sugerem que ferramentas digitais, como plataformas de aprendizagem on-line, aplicativos de tradução e redes sociais, ampliam esse espaço. Essas tecnologias criam ambientes onde falantes multilíngues podem integrar e alternar entre diferentes línguas e modos de comunicação, favorecendo a expressão de diferentes identidades culturais e permitindo a troca de conhecimentos, hábitos, valores e práticas linguísticas.

No campo da política linguística, a Translinguagem desempenha um papel crucial, conforme discutido por Lewis, Jones e Baker (2012), pois desafia o status quo, questionando abordagens tradicionais e hierarquizações que muitas vezes favorecem a separação das línguas. Essa abordagem promove o reconhecimento da diversidade linguística não apenas como uma característica, mas como um recurso valioso, incentivando políticas mais inclusivas e equitativas. Essa abordagem é vital, especialmente em escolas bilíngues ou multilíngues. A aplicação da Translinguagem nesses contextos não apenas apoia o aprendizado de línguas minoritárias, mas também promove a equidade linguística, valorizando todas as línguas.

Wei (2017) ressalta que a Translinguagem pode ser um instrumento poderoso para reformular políticas linguísticas, incentivando sistemas educacionais a distanciarem-se de práticas monolíngues restritivas. Em vez de impor uma “língua de instrução” única, as escolas poderiam adotar um modelo mais flexível e responsivo, que valoriza e integra múltiplas línguas e dialetos. Essa mudança melhora o acesso e a inclusão de estudantes multilíngues, refletindo uma visão contemporânea do uso da língua como um recurso culturalmente diversificado e dinâmico.

Essa abordagem progressiva tem o potencial de influenciar diretamente a formulação de políticas educacionais e práticas pedagógicas, promovendo um ambiente de aprendizado mais holístico e inclusivo, onde a diversidade linguística é vista como uma vantagem. Ao considerar a Translinguagem, políticas e práticas educacionais podem valorizar a pluralidade linguística e cultural dos alunos, enriquecendo a experiência educacional, facilitando o aprendizado intercultural e preparando-os para um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

A partir dessa perspectiva, Seidlhofer (2003) defende que os programas de aquisição de línguas devem buscar a competência intercultural através de um plurilinguismo que integra International Englishes, em vez de visar a competência de um falante nativo.

Além disso, García e Wei (2014) contribuem com a ideia de que a prática translíngue deve ser entendida como uma resposta às demandas de superdiversidade – um fenômeno que reflete a complexidade das interações humanas na era da globalização. Este conceito desafia os educadores a repensarem suas estratégias pedagógicas, levando-os a adotar uma abordagem mais holística que reconhece o multilinguismo como uma norma, não uma exceção. Essa mudança de paradigma implica um deslocamento da noção de competência linguística como um conjunto de habilidades discretas para uma compreensão mais integrativa de competências linguísticas e culturais inter-relacionadas.

Canagarajah (2012) ressalta que manter variedades particulares de inglês em programas de aquisição de línguas perpetua atitudes que marginalizam e desvalorizam práticas linguísticas diversas. Para o autor, a Translinguagem atua como uma libertação das pedagogias adversas de aquisição de segunda língua do século XX, oferecendo vantagens significativas para estudantes multilíngues nos sistemas educacionais, permitindo que os alunos utilizem plenamente suas habilidades linguísticas em contextos educacionais cada vez mais diversos, acessíveis e inclusivos.

Embora Akkari (2011) não mencione diretamente a Translinguagem, ele discute a responsabilidade dos educadores em preparar os alunos para um mundo cada vez mais interconectado e multicultural. Essa responsabilidade é essencial, considerando os fenômenos diaspóricos e/ou migratórios, a mobilidade incessante e a diversidade ocasionada pela globalização. Para o autor, em diálogo com a Pedagogia Freiriana (1996), os professores precisam enxergar-se como atores políticos que questionam as políticas linguísticas, uma vez que, conforme Cavalcante (2016), essas políticas subjazem aspectos econômicos, políticos, socioculturais, discursivos, identitários e ideológicos que se refletem nas práticas linguísticas aprendidas e ensinadas. Essa responsabilidade alinha-se à Translinguagem, que busca integrar e valorizar as diversas práticas linguísticas e culturais presentes na sala de aula, preparando os alunos para um mundo diversificado.

Urzêda Freitas e Pessoa (2012) complementam a discussão de Akkari (2011) ao afirmar que o desenvolvimento de habilidades deve envolver não apenas a aquisição de competências linguísticas, mas também a capacidade de navegar e mediar entre diferentes sistemas culturais e valores. Essa perspectiva é fundamental para examinar como as práticas linguísticas são imbuídas de poder e ideologia, refletindo e moldando relações sociais e identidades em um

mundo globalizado. Essa ênfase nas habilidades interculturais reflete a proposta da Translinguagem, que promove uma abordagem integradora nas práticas educativas.

Monte Mór (2015) amplia essa discussão ao destacar como a prática translíngue pode responder a essas demandas de superdiversidade, que incluem o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística e cultural, a integração das práticas educativas, o desenvolvimento de habilidades interculturais e a criação de espaços inclusivos. Ela enfatiza a necessidade de uma abordagem que reconheça a complexidade e a riqueza das interações linguísticas, permitindo que as práticas pedagógicas se adaptem às diferentes realidades dos alunos.

Por fim, a área de pesquisa em Translinguagem, em sua constante evolução, abre caminho para novas direções, incluindo a integração de tecnologias digitais na educação e o desenvolvimento de abordagens pedagógicas inovadoras. Essas abordagens, fundamentadas na valorização de todas as línguas e dialetos, incentivam os alunos a utilizarem plenamente seu repertório linguístico, desafiando a hierarquia entre línguas dominantes e minoritárias e criando um ambiente educacional mais inclusivo. Nesse contexto, práticas pedagógicas flexíveis e contextualizadas são essenciais, permitindo a adaptação de materiais didáticos para refletir a diversidade linguística dos alunos e promover uma compreensão metalinguística mais profunda.

A formação de professores em Translinguagem, que abraça estratégias multilíngues e fomenta a sensibilidade cultural, torna-se um pilar crucial nesse processo. Essa formação deve ser crítica, capacitando os educadores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas e como essas práticas podem promover uma educação linguística inclusiva. Pereira, Silva e Guimarães (2020) destacam que é essencial que os professores reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural dos alunos, preparando-os para a comunicação em contextos globais e multiculturais. O desenvolvimento de uma perspectiva reflexiva sobre o uso da linguagem em contextos diversos é especialmente relevante em um mundo cada vez mais interconectado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Essas tecnologias, ao romper barreiras geográficas, proporcionam uma nova dimensão às práticas de linguagem, transformando o ensino e a aprendizagem, que não estão mais confinados aos limites do monolinguismo tradicionalmente imposto pelo Estado-Nação. Professores e alunos têm agora acesso a uma gama de recursos digitais multilíngues, que enriquecem a experiência educacional e permitem uma maior exploração da diversidade linguística e cultural.

Além disso, é fundamental implementar projetos colaborativos e interculturais, juntamente com materiais didáticos multilíngues que reflitam e celebrem essa diversidade.

Esses projetos não apenas proporcionam aos alunos a oportunidade de considerar a diversidade linguística, mas também outras formas de diversidade, como as de gêneros, culturais, religiosas e étnicas. Tal abordagem incentiva o intercâmbio entre alunos de diversas origens, criando um ambiente de aprendizado enriquecedor e globalmente conectado, onde a celebração da diversidade torna-se uma prática ativa e poderosa na promoção da compreensão, igualdade e coexistência pacífica.

O contínuo diálogo e reflexão entre educadores, alunos e a comunidade, essencial para a Translinguagem, enriquece o ensino de línguas e alimenta uma compreensão mais profunda das dinâmicas culturais e linguísticas. Essa integração reconhece e valoriza a complexidade das identidades linguísticas e culturais dos alunos, criando um ambiente educacional que respeita e celebra a diversidade.

Ao permitir a expressão completa do repertório linguístico dos alunos, a Translinguagem confronta práticas educativas que historicamente privilegiaram línguas dominantes em detrimento das minoritárias, promovendo assim uma educação mais justa e equitativa. Alinhando-se aos princípios da Decolonialidade, a Translinguagem atua como um meio de resistir às estruturas de poder coloniais que ainda permeiam muitos sistemas educacionais. Ao incentivar o uso de múltiplas línguas em sala de aula, questiona a ideia de uma única língua de instrução e promove a justiça linguística, valorizando as línguas indígenas e locais, criando um espaço onde todas as vozes podem ser ouvidas e respeitadas.

Essa abordagem é fundamental para a decolonização do currículo, permitindo que a educação reflita a diversidade cultural e linguística dos estudantes, em vez de impor um padrão monolíngue e de cultura uniforme. A Translinguagem alinha-se com a Decolonialidade ao propor uma pedagogia que reconhece e valoriza os saberes locais e as práticas culturais dos alunos, conforme Mignolo (2011). Em vez de adotar uma visão eurocêntrica do conhecimento, a Translinguagem abre espaço para uma educação baseada na experiência vivida dos estudantes, promovendo um currículo relevante e significativo para suas vidas. Isso é crucial para a construção de uma educação decolonial que integra os diversos modos de ser e saber que os alunos trazem para a sala de aula.

Como movimento teórico e prático, a Decolonialidade busca dismantlar as estruturas de poder que sustentam a *Colonialidade do Saber e do Ser*. Alinhando-se com a Translinguagem, promove uma reestruturação radical do conhecimento e das práticas educativas. Dessa forma, a Translinguagem configura-se não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas também como um ato de resistência e transformação, valorizando a diversidade cultural e linguística como um recurso inestimável.

Além disso, a Translinguagem desafia as normas estabelecidas de avaliação e sucesso acadêmico, frequentemente baseadas em padrões monolíngues e eurocêntricos. Ao reconhecer a competência linguística completa dos alunos, abre espaço para uma avaliação mais justa e equitativa, especialmente em contextos decoloniais. Ao aplicar os princípios da Translinguagem na educação, é possível avançar em direção à decolonização do currículo, adotando práticas inclusivas que respeitam a diversidade cultural e linguística dos alunos.

Assim, a Translinguagem e a Decolonialidade entrelaçam-se, oferecendo um caminho para uma educação que reflete e celebra as diversas experiências e conhecimentos dos estudantes. Essa abordagem não só facilita a comunicação em contextos multiculturais, mas também contribui para a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo, rompendo com as barreiras impostas pelas línguas dominantes e valorizando a multiplicidade de vozes e saberes.

Dessa forma, passamos a entender que a Decolonialidade, como a próxima seção, complementa e amplia os conceitos discutidos, oferecendo uma perspectiva mais profunda sobre como podemos dismantelar as estruturas de poder que sustentam as desigualdades educacionais e linguísticas. A Decolonialidade apresenta-se como uma abordagem necessária para aprofundar e solidificar as práticas de Translinguagem, proporcionando uma visão mais completa e integradora das transformações necessárias para uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

### 3.4 – Decolonialidade – *Desconstruindo Legados Coloniais na Educação*

A Decolonialidade, um campo de estudo e movimento intelectual que surgiu como reação crítica ao legado prolongado do colonialismo europeu, tem impactado profundamente a história e cultura de diversas sociedades globais. A Decolonialidade emerge como uma resposta crítica ao legado do colonialismo europeu, abordando profundamente a influência prolongada dessas estruturas de poder na história e cultura global. Este movimento, conforme delineado por Quijano (2000, 2005), concentra-se na *Colonialidade do Poder*, um conceito que descreve como as estruturas de poder colonial mantêm-se presentes nas relações sociais, econômicas e raciais, mesmo após o fim do colonialismo formal. Em 2000, o autor introduz essa teoria no debate internacional, destacando como a colonialidade persiste na organização global do trabalho, do conhecimento e das relações raciais. Posteriormente, em 2005, ele aprofunda essa discussão ao demonstrar como o eurocentrismo moldou as ciências sociais e o



saber acadêmico, reforçando a *Colonialidade do Saber* como um fenômeno não apenas político e econômico, mas também epistêmico.

Nesse contexto, a Decolonialidade busca dismantlar esses legados, promovendo uma maior inclusão e equidade, e redefinindo as relações de poder de uma maneira que respeite a diversidade e a autonomia das culturas e comunidades subjugadas. Quijano (2005) critica o eurocentrismo no conhecimento, propondo a integração de saberes de culturas não ocidentais e uma reavaliação das estruturas de poder, especialmente no mundo acadêmico, destacando a interseccionalidade como um aspecto chave para entender as opressões que impactam a produção e o acesso ao conhecimento

Segundo Mignolo (2011), a compreensão da modernidade requer uma reflexão crítica de sua “face oculta”, a colonialidade. O autor reforça que este conceito é central em suas discussões, argumentando que os avanços e as luzes da modernidade são indissociáveis dos processos coloniais que geraram opressão e desigualdade. Mignolo (2011) enfatiza que, mesmo após o fim da colonização formal, as estruturas e práticas coloniais continuam a influenciar as sociedades globais. O autor, corroborando Quijano (2000, 2005) propõe que a verdadeira decolonização envolve não apenas reconhecer essas estruturas, mas também dismantlá-las ativamente. Para Mignolo (2011), faz-se necessário desafiar a hegemonia do pensamento ocidental e defendermos a necessidade de valorizar conhecimentos e perspectivas marginalizadas, ressaltando a importância de um olhar plural para a história e a cultura, que reconheça a diversidade de saberes e existências.

Em paralelo, Mignolo (2005) aborda a *Colonialidade do Saber*, criticando incisivamente o privilégio do conhecimento eurocêntrico que tem dominado o cenário acadêmico e educacional. O autor argumenta que esse privilégio não é apenas uma questão de preferência cultural, mas uma extensão das práticas coloniais que sistematicamente marginalizam e subjugam outras formas de conhecimento, ressaltando a importância de reconhecer e incorporar saberes e perspectivas de culturas não ocidentais, não apenas como uma questão de inclusão, mas como uma necessidade vital para desafiar e reestruturar as hierarquias de conhecimento estabelecidas.

Mignolo (2005) explora como a *Colonialidade do Saber* manifesta-se na academia e nas instituições de ensino, onde o conhecimento é frequentemente filtrado através de lentes eurocêtricas, ignorando ou minimizando a validade e a importância de outras epistemologias, especialmente aquelas originárias de comunidades indígenas, africanas e asiáticas. Ele defende a decolonialidade na educação, sugerindo uma transformação radical nos currículos e métodos de ensino, para que reflitam e valorizem uma diversidade mais ampla de conhecimentos e

perspectivas. Essa transformação envolveria não apenas a inclusão de conteúdos diversos, mas também a revisão das metodologias pedagógicas, para que se tornem mais acolhedoras e representativas das diferentes maneiras de entender o mundo.

Além disso, o autor destaca a necessidade de abordar-se a interseccionalidade dentro da *Colonialidade do Saber*, reconhecendo como as dinâmicas de raça, gênero e classe influenciam o acesso e a produção do conhecimento, argumentando que desafiar essas intersecções de opressão é fundamental para uma compreensão mais holística e justa do saber.

Por fim, o autor aponta para as implicações práticas de sua crítica, sugerindo que as universidades e outras instituições educativas devem adotar medidas concretas para promover um ambiente mais inclusivo e representativo. Ele encoraja a observação de exemplos globais de descolonização do saber, mostrando como diferentes contextos têm enfrentado o desafio de integrar e valorizar uma gama mais ampla de conhecimentos, oferecendo, assim, um caminho para uma transformação educacional e acadêmica mais equitativa e abrangente.

Já Maldonado-Torres (2017) oferece outra dimensão crucial para a compreensão da Decolonialidade, concentrando-se na ideia da *Colonialidade do Ser*, um conceito que explora como a colonialidade infiltra-se na própria existência e identidade dos sujeitos. O autor examina meticulosamente como a colonialidade molda não apenas as estruturas sociais e econômicas, mas também permeia profundamente a percepção que os indivíduos têm de si mesmos e de suas relações com o mundo. Ele argumenta que a colonialidade influencia de maneira significativa a autopercepção e a interação dos indivíduos com a sociedade, afetando a construção da identidade e do ser.

Para o autor, faz-se importante reconhecer a *Colonialidade do Ser* como um passo fundamental no processo de verdadeira decolonização. Ele propõe que a luta decolonial deve estender-se para além do combate às estruturas de poder externas, englobando também as formas internalizadas de opressão que moldam a psique e a interação social. Esta abordagem sugere uma reflexão profunda sobre como as heranças coloniais continuam a influenciar, muitas vezes de maneira subconsciente, nossas visões de mundo e relações interpessoais.

Além disso, o autor destaca a necessidade de um trabalho introspectivo para desvendar e desafiar essas influências internalizadas. Ele propõe que reconhecer a humanidade em todas as suas formas é essencial para combater as narrativas e práticas desumanizantes herdadas do colonialismo. Este processo envolve não apenas a desconstrução de estereótipos e preconceitos, mas também a reafirmação da dignidade e valor inerentes a todas as identidades culturais e pessoais.

Finalmente, Maldonado-Torres (2017) aponta para a importância de desafiar as narrativas coloniais e promover um entendimento mais inclusivo e humanizado do “ser”. Ele sugere que a Decolonialidade, ao abordar a Colonialidade do Ser, ressalta a necessidade de um diálogo intercultural e de uma maior empatia entre diferentes grupos sociais, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade de identidades e experiências é verdadeiramente valorizada e respeitada.

Reis (2022) reforça a perspectiva sobre a Colonialidade do Poder e do Ser, destacando como essas perpetuam-se através de um racismo epistêmico que sustenta a supremacia racial branca e demarca modos de produção e disseminação de conhecimentos considerados válidos. O autor argumenta que para dismantelar essas estruturas de poder, é fundamental desafiar e transformar as práticas educacionais e institucionais que perpetuam essa supremacia. Além disso, ele aponta para a necessidade de um trabalho introspectivo para desvendar e desafiar as influências internalizadas da colonialidade. Ele sugere que reconhecer a humanidade em todas as suas formas é essencial para combater as narrativas desumanizantes herdadas do colonialismo, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade de identidades e experiências é verdadeiramente valorizada e respeitada.

Após explorarmos as diversas dimensões da colonialidade e como suas estruturas complexas continuam a exercer influência sobre a sociedade contemporânea, é crucial voltarmos às raízes da Decolonialidade que remontam a Fanon (1952; 1961), Césaire (1950) e Memmi (1957), três pensadores fundamentais que lançaram as bases desse movimento intelectual e social.

Fanon (1952; 1961) chamou-nos a atenção para a psicopatologia da colonização e a desumanização dos colonizados, analisando como o colonialismo afeta profundamente a psique, gerando um sentimento de inferioridade nos colonizados e uma falsa sensação de superioridade nos colonizadores. O autor advogou pela necessidade de uma revolução violenta para quebrar as correntes psicológicas e físicas do colonialismo, oferecendo uma visão poderosa sobre a luta pela liberdade e dignidade.

Césaire (1955), por sua vez, criticou de forma contundente a ideologia colonialista e suas justificativas, argumentando que o colonialismo não era uma força civilizadora, mas um ato de barbaridade que desumanizava os povos colonizados e degradava a própria cultura europeia. Para o autor, o colonialismo mutilava a cultura dos colonizados, impondo uma narrativa de inferioridade e submissão.

Já Memmi (1957), apresentou-nos um estudo aprofundado das relações de poder e identidade no contexto colonial, descrevendo a dependência mútua e o conflito entre o

colonizador e o colonizado, destacando como o colonialismo cria uma realidade distorcida, na qual ambos os lados são aprisionados em papéis de opressor e oprimido. O autor enfatizou a importância da autolibertação dos colonizados e a necessidade de descolonização tanto para os colonizadores quanto para os colonizados.

Mignolo (2009), inspirado pelos alicerces estabelecidos por Fanon, Césaire e Memmi, propõe a “desobediência epistêmica”, um conceito que representa a rejeição ativa e crítica das normas dominantes de conhecimento, marcadas por uma longa história de colonialismo e hegemonia eurocêntrica. Esta desobediência não é apenas uma resistência intelectual, mas também um chamado para reavaliar e transformar a maneira como compreendemos o mundo e as diferentes formas de saber. Mignolo (2007) propõe ainda a ideia de “desvinculação epistêmica”; conceito que vai além da rejeição das estruturas existentes, propondo um esforço deliberado para afastar-se das epistemologias coloniais e abraçar uma pluralidade de saberes, frequentemente marginalizados sob a influência do pensamento ocidental.

Nesse contexto, emergem princípios essenciais da Decolonialidade que refletem e aprofundam as ideias desses precursores. Esses princípios, que constituem a espinha dorsal do movimento decolonial, são fundamentais para compreendermos como a Decolonialidade aborda e desafia as estruturas de poder herdadas do colonialismo. Dentro do movimento decolonial, emergem princípios fundamentais que são mais do que ecos das ideias de Fanon (1952), Césaire (1955) e Memmi (1957). Estes princípios, conforme Quijano (2000) e Mignolo (2007), desempenham um papel vital na desconstrução metódica da Colonialidade, revelando redes complexas de opressão que estendem-se desde o colonialismo até a sociedade contemporânea.

Dussel (1995), em sua crítica à Modernidade Colonial, desafia a concepção de modernidade como um fenômeno exclusivamente ocidental, destacando como ela está intrinsicamente ligada ao colonialismo. Esta perspectiva é corroborada por Lander (2000), que enfatiza a importância de valorizar conhecimentos marginalizados e trazer para o centro as perspectivas de culturas não ocidentais, frequentemente silenciadas e subjugadas.

Um outro ponto crucial para entender as complexidades das dinâmicas sociais, especialmente no contexto da Decolonialidade, é a interseccionalidade. Este conceito, pioneiramente desenvolvido por Crenshaw (1989), tem a sua base originada no feminismo negro, destacando como as identidades de raça, gênero e classe não operam isoladamente, mas estão intrinsecamente interligadas e moldam de maneira complexa as experiências individuais. A interseccionalidade revela a necessidade de abordagens que reconheçam as sobreposições e interseções de diferentes formas de opressão e como essas interações variam em diferentes

contextos culturais e sociais, revelando a complexidade de questões como etnia, casta, sexualidade e habilidade. Essa perspectiva é crucial não apenas para o entendimento teórico, mas também para o desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes e inclusivas. Portanto, a interseccionalidade não apenas ilumina as múltiplas dimensões da opressão, mas também oferece um caminho para transformações sociais mais profundas e inclusivas.

Walsh (2007) apresenta-nos uma crítica profunda e construtiva às abordagens educacionais predominantes na América Latina, desafiando as políticas que superficialmente reconhecem a diversidade cultural sem questionar as estruturas de poder subjacentes. Para a autora, faz-se necessário o advento de uma interculturalidade crítica, que vai além do reconhecimento superficial e busca compreender e transformar as estruturas de poder.

Já em sua obra posterior, Walsh (2009) aprofunda essa discussão ao abordar o impacto do neoliberalismo e da colonialidade do saber nas políticas educacionais. A autora critica a tendência dessas políticas de falharem em endereçar desigualdades estruturais, perpetuando hierarquias de poder estabelecidas durante a colonização. Ela sugere que reformas educacionais verdadeiramente eficazes devem desafiar essas estruturas e incorporar saberes e práticas marginalizadas, como os dos movimentos indígenas da América do Sul, do renascimento panafricano na África e dos esforços semelhantes na Ásia.

A autora também intersecciona seus estudos às influências de Freire e Fanon, destacando a importância de educar para a conscientização e a transformação social. Enquanto Freire foca na emancipação dos oprimidos por meio da conscientização, Fanon enfatiza a descolonização como um processo crucial de libertação para os povos colonizados, colocando a educação como um elemento-chave neste processo. Para Fanon, o domínio colonial não é apenas físico, mas também psicológico e epistemológico, tornando a transformação do imaginário colonizado um passo essencial para a verdadeira emancipação.

Outro ponto central na obra de Walsh (2009) é a concepção de esperança como uma ferramenta transformadora. Em consonância com Freire, ela vê a esperança não como um otimismo ingênuo, mas como uma força prática e crítica que inspira resistência e ação contra as formas de opressão e desumanização. A autora propõe um modelo educacional genuinamente emancipatório e decolonial, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas conscientes da história colonial. Para isso, desafia educadores a repensar currículos, metodologias e estruturas institucionais, de modo a promover uma transformação social significativa baseada na igualdade, no respeito pela diversidade e na justiça social.

Ainda no âmbito acadêmico e educacional, Grosfoguel (2011) propõe uma reforma abrangente, fundamentada na justiça social e na epistemologia decolonial. Ele advoga pela

decolonização do currículo, integrando saberes e metodologias não-ocidentais que desafiam a predominância do conhecimento eurocêntrico e abrem espaço para uma compreensão mais inclusiva da diversidade de saberes pelo mundo. O autor argumenta que a colonialidade do saber impõe hierarquias epistêmicas que marginalizam epistemologias do Sul Global, reforçando a necessidade de um pensamento transmoderno. No contexto da universidade, Boidin, Cohen e Grosfoguel (2011) enfatizam que a decolonização acadêmica deve envolver não apenas o currículo, mas também a composição do corpo docente e a democratização da gestão universitária, promovendo maior inclusão e equidade nos processos institucionais.

Spivak (1988) propõe uma reformulação dos programas de intercâmbio e colaborações acadêmicas mais simétricas que incluam e valorizem as perspectivas do Sul Global. Para Spivak é fundamental um diálogo intercultural genuíno e uma educação que transcenda fronteiras coloniais. Souza e Nascimento (2018) destacam a importância de desafiar as estruturas eurocêntricas dentro das universidades e promover uma maior diversidade epistemológica, enfatizando que a violência epistêmica é mantida não apenas pelas estruturas de poder, mas também pelo modo como a escrita acadêmica e os currículos universitários são estruturados, perpetuando a supremacia do conhecimento eurocêntrico e marginalizando saberes e perspectivas de outras culturas.

Stroud e Kerfoot (2020) introduzem um conceito complementar e essencial à visão de Spivak, a “Cidadania Linguística”. Esta abordagem, situada no contexto da Decolonialidade, reconhece o direito de todos os indivíduos de usar suas línguas maternas e participar plenamente na vida social e acadêmica. Em um cenário global ainda marcado pelas hierarquias linguísticas coloniais, a Cidadania Linguística desafia a marginalização das línguas locais ou indígenas e promove uma inclusão ativa de todas as formas de expressão linguística. Ao valorizar cada língua como uma entidade cultural e cognitiva significativa, este conceito busca redefinir as relações de poder na educação e na sociedade, refletindo um passo importante na jornada rumo a uma verdadeira decolonialidade.

À medida que exploramos as facetas da Decolonialidade, torna-se imperativo considerar sua interação com a dinâmica global. Mignolo (2020) leva-nos a uma profunda reflexão sobre a interação complexa entre globalização e decolonialidade, explorando como a persistência da colonialidade sob a modernidade globalizada revela a tensão contínua entre a homogeneização cultural e a preservação das identidades locais. O autor destaca a importância da resistência contra a lógica eurocêntrica da globalização, enfatizando a necessidade de valorizar conhecimentos e perspectivas marginalizadas. Ao abordar o conceito de “pensamento linear global”, ele critica a imposição de uma visão unidirecional e ocidentalizada da história e do

desenvolvimento. Esse quadro leva a formas de resistência e re-existência contra as estruturas de poder colonial, indicando um movimento crescente para desafiar e transformar as estruturas de poder herdadas do colonialismo. Mignolo (2020) apresenta-nos ainda o conceito de *Desocidentalização* como um fenômeno em que potências não-ocidentais começam a desafiar a hegemonia tradicionalmente ocidental. Contudo, ele esclarece que este processo difere da Decolonialidade, que representa um esforço mais amplo e profundo de questionar e transformar as estruturas existentes. O autor destaca a Decolonialidade não só como um conceito teórico, mas também como uma abordagem prática e estratégica, enfatizando a promoção de formas de existência mais diversas e justas, salientando a importância de intercâmbios culturais que respeitem a diversidade e preservem a riqueza cultural em um mundo cada vez mais globalizado.

A globalização, enquanto fenômeno abrangente, é frequentemente vista através das lentes do capitalismo e da expansão econômica. Wallerstein (2004) analisa a relação entre o capitalismo moderno, emergido da Revolução Industrial, e o colonialismo, que estabeleceu uma divisão global onde o “centro” explora a “periferia”. Essa estrutura é um reflexo direto do legado colonial, onde a periferia, historicamente subjugada e explorada, continua a fornecer recursos e mão de obra barata para o centro mais desenvolvido. O autor argumenta que essa dinâmica, intrínseca ao capitalismo, perpetua a desigualdade e é insustentável a longo prazo, prevendo uma eventual transição para um sistema potencialmente mais equitativo. Quijano (2000), por outro lado, sugere que as relações de poder estabelecidas durante o colonialismo ainda moldam as interações econômicas e sociais contemporâneas, enfatizando que a Decolonialidade requer a desconstrução das categorias sociais, políticas e culturais impostas pelo colonialismo, abordando não apenas as questões econômicas, mas também as epistemológicas e culturais e que refletem na geopolítica mundial.

Um exemplo pertinente é a campanha do Brasil, especialmente evidente durante a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), para tornar-se um membro permanente do Conselho de Segurança da ONU. Essa aspiração reflete o desejo de países emergentes de ter uma voz mais significativa nas decisões globais, um esforço muitas vezes dificultado pelas estruturas de poder estabelecidas. Instituições como o FMI, o Banco Mundial e a própria estrutura do Conselho de Segurança da ONU exemplificam como práticas econômicas e políticas frequentemente perpetuam a dependência e refletem padrões de poder remanescentes das relações coloniais.

Na internacionalização da educação, a decolonialidade propõe uma abordagem que reconhece a diversidade de conhecimentos e experiências e reavalia as estruturas de poder

dentro das colaborações acadêmicas. Essa perspectiva sugere a criação de espaços inclusivos para vozes marginalizadas e enfatiza a importância de repensar as relações de poder nas parcerias de pesquisa e educação. Knight & Lee (2012) apontam que as colaborações acadêmicas internacionais podem, em algumas situações, reproduzir dinâmicas de poder assimétricas, nas quais instituições de países “centrais” tendem a exercer maior influência e controle sobre o conhecimento e os recursos compartilhados.

Nessas colaborações, instituições de países “centrais” frequentemente estabelecem os termos, promovendo um fluxo unidirecional de recursos e práticas acadêmicas. Essa dinâmica, segundo as autoras, pode reforçar desigualdades no acesso ao conhecimento e recursos, especialmente entre instituições de países de diferentes níveis de desenvolvimento econômico. A proposta de uma abordagem Decolonial para a internacionalização da educação, portanto, inclui o fortalecimento de uma troca mais equitativa de conhecimentos, valorizando as perspectivas e experiências das “periferias” e promovendo práticas que respeitem a diversidade linguística e cultural dos participantes.

Essa situação agrava-se ainda mais com a monetização da educação e do conhecimento no contexto global. Aspectos como testes de proficiência em línguas estrangeiras, rankings universitários e a padronização de currículos são moldados predominantemente por critérios e interesses dos países “centrais”. Esses elementos tornam-se ferramentas de manutenção da hegemonia global, onde a educação e o conhecimento são commodities a serem consumidas, em vez de direitos a serem universalmente acessados e compartilhados.

Diante desses desafios, uma abordagem Decolonial para a internacionalização, que se estende para além da educação e abarca todas as esferas das relações globais, torna-se imperativa. Isso implica em reconhecer a diversidade de conhecimentos e experiências, promovendo relações mais equitativas e justas em diferentes campos. Significa desafiar as estruturas de poder que sustentam as desigualdades globais, não apenas reformulando a educação, mas também todas as formas de conhecimento e práticas epistemológicas. A Decolonialidade busca transformar os espaços de intercâmbio e colaboração em todas as áreas, desde as artes até as ciências, garantindo que não sejam reduzidos a meros instrumentos de dominação econômica e cultural, valorizando saberes e perspectivas marginalizadas, criando um cenário global mais inclusivo e diversificado, onde múltiplas formas de conhecimento coexistam e contribuam para o desenvolvimento humano de maneira mais holística e igualitária.

Castells (2009) oferece uma perspectiva detalhada e crítica valiosa sobre o papel da tecnologia e comunicação na sociedade contemporânea, discutindo como a tecnologia pode ser uma ferramenta tanto para a perpetuação quanto para a desmontagem de estruturas coloniais,



enfatizando a necessidade de uma utilização crítica que amplie vozes marginalizadas. O autor analisa a ascensão da “sociedade em rede”, um novo modelo social estruturado em torno de redes de informação e tecnologia, caracterizada por uma interconexão global e uma comunicação instantânea, alterando profundamente a forma como as informações são compartilhadas e como as relações de poder são construídas e mantidas reformulando os modos de poder e resistência. Castells (2009) argumenta que, enquanto essas tecnologias oferecem oportunidades sem precedentes para a democratização da informação e a mobilização social, também representam meios poderosos de vigilância e controle social por parte de entidades poderosas, como governos e corporações globais.

Além disso, o autor aborda a forma como a tecnologia pode ser usada para perpetuar ou desmontar estruturas coloniais. Ele observa que, historicamente, a tecnologia tem sido um meio de consolidar o poder e expandir o alcance colonial, mas também reconhece seu potencial emancipatório. Em particular, o autor destaca o papel das tecnologias de comunicação na organização de movimentos sociais e na amplificação de vozes marginalizadas, desafiando as estruturas de poder estabelecidas. Exemplos disso são as mídias sociais, que têm sido fundamentais em movimentos sociais contemporâneos, como a Primavera Árabe, onde plataformas como Twitter e Facebook foram usadas para organizar protestos e desafiar regimes autoritários.

Neste contexto, é importante notar que, embora Castells (2009) reconheça a capacidade da tecnologia de reforçar as estruturas de poder, ele não faz uma comparação direta entre as tecnologias utilizadas pelos povos colonizados e pelos colonizadores. No entanto, a partir de uma perspectiva Decolonial, é crucial reconhecer que os povos subjugados também possuíam tecnologias avançadas e adaptadas, que frequentemente foram ignoradas ou subestimadas pelas narrativas coloniais.

Logo, faz-se necessário uma reflexão crítica sobre o papel da tecnologia na sociedade, considerando como ela pode ser usada para promover a justiça social, a igualdade e a liberdade, ao mesmo tempo em que reconhecemos seus potenciais perigos de perpetuação de desigualdades e repressão.

Por fim, no contexto da sustentabilidade e meio ambiente, Ferdinand (2022) ressalta a importância de abordagens decoloniais, enfocando as consequências devastadoras do colonialismo e do capitalismo global, utilizando a metáfora do navio negreiro para simbolizar a dominação colonial, levando-nos a pensar em uma Ecologia Decolonial a partir do mundo caribenho, discutindo como as colonizações históricas e o racismo estrutural estão intrinsecamente ligados às maneiras destrutivas de habitar a Terra. O autor destaca a “dupla

fratura da modernidade”, uma separação entre natureza e cultura que resultou em uma falta de comunicação entre os movimentos pós-coloniais, antirracistas e ambientalistas, criticando o imaginário ocidental da crise ecológica, que frequentemente ignora o legado do colonialismo. Segundo ele, não é possível entender completamente o Antropoceno sem redefini-lo a partir de uma perspectiva antirracista, anticolonial e antiescravista.

Ferdinand (2022) aborda como o colonialismo resultou na expropriação sistemática de terras e recursos naturais, alterando ecossistemas e deslocando comunidades inteiras. Esta prática não apenas desestruturou sociedades indígenas e locais, mas também iniciou um modelo de exploração intensiva dos recursos naturais sob a industrialização, impulsionada pelo capitalismo global. A industrialização exacerbou práticas como o desmatamento acelerado e a mineração destrutiva, especialmente em regiões como a Amazônia, evidenciando a negligência das narrativas ocidentais dominantes em reconhecer as raízes coloniais da crise ambiental. O autor também destaca a resistência criativa de comunidades escravizadas, como nos quilombos, que representam formas alternativas de relação com a Terra e a liberdade.

Além disso, Ferdinand (2022) ressalta que as destruições ambientais não afetam todos igualmente, apontando para as desigualdades inerentes nas consequências da crise ambiental. Comunidades na periferia do mundo globalizado, que menos contribuíram para os danos ambientais, frequentemente enfrentam impactos desproporcionais, refletindo uma história de marginalização e exploração. Utilizando a metáfora do navio negreiro, o autor contrasta a “política do porão”, representativa da opressão e exploração colonial, com a visão de um “navio-mundo” equipado com um “convés da justiça”. Este convés simboliza um espaço de igualdade e justiça ambiental, oferecendo uma visão transformadora para a ecologia decolonial. Ao explorar essas questões, o autor e outros acadêmicos na área de ecologia decolonial oferecem uma perspectiva crítica sobre a intersecção entre questões ambientais, históricas e sociais, desafiando as narrativas convencionais e apontando para a necessidade de abordagens mais inclusivas e justas no enfrentamento das crises ambientais globais.

Ao refletirmos sobre as confluências teóricas entre a Linguística Aplicada Crítica, a Translinguagem e a Decolonialidade, torna-se evidente como essas abordagens complementam-se e reforçam uma visão transformadora da educação e da sociedade. Cada uma, à sua maneira, contribui para um entendimento mais profundo do papel da educação na promoção da consciência crítica, da justiça social e da ação transformadora.

A Linguística Aplicada Crítica, em particular, oferece uma lente crucial através da qual podemos examinar e questionar as relações de poder e identidade inerentes ao uso da linguagem. Esta abordagem desafia as concepções tradicionais de linguagem, enfatizando seu

papel como um veículo de poder e uma ferramenta para a emancipação social. Assim, ela alinha-se perfeitamente com as perspectivas trazidas pela Translinguagem e pela Decolonialidade, formando um quadro teórico integrado que destaca a importância da crítica social e da transformação na educação.

Freire (2000), em sua reflexão sobre a educação e ação consciente, captura essencialmente o espírito dessas teorias nas relações históricas constituintes da nossa existência que penso interseccionar com a Decolonialidade. Ele escreve:

“[...] significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, pesando, refletindo, meditando, buscando, entendendo, comunicando o entendido, sonhando e refletindo-se sempre a um amanhã, comparando, valorando, decidindo, transgredindo princípios, encarando-os, rompendo, optando, criando ou fechados às crenças. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e os outros, indiferentes a uma certa compreensão de porque fazemos o que fazemos, de a favor de que e de quem fazemos, de conta que e contra quem fazemos o que fazemos. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer, sem uma certa inteligência da História e de nosso papel nela” (Freire, 2000, p.125).

A citação de Freire ressoa com a ideia da Linguística Aplicada Crítica de que a linguagem é uma ferramenta poderosa para a compreensão e transformação do mundo. Ela alinha-se também com a Translinguagem, ao reconhecer a capacidade dos estudantes de utilizar suas diversas habilidades linguísticas de forma estratégica e adaptável, e com a Decolonialidade, ao desafiar as estruturas de poder e promover a valorização da diversidade e autonomia cultural.

Portanto, a fusão dessas teorias representa uma abordagem multifacetada para a educação, visando não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a construção de um mundo mais justo e equitativo. Elas juntas incentivam-nos a questionar as estruturas existentes, a valorizar todas as vozes e perspectivas, e a utilizar a educação como um meio para a consciência crítica e ação transformadora sobre a nossa presença consciente e ativa no mundo e o nosso papel na história.

Após discutir a Decolonialidade e suas implicações, trazemos nossa última seção, “Fundamentos da Política Educacional Brasileira e Política Linguística no Brasil: Caminhos para a Internacionalização”, que complementa nossa fundamentação teórica ao fornecer uma visão detalhada do contexto educacional brasileiro. Esse contexto inclui uma abordagem específica do Centro Estadual de Educação Paula Souza, permitindo uma compreensão mais abrangente dos desafios e oportunidades na implementação de políticas educacionais e

linguísticas que apoiem uma internacionalização inclusiva e justa por meio de suas práticas educacionais.

### 3.5 – Fundamentos da Política Educacional Brasileira e Política Linguística no Brasil: *Caminhos para a Internacionalização*

A educação brasileira, desde seus primórdios até os dias atuais, é marcada por políticas educacionais que refletem as transformações sociais, econômicas e culturais do país, moldando não apenas a formação das gerações futuras, mas também a direção que o país adota no cenário internacional. Essas políticas, influenciadas por um histórico de colonialidade e pela pressão de uma sociedade globalizada, configuram-se como ferramentas essenciais para determinar os objetivos, métodos e conteúdo do sistema educacional. No contexto da internacionalização, o Brasil enfrenta o desafio de alinhar-se às melhores práticas globais e preparar seus estudantes para uma atuação eficaz no cenário internacional, promovendo uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Dentro desse contexto, é imperativo analisar os fundamentos das políticas educacionais e linguísticas no Brasil, destacando suas influências históricas, ideológicas e estruturais. Neste sentido, as políticas educacionais têm desempenhado um papel central na formação e transformação da sociedade brasileira ao longo dos séculos. Saviani (2007) destaca que essas políticas consistem em um conjunto de ações e diretrizes governamentais que orientam o desenvolvimento do sistema educacional de um país.

Essas diretrizes incluem aspectos tanto explícitos, como leis e decretos, quanto implícitos, como as prioridades de financiamento do governo, que exercem impacto significativo sobre o acesso à educação, a qualidade do ensino e as oportunidades de aprendizagem. Elas também desempenham um papel crucial na redução da desigualdade, na promoção da justiça social e no aumento da produtividade da força de trabalho.

A trajetória das políticas educacionais brasileiras remonta ao período colonial, quando a educação era predominantemente religiosa e elitista, reservada às elites sociais e econômicas. Desde então, essas políticas evoluíram, tornando-se progressivamente mais inclusivas e democráticas, com o objetivo de ampliar o acesso à educação para todos os brasileiros. No entanto, Araújo (2011) ressalta que, apesar desses avanços, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos relacionados às desigualdades sociais e regionais, que impactam diretamente tanto o acesso quanto a qualidade da educação.

É crucial reconhecer que as transformações na educação brasileira ao longo de diferentes períodos históricos - desde o período colonial, passando pelo império e a república, até os desafios contemporâneos - foram profundamente influenciadas por ideologias subjacentes. A influência do colonialismo e da colonialidade, refletindo as visões políticas, sociais e culturais de cada época, junto às influências da globalização e as demandas por uma educação mais inclusiva e internacionalizada no século XXI, têm sido forças motrizes na definição dos objetivos, métodos e conteúdo do sistema educacional brasileiro.

No contexto da internacionalização do ensino superior, a política educacional desempenha um papel central, influenciando como as instituições de ensino, incluindo o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), buscam envolver-se com o cenário global. De Wit (2020) ressalta que a internacionalização da educação superior é um fenômeno global complexo e crítico, influenciado significativamente pelas políticas públicas. Essas políticas não apenas orientam, mas também definem os objetivos e a direção do sistema de ensino superior, moldando profundamente as estratégias e as práticas de internacionalização das instituições de ensino superior.

O autor destaca que, apesar de ser uma prioridade estratégica global, a internacionalização enfrenta desafios significativos devido à falta de estratégias nacionais coesas. Para o autor, muitos países ainda estão desenvolvendo abordagens estratégicas para integrar suas instituições de ensino superior ao cenário global. A ausência de uma direção clara no nível nacional pode restringir o alcance e comprometer a eficácia das iniciativas de internacionalização nas instituições.

Embora ele não discuta especificamente o Brasil, suas considerações sugerem que a eficácia da internacionalização em qualquer país está atrelada à existência de políticas públicas coesas e bem articuladas, um aspecto relevante para o contexto brasileiro e suas instituições, especialmente aquelas que dependem de financiamento público, como é o caso do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

Logo, a compreensão desses aspectos é essencial para contextualizar como o Centro Paula Souza e outras instituições educacionais brasileiras navegam pelos desafios e oportunidades da internacionalização, moldando o presente e o futuro do ensino superior no Brasil. Identificar esses desafios e oportunidades é crucial para aprimorar a qualidade e a relevância da educação superior no Brasil em um mundo cada vez mais globalizado, promovendo assim, uma internacionalização inclusiva e transformadora.

Libâneo *et al.* (2012) apontam que as políticas educacionais no Brasil, especialmente desde os anos 1990, foram profundamente influenciadas pela doutrina neoliberal. Essa

influência é evidente nas transformações das políticas macroestruturais e estruturais do sistema educacional, refletindo as tendências econômicas e políticas globais. Eles também destacam os desafios enfrentados pelas políticas educacionais, como a crise de legitimidade dos estados e a dificuldade em efetivar investimentos na educação, que são fundamentais para compreender os desafios atuais do sistema educacional brasileiro.

Segundo Giroux (2011), as políticas educacionais são influenciadas por fatores como relações de poder na sociedade, interesses econômicos e valores culturais, fazendo da educação um campo de disputa política. Essa visão é corroborada pela perspectiva de Freire (1987), que vê a educação como um instrumento de transformação social. Em sua obra “Pedagogia da Esperança”, o autor reflete sobre as mudanças na sociedade e discute os desafios e possibilidades da educação na transformação social, enfatizando a importância da esperança, os desafios da desigualdade social, a violência e a falta de recursos, e as possibilidades da educação como um poderoso instrumento de transformação social.

Para compreender de forma abrangente as políticas educacionais brasileiras, é fundamental dividi-las em três categorias principais:

- **Políticas Macroestruturais:** Essas políticas definem os grandes objetivos e as diretrizes gerais para o desenvolvimento do sistema educacional. Exemplos marcantes são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Estas políticas estabelecem a fundação sobre a qual o sistema educacional do país é estruturado.
- **Políticas Estruturais:** Essas políticas concentram-se na organização e gestão do sistema educacional. Elas incluem aspectos como a estrutura dos diferentes níveis de ensino e a divisão de responsabilidades entre os governos federal, estadual e municipal. Libâneo et al. (2012) detalham que, desde os anos 1990, o Brasil testemunhou mudanças significativas nessas políticas, incluindo a descentralização da administração das verbas federais e a elaboração do currículo nacional. Reformas importantes, como a do Ensino Fundamental de 1996 e a do Ensino Médio de 2017, são exemplos desta categoria, representando mudanças significativas na estrutura educacional do Brasil.
- **Políticas Operacionais:** Focadas nos elementos práticos e cotidianos da educação, essas políticas abrangem currículos, métodos de ensino e formas de avaliação. Tais políticas refletem as transformações no sistema educacional. Nesse sentido, Libâneo *et al.* (2012)

destacam que a evolução dos currículos e métodos de ensino ocorre em resposta às mudanças nas políticas educacionais brasileiras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) exemplificam como essas políticas foram implementadas nas escolas e influenciaram diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Além das políticas em si, também devemos destacar e reconhecer os diversos atores que influenciam e são afetados pelas políticas educacionais. Entre os principais atores envolvidos nelas, o governo destaca-se como o principal formulador e implementador dessas diretrizes. No entanto, a contribuição da sociedade civil não é menos importante, sendo representada por organizações não governamentais (ONGs), entidades sindicais e movimentos sociais, que trazem perspectivas diversas e essenciais. Faz-se igualmente crucial o papel da comunidade educacional, composta por professores, gestores escolares, pesquisadores e outros profissionais da educação, que aplicam e vivenciam as políticas no dia a dia, fornecendo avaliações valiosas para o seu aprimoramento contínuo.

Apesar dos avanços, as políticas educacionais brasileiras enfrentam desafios significativos, que se estendem do ensino básico ao superior. A desigualdade de acesso à educação, a baixa qualidade do ensino e a falta de investimento são problemas persistentes, evidenciados pelos resultados abaixo da média em testes de avaliação da educação básica e pela falta de recursos em muitas escolas públicas. Essas questões não se limitam apenas ao ensino fundamental e médio, mas também permeiam o ensino superior, em que desafios como a escassez de financiamento para pesquisa, a limitada infraestrutura e a dificuldade de acesso para estudantes de comunidades menos privilegiadas continuam a ser obstáculos críticos.

Além disso, a interligação entre a educação básica e o ensino superior é fundamental, pois deficiências na formação básica dos estudantes podem impactar diretamente seu desempenho no ensino superior. Portanto, é essencial que as políticas educacionais brasileiras sejam holísticas, abordando não apenas os desafios individuais de cada etapa, mas também considerando a continuidade e a coesão do sistema educacional como um todo, garantindo uma transição suave dos estudantes através de todos os níveis de ensino e promovendo uma educação de qualidade acessível a todos.

Nota-se, portanto, no estudo das políticas educacionais brasileiras, conforme discutido por Libâneo *et al.* (2012), a importância da educação na promoção da justiça social e na transformação da sociedade. Conforme os autores argumentam, estas políticas são cruciais, mas enfrentam desafios substanciais em sua implementação e nos revelam a complexidade do

cenário educacional brasileiro e a necessidade premente de reformas práticas para assegurar uma educação de qualidade, promovendo a igualdade e justiça social de forma eficaz. Reconhece-se que os sistemas educacionais, embora possuam grande potencial, são frequentemente restringidos por limitações estruturais e políticas. Assim, a transformação almejada exige esforços concretos tanto dos formuladores de políticas quanto da sociedade civil, não sendo suficiente apenas idealizar mudanças; é imprescindível agir para implementar soluções práticas e sustentáveis.

Cada iniciativa nesse sentido, mesmo que pequena, contribui significativamente para o desenvolvimento de um sistema educacional que atenda verdadeiramente às necessidades do povo brasileiro, conduzindo a um futuro em que a educação seja um direito acessível e efetivo para todos, ecoando assim, Freire (1987) que reconhece a educação como um direito fundamental e indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Após explorar um breve panorama da política educacional brasileira, torna-se fundamental compreender as raízes históricas e os desenvolvimentos legislativos que moldaram este cenário ao longo do tempo, apresentados a seguir.

### 3.5.1 – Evolução Histórica e Legislativa das Políticas Educacionais no Brasil

Nesta subseção, apresenta-se um panorama detalhado da trajetória das políticas educacionais no Brasil, desde os primeiros estabelecimentos coloniais até o cenário atual. Esse panorama possibilita compreender como as heranças do colonialismo e as nuances da colonialidade, somadas a fatores históricos, políticos e sociais – como o tecnicismo, o liberalismo, o positivismo e, mais recentemente, o neoliberalismo – têm moldado continuamente as políticas educacionais e as práticas pedagógicas no país. Esses elementos influenciam diretamente a forma como a educação é estruturada e praticada nas instituições de ensino, revelando um sistema que ainda reflete marcas de uma trajetória histórica complexa e profundamente interligada com processos de poder e dominação.

O foco deste estudo histórico é compreender como políticas e práticas educacionais, desde os primeiros marcos legislativos até correntes ideológicas, moldaram o sistema educacional brasileiro. No período contemporâneo, marcado pela adaptação às exigências de um mundo globalizado e pelas constantes transformações do mercado de trabalho, destacam-se documentos fundamentais, como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.



Esses documentos refletem a adaptação das orientações educacionais para atender a uma formação técnica e internacionalizada, embora a BNCC — cuja versão de 2017 abrange o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental, e a de 2018 o Ensino Médio — ainda mantenha um foco centrado na educação básica geral, pouco dialogando com propostas mais amplas de formação técnica e internacional.

O objetivo principal desta seção é examinar como as políticas educacionais relacionadas à internacionalização reverberam no CEETEPS e, mais especificamente, nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATECs), nas quais o processo de internacionalização manifesta-se de forma mais direta. Esta seção apresenta uma visão geral de como essas instituições respondem às demandas globais por profissionalização e internacionalização, evidenciando a influência das políticas educacionais que orientam essas práticas. Assim, busca-se situar o leitor no contexto das práticas institucionais, preparando o terreno para uma abordagem fundamentada na Linguística Aplicada Crítica, na Translinguagem e na Decolonialidade, conceitos que fornecem ferramentas para compreender as práticas de internacionalização vinculadas a uma lógica neoliberal.

Durante o período colonial do Brasil, de 1500 a 1822, a educação esteve fortemente ligada ao contexto econômico e político da época, caracterizado pela expansão do capitalismo mercantil sob o domínio de Portugal. Novais (1975) ressalta que a economia colonial brasileira foi integrada ao processo de expansão do capitalismo mercantil, baseando-se em um sistema de monopólio controlado por Portugal cuja estrutura econômica era focada em grandes propriedades de base escravocrata, facilitando assim, a formação de uma elite agrária e a constante transferência de riqueza para a metrópole.

Cunha (1980) complementa essa perspectiva, indicando que a colonização do Brasil foi uma extensão das estratégias econômicas de Portugal, cujo objetivo era criar uma economia complementar à da metrópole. Esse processo resultou em um contexto de exploração econômica e subjugação cultural, fundamental para a formação de uma elite agrária no Brasil e para a perpetuação de estruturas sociais hierárquicas.

Segundo o autor, essa dependência econômica da colônia consolidou uma estrutura social na qual a elite agrária detinha o poder, enquanto grande parte da população — incluindo indígenas, mulheres e escravos — era marginalizada, tanto economicamente quanto em termos de acesso à educação. Assim, a educação formal tornou-se um privilégio restrito à elite colonial.

No contexto do colonialismo, marcado pela exploração e controle de territórios e povos não europeus, a educação tornou-se um instrumento para a imposição de valores e crenças europeias. Silva e Santos (2019) observam que os jesuítas, ao chegarem ao Brasil em 1549,

estabeleceram as primeiras escolas formais, focadas na evangelização e catequização. Araújo (2011) aponta que essas práticas educativas estavam alinhadas às estratégias de controle colonial, adaptadas às necessidades da colônia, cujo contexto econômico e social era dominado por atividades extrativistas e agrícolas, baseadas no trabalho escravo, influenciando diretamente a estrutura e o acesso à educação.

Saviani (2013) indica que a organização educacional no Brasil colônia pode ser dividida em dois períodos: o Período Heroico ou Pedagogia Brasilística (1549-1570), marcado pela chegada dos primeiros jesuítas, e o período de consolidação da Pedagogia Jesuítica (1599-1759), caracterizado pelo desenvolvimento de um modelo educacional formal voltado para a evangelização e catequização.

Segundo Saviani (2013), à medida que os portugueses conquistavam o novo território, utilizavam não apenas a força, mas também a persuasão para apropriar-se do trabalho compulsório dos indígenas. O autor aponta que a principal estratégia da educação jesuíta foi a criação do Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, posteriormente, do Colégio de Meninos de Jesus de São Vicente, com o objetivo de atrair meninos indígenas e, por meio deles, converter suas famílias ao catolicismo. Saviani (2013) enfatiza que os objetivos da Companhia de Jesus eram expansivos, com planos de estender colégios pelo interior do Brasil até o Paraguai. O intuito era desenvolver a catequização e induzir os nativos a adotarem a cultura europeia.

O autor destaca que a Pedagogia Jesuíta, baseada no *Ratio Studiorum* de 1599, estabeleceu um sistema educacional centralizado e autoritário, marcado por elitismo e exclusão. Dividida entre “estudos inferiores” (ensino básico e secundário) e “estudos superiores” (literatura, filosofia, teologia), essa abordagem era predominantemente acessível à elite colonial, perpetuando desigualdades sociais ao limitar o acesso à educação de qualidade para a maioria da população.

Saviani (2013) aponta que o currículo, focado em literatura, filosofia e teologia europeias, excluía conhecimentos e culturas locais, reforçando o controle social e cultural em benefício dos interesses coloniais. A concentração de escolas jesuítas em centros urbanos e áreas estratégicas deixava muitas regiões rurais e populações marginalizadas sem acesso à educação formal, perpetuando um sistema no qual o conhecimento e o poder permaneciam nas mãos de poucos. Esse sistema educacional não apenas refletia, mas também reforçava as estruturas sociais hierárquicas da época colonial.

Ainda segundo esse autor, a educação jesuíta, ao focar na elite e excluir grande parte da população, incluindo indígenas e outros grupos marginalizados, funcionava como um instrumento de imposição de valores e crenças europeias. Essa dinâmica contribuiu para

a manutenção de um sistema educacional elitista e excludente, que perpetuava as desigualdades sociais e culturais e limitava o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Assim, a influência da pedagogia jesuíta no Brasil colonial foi significativa, estabelecendo padrões educacionais que privilegiavam a elite e marginalizavam a maioria, refletindo e reforçando as disparidades da época.

A expulsão dos jesuítas em 1759, sob as ordens do Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, marcou um ponto de inflexão na história educacional do Brasil. Saviani (2013) observa que as Reformas Pombalinas, iniciadas com essa expulsão, introduziram as aulas régias, que representaram uma mudança significativa no sistema educacional colonial. Essas aulas eram ministradas por professores seculares, nomeados pelo governo, marcando uma clara ruptura com o ensino religioso dos jesuítas que dominava até então. Schwartz (1985) destaca que o objetivo dessas reformas era modernizar e secularizar a educação, visando reduzir a influência da Igreja Católica e dos jesuítas nos assuntos coloniais.

Segundo Maxwell (1995), ao buscar centralizar o poder nas mãos do Estado, as Reformas Pombalinas visavam alinhar o ensino aos interesses da administração colonial. No entanto, apesar dos objetivos declarados de modernização, essas reformas não conseguiram democratizar o acesso à educação, pois ainda favoreciam a elite colonial, mantendo a educação como um privilégio desse grupo social e, assim, perpetuando a colonialidade, entendida como a persistência das estruturas de poder e formas de pensamento estabelecidas durante o colonialismo.

Em 1808, a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil estabeleceu outro marco importante, desencadeando transformações significativas na Colônia, incluindo no âmbito educacional. Segundo Ribeiro (1993), a presença da corte trouxe novas influências culturais e políticas, propiciando um ambiente mais propício para reformas educacionais e sociais, marcando o início de um movimento rumo a uma maior secularização e modernização da sociedade brasileira, inclusive na área da educação. Ribeiro (1993) explica que entre a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil em 1808 e a independência do país em 1822, ocorreram transformações significativas no sistema educacional brasileiro. A presença da corte no Brasil trouxe consigo novas influências culturais e políticas, criando um ambiente propício para reformas educacionais e sociais. Durante esse período, foram estabelecidas escolas e instituições de ensino, incluindo a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que representaram avanços na educação formal no Brasil. Essas mudanças tinham como objetivo fortalecer a posição do Brasil como uma nação independente, preparando o terreno para os eventos que levaram à Proclamação da Independência em 1822.

No entanto, Ribeiro (1993) observa que as desigualdades sociais e o acesso limitado à educação ainda eram uma realidade para a maioria da população, indicando que os desafios educacionais persistiram mesmo durante esse período de transição. Com a independência do Brasil em 1822, a nação ingressou em uma nova fase de sua história, o Império Brasileiro. Essa transição trouxe consigo desafios e continuidades no sistema educacional do país..

Nesse contexto de mudança política, a educação ainda era influenciada pelos resquícios do período colonial, mantendo muitas das características e desigualdades estruturais herdadas. Ribeiro (1993) afirma que o Império também marcou o início de esforços para reformar e modernizar o sistema educacional, à medida que a sociedade brasileira buscava uma identidade nacional mais independente e progressista.

No Período Imperial, iniciado em 1822, Ribeiro (1993) indica que o cenário educacional foi profundamente influenciado por mudanças iniciadas no século XVIII. As reformas implementadas pelo Marquês de Pombal em Portugal, que transferiram o controle da educação da Igreja para o Estado, ecoaram no Brasil. O autor argumenta que apesar da expulsão dos jesuítas em 1759 e da introdução das Aulas Régias, o ensino manteve seu caráter tradicional e rígido, com ênfase em conteúdos literários e métodos pedagógicos disciplinares, que restringiam a expressão criativa e reforçavam a conformidade com as normas estabelecidas. Segundo ele, muitos dos educadores desse período eram ex-professores das escolas jesuítas, perpetuando abordagens antigas. O autor também ressalta que as consequências dessas reformas, incluindo uma educação alinhada aos interesses do Estado, foram sentidas por longo tempo.

No século XIX, a sociedade brasileira experimentou uma diversificação em sua estrutura social. Para Ribeiro (1993), a ascensão da mineração e o desenvolvimento do comércio urbano deram origem a uma nova classe média. Esta classe, composta principalmente por pequenos burgueses, começou a influenciar o sistema educacional, buscando acesso à educação que antes era privilégio da aristocracia.

Essa dinâmica, segundo Ribeiro (1993), gerou uma tensão social, pois, apesar de dependerem da aristocracia, esses novos atores sociais eram influenciados por ideias iluministas, que desafiavam os paradigmas aristocráticos rurais, como a importância da propriedade da terra, da escravidão e da hierarquia social, além da separação entre Igreja e Estado. Ele enfatiza que essa contradição foi um dos fatores que impulsionaram mudanças significativas, incluindo a Abolição da Escravidão e a Proclamação da República.

Embora a Constituição de 1824 tenha estabelecido a instrução primária gratuita para todos, refletindo os ideais de um Brasil independente, Verri e Luft (2023) destacam que

a prática educacional no país acabou privilegiando o ensino superior. Esses autores comentam que esse enfoque resultou em um desequilíbrio que favoreceu as classes mais altas, enquanto a maioria da população continuava com acesso limitado à educação básica. Esse cenário, segundo eles, refletia a continuidade de um sistema educacional classista, no qual as oportunidades educacionais eram amplamente reservadas para a elite.

Ribeiro (1993) também discute que a presença de D. João VI no Brasil, especialmente durante a primeira década do século XIX, foi um período de grandes transformações nas instituições educacionais. Ele menciona a criação da Academia Real da Marinha, da Academia Real Militar, dos cursos médico-cirúrgicos, além de iniciativas culturais como a Missão Cultural Francesa, o Jardim Botânico, o Museu Real, a Biblioteca Pública e a Imprensa Régia. Apesar desses avanços, o autor sugere que o foco em instituições de ensino superior e cultura refletia as preferências aristocráticas, negligenciando o ensino primário e mantendo grande parte da população sem acesso à educação básica.

Já o Ato Institucional de 1834, de acordo com Ribeiro (1993), representou um marco na descentralização da educação no Brasil, transferindo para as províncias a responsabilidade pelo ensino primário e médio, enquanto o governo central manteve o controle sobre o ensino superior. Nesse período, o autor aponta, foi criado o Colégio Pedro II em 1854, estabelecendo um modelo para o ensino secundário.

Ribeiro (1993) afirma que a Reforma Leôncio de Carvalho em 1879 reformulou o ensino secundário e superior, marcando um importante passo em direção a um sistema educacional mais estruturado. Segundo o autor, o ensino secundário, influenciado por essa descentralização, tornou-se predominantemente preparatório para o ensino superior, com um currículo fortemente humanístico. Essa ênfase refletia a aversão da sociedade ao ensino profissionalizante, sendo uma demanda da classe dominante, que desejava que seus filhos fossem rapidamente reconhecidos como “os homens cultos do país”. Para Ribeiro (1993), o ensino médio tornou-se altamente seletivo e elitista, acessível apenas a uma pequena parcela da população.

Apesar dos avanços nas instituições de ensino superior e nas iniciativas culturais durante a primeira década do século XIX, Ribeiro (1993) observa que a descentralização da educação, iniciada com o Ato Institucional de 1834, teve consequências ambíguas. Essa mudança, embora intencionada a promover autonomia local, acabou fragmentando o sistema educacional e agravando as desigualdades. O autor destaca que as províncias, muitas vezes com recursos limitados e sistemas tributários ineficientes, enfrentaram dificuldades para desenvolver e manter um sistema educacional eficaz, levando ao abandono dos níveis educacionais primário e médio, deixando muitos sem acesso à educação básica.

Enquanto isso, o ensino superior, segundo Ribeiro (1993), reservado ao governo central pelo Ato Institucional de 1834, continuou a ser valorizado e expandido. No entanto, o autor comenta que essa expansão não foi acompanhada por um desenvolvimento equivalente nos níveis de ensino primário e médio, criando um desequilíbrio no sistema educacional.

Ribeiro (1993) também aponta a preferência dos estudantes por cursos como Direito, oferecidos em instituições como as faculdades de São Paulo e Recife, influenciando ainda mais o ensino médio, que passou a concentrar-se em preparar os alunos para esses setores, em vez de oferecer uma educação mais abrangente e acessível a todas as áreas.

Assim, ao analisar o período imperial no Brasil, constata-se que apesar dos esforços significativos para modernizar a educação à época, vários desafios persistiram, como a manutenção de estruturas educacionais elitistas e a dificuldade em desenvolver um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e igualitário, conforme destacado por Ribeiro (1993). Essa realidade estabeleceu o cenário para o período republicano subsequente, onde novos desafios e oportunidades para a educação brasileira emergiriam, refletindo as mudanças políticas e sociais do país.

Por fim, no Período Republicano, iniciado em 1889 até o presente, a Educação Brasileira tem vivenciado uma série de transformações significativas, refletindo as variações sociopolíticas e econômicas de cada período. Araújo (2011) analisa que a promulgação do Decreto de Liberdade de Ensino em 1890 foi um marco, inaugurando uma fase de maior diversidade educacional no Brasil. Segundo ele, esse movimento evidencia uma tendência do liberalismo clássico de limitar a intervenção estatal na educação, uma abordagem que se perpetuou tanto no Império quanto na Primeira República.

Romanelli (1978) observa que a execução dessas reformas enfrentou desafios significativos, incluindo a falta de infraestrutura institucional e apoio político das elites, que estavam preocupadas em manter os valores e padrões da mentalidade aristocrático-rural. Para ele, esses valores compreendiam a preservação de uma ordem social hierarquizada e tradicional, com ênfase na manutenção de privilégios de classe e na educação elitista, voltada para as classes dominantes.

Além disso, Romanelli (1978) aponta que nos primeiros anos da República, várias propostas educacionais inovadoras, como a Reforma de Benjamin Constant (1890), enfrentaram resistência das elites. Apesar de sua amplitude e proposta de inclusão de disciplinas científicas nos currículos, Romanelli observa que essas reformas não foram totalmente implementadas devido à resistência das elites, que mantinham uma visão conservadora sobre a educação, alinhada aos valores aristocrático-rurais.

Esse padrão de resistência, segundo Romanelli (1978), repetiu-se em reformas subsequentes, como o Código Eptácio Pessoa de 1901, que se incluiu mais para a literatura. Já a Reforma Rivadávia em 1911, segundo Ribeiro (1981), retomou a orientação positivista, uma abordagem filosófica e sociológica baseada no positivismo de Auguste Comte. Ribeiro (1981) explica que o positivismo defendia uma abordagem científica e empírica para o entendimento do mundo, enfatizando a observação, a experimentação e a lógica. Essa orientação buscava infundir um critério mais racional no sistema educacional.

Em meio a esse cenário, as Escolas de Aprendizes Artífices, estabelecidas em 1909, emergiram como um desenvolvimento significativo. De acordo com Oliveira (2020), essas escolas introduziram a educação profissional e tecnológica, respondendo às exigências de uma sociedade em processo de industrialização. Essas instituições, conforme o autor, representaram um avanço importante, ajustando o sistema educacional às novas necessidades econômicas do país. No entanto, Oliveira (2020) observa que esse progresso ocorreu dentro de um contexto em que a educação ainda era predominantemente moldada por interesses regionais e não por uma política educacional integrada e direcionada para o desenvolvimento nacional como um todo, adaptando-se às mudanças de uma sociedade em crescente industrialização.

Na década de 1920, ocorreu um declínio das oligarquias e um impulso à industrialização, que influenciaram a educação e levaram a reformas educacionais estaduais no nível primário em diversos estados brasileiros. Romanelli (1978) observa que essas reformas foram influenciadas pela Escola Nova, um movimento educacional que emergiu no início do século XX com ênfase na aprendizagem ativa e centrada no aluno. De acordo com o autor, a Escola Nova defendia métodos educacionais que promoviam o desenvolvimento integral do aluno, incluindo aspectos emocionais, sociais e intelectuais, e opunha-se à educação tradicional, que era baseada na memorização e na passividade dos alunos. Embora essas reformas tenham buscado implementar práticas pedagógicas mais progressistas e modernas, Romanelli (1978) comenta que elas não conseguiram alterar substancialmente a organização e o funcionamento dos níveis Médio e Superior.

Essa política de descentralização, servindo aos interesses das elites regionais, criou um cenário em que as disparidades educacionais eram acentuadas, contrastando com o movimento de outros países que, no mesmo período, estavam construindo sistemas educacionais nacionais mais integrados.

De acordo com Araujo (2011), a Reforma Francisco Campos de 1931 trouxe uma reorganização significativa no ensino secundário e superior, com o intuito de centralizar e estruturar a educação no Brasil. O autor descreve que essa reforma buscava atender às

demandas de um país em processo de modernização, especialmente nas áreas urbanas e industriais. Com um foco na formação de elites e na preparação para o ensino superior, a reforma, conforme o autor, promoveu um sistema educacional voltado para as classes economicamente mais favorecidas. Nesse contexto, o acesso a uma educação mais estruturada e de qualidade tornou-se mais restrito para a maioria da população, especialmente nas regiões rurais e nas áreas com menor desenvolvimento econômico.

Já o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 e a Reforma Capanema em 1942, também analisado por Araujo (2011), representaram esforços subsequentes para ampliar o acesso e promover uma educação mais inclusiva, enfatizando a qualidade e a acessibilidade. Segundo Araujo (2011), a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 marcou um reconhecimento da educação como uma questão nacional, sinalizando o início de uma série de reformas e medidas de alcance nacional voltadas para a expansão educacional e para adaptar o sistema educacional às novas demandas sociais e econômicas.

Durante o Estado Novo (1937-1945), Ribeiro (1981) descreve um aumento significativo nas verbas destinadas à Educação e uma tentativa de estabelecer uma política educacional de âmbito nacional. Nesse contexto, foram criados órgãos como o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em 1937, e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1938, além da implementação de reformas no ensino secundário, conhecidas como Reforma Capanema. Romanelli (1978) argumenta que essa reforma tinha um caráter autoritário, evidenciado pela forte ênfase em valores nacionalistas e conteúdos alinhados aos ideais do Estado Novo. Ribeiro (1981) observa que o modelo educacional adotado nesse período tinha semelhanças com os regimes totalitários da Europa, refletindo o caráter centralizador e autoritário do governo da Era Vargas.

Segundo Ribeiro (1981), após o golpe dado por Getúlio Vargas, adotou-se uma nova constituição que dispensava o sistema representativo, absorvendo os demais poderes no executivo e liquidando com o federalismo e os governos estaduais. Na área de Educação, o autor aponta que a nova constituição declarou a arte, a ciência e o ensino livre e independente de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares, mantendo-se a gratuidade do ensino primário e providenciando o programa de política escolar em termos do ensino pré-vocacional e profissional, estabelecendo o regime de cooperação entre a indústria e o Estado.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs) , promulgadas após o regime de Vargas, transformaram profundamente o sistema educacional do Brasil. Essas legislações buscaram democratizar o acesso à educação, visando a inclusão de todas as camadas



da sociedade, e foram fundamentais na construção de um sistema educacional mais uniforme e equitativo em todo o país.

Segundo Saviani (2007), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei Nº 4.024) foi uma resposta à demanda por democratização do ensino no Brasil, refletindo um momento de expansão educacional e inclusão social. O autor explica que essa legislação buscava estabelecer um sistema educacional unificado, com ênfase na ampliação da educação primária e na garantia do ensino gratuito como um direito fundamental. Entre suas disposições, a lei destaca a importância da educação pública gratuita e o acesso ao ensino para todos os cidadãos brasileiros, com atenção especial à população em áreas rurais e em condições desfavorecidas, visando ampliar o acesso educacional a toda a sociedade (Brasil, 1961).

Para Saviani (2007; 2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Lei Nº 5.692), implantada durante o regime militar, reflete uma abordagem centralizadora e técnica que caracteriza as políticas educacionais desse período. A lei instituiu o ensino profissionalizante obrigatório no nível secundário, com a finalidade de capacitar os estudantes para o mercado de trabalho e de atender às demandas de desenvolvimento econômico. O autor observa que a LDB de 1971 reforçou o controle sobre currículos e avaliações, além de incluir a educação moral e cívica, em consonância com os ideais e valores do regime militar (Brasil, 1971).

No caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei Nº 9.394), Saviani (2007; 2008) aponta que essa legislação trouxe uma nova perspectiva, orientada pelos princípios de descentralização e autonomia. O autor contextualiza essa mudança dentro do cenário de redemocratização e de influências neoliberais, enfatizando que a lei promoveu maior autonomia para escolas e autoridades locais, permitindo adaptações curriculares de acordo com as demandas regionais. A LDB de 1996 também introduziu diretrizes específicas para a formação e valorização de professores e estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais, assegurando uma base de qualidade comum em nível nacional, ao mesmo tempo em que favorecia a flexibilidade local. A lei ainda fortaleceu a educação inclusiva e especial, com orientações para garantir acesso e suporte adequados a todos os estudantes (Brasil, 1996).

A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos brasileiros, estabelecendo bases para políticas educacionais mais inclusivas e democráticas. O artigo 6º da Constituição inclui a educação entre os direitos sociais, juntamente com saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados (BRASIL, 1988, art. 6º). Além disso, o artigo 205 estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando

ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

Essas disposições constitucionais reforçam o compromisso do Estado brasileiro com a universalização do acesso à educação e a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. No contexto do final da década de 1990, com a crescente influência do neoliberalismo, a educação brasileira passou por mudanças significativas. Castro (2020) destaca que esse período representou um ponto de transformação crucial no sistema educacional do país, marcado por uma tendência à privatização e mercantilização do ensino. Para o autor, a relação direta entre as políticas educacionais e o neoliberalismo criou um sistema no qual a eficiência de mercado e o lucro tornaram-se os principais objetivos, muitas vezes à custa da qualidade do ensino e da equidade educacional, resultando em uma diminuição na qualidade da formação dos professores e também, no declínio nos padrões de ensino nas escolas públicas, refletidos nos resultados decrescentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Nesse contexto histórico, houve também importantes avanços legislativos na educação. De acordo com as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram estabelecidos e a posterior implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, reforçou a busca por um padrão uniforme de qualidade educacional em todo o país para o Ensino Médio, definindo competências e habilidades que os alunos devem desenvolver em cada etapa da educação básica, garantindo um currículo consistente e abrangente em todo o território nacional (Brasil, 1996; Brasil, 2018).

Além disso, a Constituição de 1988 estabeleceu um marco legal que reforçou o direito à educação e promoveu a igualdade de acesso, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e tornando-o mais acessível (Brasil, 1988).

No século XXI, apesar do Brasil continuar a enfrentar o desafio de adaptar seu sistema educacional às mudanças globais, observamos avanços significativos. A criação dos Institutos Federais em 2008, um marco na educação técnica e profissional, e até mesmo antes, na esfera estadual, a fundação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza em 1969, são testemunhos do compromisso com a evolução educacional. Essas instituições simbolizam não apenas a valorização da educação técnica e profissional, mas também uma resposta às necessidades de um mercado de trabalho dinâmico e em constante mudança.

Quanto ao Ensino Superior, a internacionalização destacou-se como um aspecto fundamental dessa evolução. Iniciativas como o programa Ciência sem Fronteiras demonstram um esforço para alinhar o ensino superior brasileiro com padrões globais, uma tendência de

internacionalização que, conforme discutida por Libâneo (2016), reflete uma mudança significativa no papel do Estado e nas expectativas em relação à educação, preparando os alunos para participar efetivamente de uma economia globalizada, destacando a importância de uma formação ampla e globalmente consciente.

Quando olhamos para o século XXI, Araújo (2011) observa que, apesar dos avanços, a educação brasileira ainda enfrenta desafios significativos, destacando-se a necessidade de superar práticas internas excludentes, um aspecto crucial para garantir a qualidade do ensino para todos. Esse desafio coloca em evidência a importância de direcionar-se esforços para a adoção de um modelo educacional mais inclusivo e igualitário, visando não apenas a melhoria do ensino, mas também a promoção de uma sociedade mais justa e equânime.

Como marcos importantes nessa direção, o Ministério da Educação (MEC), por meio de diversas iniciativas, tem reforçado seu compromisso com a inclusão e a equidade no sistema educacional brasileiro. Nos primeiros seis meses do atual governo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) implementou uma série de programas e políticas voltadas para grupos marginalizados, conforme apresentado no Relatório de Gestão 2023 do MEC, sinalizando um avanço significativo na construção de um sistema educacional mais inclusivo. Exemplos notáveis incluem o Programa de Bolsa Permanência (PBP) para povos indígenas e quilombolas, iniciativas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a formação de professores em educação das relações étnico-raciais e educação escolar quilombola. Essas ações marcam passos importantes na valorização da diversidade cultural e social do Brasil, contribuindo para um sistema educacional mais justo e inclusivo (Brasil, 2023).

Embora essas ações mais recentes demonstrem avanços, Libâneo (2016) já alertava para a necessidade de ajustes contínuos no sistema educacional brasileiro, especialmente em um contexto de mudanças globais. O autor enfatiza que, ainda que adaptações sejam essenciais, elas não devem comprometer o papel do Estado em assegurar uma educação crítica e transformadora, evitando a mercantilização da educação que pode enfraquecer a equidade e a inclusão.

Dessa forma, torna-se imprescindível para o Brasil reafirmar seu compromisso com um sistema educacional que vá além das demandas de uma economia globalizada, valorizando também o desenvolvimento integral dos alunos e as especificidades culturais, sociais, econômicas e educacionais do país. Nesse cenário, as políticas linguísticas assumem um papel central, refletindo e reforçando a diversidade cultural e social brasileira. A próxima seção explora as implicações dessas políticas no sistema educacional brasileiro.

### 3.5.2 – Políticas Linguísticas: *Definições e seu Papel na Educação*

No Brasil, as políticas linguísticas têm desempenhado um papel fundamental na organização e direcionamento do sistema educacional, não apenas ao definir como a língua é ensinada, mas também ao integrá-la às práticas pedagógicas. Essas políticas refletem e são moldadas por contextos sociais e políticos amplos, influenciados por organismos internacionais e pela demanda crescente por inclusão e equidade. Historicamente, essas políticas foram adaptadas para acompanhar as transformações sociais e responder aos desafios específicos do país.

Ao considerar os fatores históricos, socioeconômicos e políticos que moldaram o sistema educacional brasileiro, destaca-se a linguagem como elemento central nesse processo. A relação entre educação e linguagem permite que as práticas pedagógicas ajustem-se continuamente às demandas dos alunos e da sociedade, promovendo um sistema educacional mais inclusivo e alinhado à diversidade cultural e social do Brasil. Nesse contexto, a compreensão das políticas linguísticas é essencial para contextualizar as ações de internacionalização do Centro Paula Souza (CPS). A internacionalização não deve limitar-se à promoção de línguas globais, como o inglês e o espanhol, mas incorporar práticas que valorizem a pluralidade linguística e cultural do Brasil. Isso inclui o reconhecimento de diferentes comunidades que compõem o tecido social do estado de São Paulo, como indígenas, afrodescendentes e migrantes internacionais, valorizando suas contribuições culturais e linguísticas.

Ao equilibrar demandas globais com o respeito à diversidade local, o CPS fortalece seu papel como uma instituição comprometida com a inclusão social e a formação de cidadãos globais conscientes. Uma abordagem cuidadosa dessas políticas contribui para uma educação que seja culturalmente rica, socialmente justa e pedagogicamente sólida, reforçando o compromisso com a inclusão e a valorização da diversidade.

Como campo de estudo transdisciplinar, as políticas linguísticas concentram-se nas decisões e ações de entidades governamentais, educacionais, culturais e sociais. Elas exercem influência direta sobre o uso, a preservação e a promoção de línguas, evidenciando a complexa interseção entre língua, sociedade e poder. Nesse contexto, destacam-se a importância da linguagem tanto na construção da identidade cultural quanto como meio essencial de comunicação e inclusão social.

No contexto educacional, essas políticas assumem um papel crucial ao orientar o que deve ser ensinado, como o ensino deve ocorrer e quais grupos têm acesso a ele. De acordo com Spolsky (2004), as políticas linguísticas no campo educacional refletem escolhas que não apenas determinam quais línguas serão ensinadas, mas também quais comunidades têm acesso a esse ensino, moldando diretamente as oportunidades sociais e econômicas. No caso do Centro Paula Souza (CPS), essas diretrizes manifestam-se em iniciativas como a inclusão de línguas estrangeiras nos currículos e o estabelecimento de parcerias internacionais para formação de professores e intercâmbio de boas práticas. Essas ações demonstram como a política linguística influencia a preparação de estudantes para o mercado global sem perder de vista o contexto local.

Lo Bianco (1990), em sua definição, amplia o entendimento da política linguística ao destacá-la como uma “atividade situada”, na qual o contexto histórico e as circunstâncias locais influenciam a identificação e o tratamento dos problemas de linguagem. A dinâmica política e social de cada sociedade determina quais questões linguísticas merecem atenção e como devem ser abordadas no âmbito das políticas educacionais. Sua visão ressalta a necessidade de considerar as especificidades de cada contexto, uma perspectiva que converge com a de Spolsky (2004), ao enfatizar a inclusão e o acesso equitativo às línguas.

Fishman (1991), pioneiro no estudo das políticas linguísticas, destaca a complexidade do campo e sua importância para a preservação e revitalização de línguas minoritárias. Ele argumenta que essas políticas não devem se limitar à proteção das línguas, mas precisam atuar de forma estratégica no âmbito educacional e curricular, garantindo sua vitalidade e continuidade. Essa visão reflete a centralidade da política linguística como ferramenta de inclusão e resposta às necessidades das comunidades linguísticas, com impacto direto no contexto educacional.

Tollefson (1991) destaca que as políticas linguísticas podem ser usadas como instrumentos de controle social, refletindo e reforçando as estruturas de poder existentes ao privilegiar uma língua em detrimento de outras. Esse processo pode resultar na marginalização de comunidades que falam línguas minoritárias, exacerbando desigualdades sociais e excluindo grupos minoritários do processo educacional e da participação plena na sociedade. Ele ressalta como tais políticas frequentemente operam para aprofundar desigualdades sociais, evidenciando seu papel como ferramentas tanto de preservação quanto de exclusão.

Schiffman (1996) sugere que a política linguística deve ser vista como um “constructo social”. Ele argumenta que as políticas linguísticas não são compostas apenas por regulamentos formais, mas também por sistemas de crenças, atitudes e narrativas culturais que moldam

práticas linguísticas. Essas políticas são permeadas por ideologias culturais, sociais e históricas, que configuram os valores e práticas de uma sociedade, ampliando o entendimento de como a linguagem se entrelaça com o poder e a cultura.

Kaplan e Baldauf (1997) apresentam a política linguística como um conjunto de leis, regulamentos e práticas voltados para promover mudanças linguísticas planejadas em uma sociedade. Essa abordagem ressalta que as políticas linguísticas não apenas refletem estruturas de poder, mas também moldam ativamente a dinâmica linguística, seja de forma planejada ou imposta. Os autores enfatizam que essas mudanças podem ocorrer de maneira formal ou informal e destacam o papel central da política linguística na regulação do uso da língua nas esferas educacional e social.

May (2001) argumenta que a diversidade linguística é um recurso valioso, essencial para ampliar perspectivas comunicativas e culturais. Ele defende que políticas linguísticas que promovem e valorizam essa diversidade podem contribuir para a construção de sociedades mais inclusivas e justas, onde todas as línguas e culturas são reconhecidas e respeitadas. No contexto educacional, o autor propõe que essa diversidade seja refletida em currículos que integrem múltiplas línguas, promovendo uma pedagogia mais eficaz e inclusiva. Ele reforça a necessidade de pensar a diversidade linguística como um valor educacional e um meio de alcançar maior equidade.

Rajagopalan (2008) aborda a tensão entre a linguística, entendida como uma disciplina neutra e descritiva, e a política linguística, que é essencialmente prescritiva e intervencionista. Ele ressalta que as políticas linguísticas devem ser cuidadosamente adaptadas às realidades multilíngues e multiculturais, como as do Brasil, onde a diversidade linguística apresenta desafios consideráveis. Para o autor, essas políticas devem ir além da preservação da diversidade, promovendo-a de maneira ativa em contextos educacionais.

Hornberger (2006) amplia essa discussão ao destacar que as políticas linguísticas não são moldadas exclusivamente por governos, mas por uma ampla gama de agentes, incluindo organizações não governamentais, ativistas e comunidades locais. Ela argumenta que incluir diversas vozes no processo de formulação dessas políticas pode resultar em sistemas mais inclusivos e representativos. Além disso, a autora enfatiza que as políticas linguísticas precisam ser flexíveis, incorporando diferentes interesses e práticas sociais para lidar com a multiplicidade de línguas e culturas em uma sociedade.

Calvet (2007), em uma abordagem interdisciplinar, concebe a política linguística como um campo que vai além das decisões governamentais, abrangendo interações com disciplinas como a linguística, a sociologia e a antropologia. Ele enfatiza a importância de compreender

como as políticas linguísticas influenciam práticas sociais e relações de poder, defendendo que elas sejam tratadas de forma holística. Para Calvet, integrar diferentes áreas do conhecimento é essencial para abordar a complexidade das questões linguísticas contemporâneas.

Skutnabb-Kangas (2010), acrescenta uma importante camada ao debate ao argumentar que as políticas linguísticas devem não apenas proteger as línguas minoritárias, mas também promover a igualdade entre elas. Ela sugere que políticas eficazes devem garantir a valorização e o ensino de todas as línguas, com um enfoque específico na educação bilíngue, para que as comunidades linguísticas possam se integrar plenamente na sociedade. Sua visão expande a discussão de May (2001), ao sugerir que não basta preservar as línguas, mas também garantir que elas tenham igualdade de oportunidades, especialmente em contextos educacionais.

McCarty (2011) descreve a política linguística como um processo sociocultural complexo, no qual as relações de poder mediadoras das práticas linguísticas desempenham um papel fundamental. Para ele, as decisões políticas sobre o uso da linguagem ajudam a definir o que é considerado legítimo ou ilegítimo no uso da língua, o que impacta diretamente no papel das políticas linguísticas na definição e transformação das identidades culturais dentro de uma sociedade.

Rajagopalan (2013; 2014) complementa essa visão ao destacar a tensão intrínseca entre a linguística, vista tradicionalmente como uma disciplina neutra e descritiva, e a política linguística, que, por sua natureza, é intervencionista e prescritiva. Ele argumenta que, embora as políticas linguísticas possam ser vistas como uma forma de “gerenciar” as línguas de maneira técnica, elas devem também considerar a multiplicidade de contextos e influências sociais. O autor chama atenção para a necessidade de políticas linguísticas adaptadas às realidades multilíngues e multiculturais, como as encontradas no Brasil, onde a diversidade linguística é um fator central. Em um contexto como o brasileiro, ele sugere que é essencial tratar a língua não apenas como uma questão de ensino, mas como um elemento estruturante da identidade cultural, abordando as implicações sociais e políticas que a permeiam. Essa perspectiva reforça o entendimento de que as políticas linguísticas não podem ser vistas apenas como um conjunto de normas e regulamentos; elas devem estar profundamente alinhadas com as dinâmicas sociais e culturais locais, reconhecendo as várias camadas de identidade e poder em jogo.

Mignolo (2017), com sua perspectiva decolonial, complementa essa visão ao analisar as políticas linguísticas como uma forma de resistência contra as formas de dominação cultural e poder. Para ele, as políticas linguísticas são essenciais para a emancipação de grupos marginalizados, pois permitem que as identidades culturais sejam preservadas e respeitadas. Sua abordagem amplia a compreensão das políticas linguísticas como um processo contínuo de

resistência contra as estruturas coloniais e hegemônicas, alinhando-se com a visão de Hornberger (2006) e Skutnabb-Kangas (2010) sobre a importância da inclusão e valorização de línguas minoritárias.

Finalmente, Liberali (2018) explora as políticas linguísticas no Brasil, enfatizando sua aplicação no contexto educacional. Ela observa como as políticas linguísticas locais interagem com as práticas pedagógicas para promover a inclusão e valorização da diversidade linguística, destacando a necessidade de adaptar as políticas às realidades culturais e linguísticas das comunidades envolvidas, garantindo uma educação verdadeiramente inclusiva e eficaz.

Nota-se que a preservação da diversidade cultural e linguística é uma preocupação crescente diante dos riscos de extinção enfrentados por muitas línguas. Observa-se que a continuidade de uma língua depende de fatores como o número de falantes nativos, seu uso em contextos formais e seu valor socioeconômico. Políticas linguísticas eficazes tornam-se, assim, fundamentais para enfrentar esses desafios e assegurar a sobrevivência de línguas em risco. É necessário que essas políticas não apenas protejam, mas também promovam ativamente a diversidade linguística, reconhecendo a riqueza cultural que cada língua representa e reforçando sua importância para as futuras gerações.

Assim, as políticas linguísticas podem assumir variados objetivos e propósitos, visando tanto a promoção e preservação de línguas minoritárias quanto a padronização linguística e o estabelecimento de línguas oficiais em nações multilíngues. Além disso, podem direcionar-se à inclusão e à valorização da diversidade linguística e cultural, ou ainda à formação e influência dos sistemas de ensino, promovendo a educação bilíngue e multilíngue. Essas diferentes finalidades manifestam-se de maneiras diversas, como:

- **Promoção e preservação de línguas minoritárias:** Por exemplo, o governo do País de Gales implementa políticas para promover o uso do galês, uma língua minoritária, nas escolas e na administração pública. O uso do galês é ratificado pela Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias, destacando o compromisso com a promoção e preservação dessa língua minoritária (Williams, 2013).
- **Padronização linguística:** Alguns países contam com academias linguísticas dedicadas à padronização de suas línguas. Por exemplo, a Academia Francesa estabelece regras linguísticas oficiais para o francês. Da mesma forma, a Real Academia Espanhola



desempenha um papel crucial na padronização do espanhol, estabelecendo regras oficiais para a língua (Ager, 1999; Real Academia Española, 2023).

- **Estabelecimento de línguas oficiais em nações multilíngues:** Um exemplo é o Canadá, que reconhece o francês e o inglês como línguas oficiais, afetando a administração pública e a educação em todo o país (Canada, 1982). Outro exemplo é a Bélgica, que reconhece três línguas oficiais: neerlandês, francês e alemão, refletindo a complexa diversidade linguística do país (Oakes, 2011).
- **Promoção da inclusão e diversidade linguística:** A Índia, por exemplo, reconhece 22 línguas oficiais, promovendo a diversidade cultural e garantindo representação linguística a várias comunidades (India, 1950). Além disso, a África do Sul é outro exemplo notável, reconhecendo 11 línguas oficiais, incluindo o zulu, o xhosa e o afrikaans, como parte de seus esforços para refletir a rica diversidade linguística do país (South Africa, 1996).
- **Influência sobre os sistemas de ensino, incluindo a educação bilíngue e multilíngue:** No Brasil, o reconhecimento de línguas indígenas em municípios específicos promove a educação bilíngue e preserva culturas indígenas, enquanto a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como uma língua oficial do país, garantindo a inclusão de pessoas surdas na educação e na sociedade (Brasil, 2002; Brasil, 2005). Na Suíça, onde quatro línguas nacionais são reconhecidas (alemão, francês, italiano e romanche), o sistema de ensino reflete essa diversidade linguística, com diferentes regiões do país oferecendo aulas em suas línguas regionais, promovendo assim a educação multilíngue (Switzerland, 1999).

Em síntese, as políticas linguísticas são essenciais para compreender de que forma as línguas moldam a vida das comunidades, influenciando aspectos fundamentais da sociedade, como a construção da identidade cultural, a promoção da inclusão social e o fortalecimento educacional. Mais do que medidas de regulamentação, elas desempenham um papel central na valorização da diversidade linguística e na preservação do patrimônio cultural de cada nação. Ao refletirem a complexa interação entre linguagem, cultura e poder, essas políticas não só protegem as línguas em risco, mas também sustentam um legado vivo que conecta gerações e reforça a coesão social.

No contexto brasileiro, a evolução das políticas linguísticas revela-se em uma trajetória que acompanha as transformações sociais e educacionais do país, incluindo a necessidade de adaptação ao cenário internacional.

### 3.5.2.1 - Evolução das Políticas Linguísticas no Brasil e sua Intersecção com a Internacionalização

Historicamente, a imposição do português europeu, iniciada no período colonial do século XVI, consolidou-se com a independência do Brasil em 1822. Em 1824, a Constituição Imperial oficializou o português como a língua do Brasil, reafirmando as práticas linguísticas herdadas do período colonial. Phillipson (1992) analisa esse processo como um caso de “imperialismo linguístico”, em que uma língua dominante é promovida como instrumento de controle sobre outras culturas e línguas, consolidando relações de poder.

No caso brasileiro, a centralidade atribuída ao português resultou na exclusão e marginalização de línguas indígenas e africanas, reforçando uma estrutura que favorece o monolinguismo em detrimento da diversidade linguística. Essa política linguística estabeleceu bases que continuam a influenciar as relações sociais e educacionais no país. Phillipson (1992) observa que tais políticas têm o potencial de criar desigualdades estruturais ao desvalorizar línguas locais e priorizar a língua dominante, dinâmica que se observa ao longo da história das políticas linguísticas no Brasil. Esse cenário inicial estabeleceu as bases para políticas linguísticas centralizadoras, que gradualmente evoluíram no século XX em resposta às demandas por maior inclusão e valorização da diversidade cultural do Brasil.

O impacto desse processo reflete-se especialmente nas instituições educacionais, onde o português tornou-se um requisito essencial para o acesso à educação formal e às oportunidades econômicas. Embora tenha sido promovida como elemento de unidade nacional, a adoção do português como idioma oficial implicou a exclusão de outras manifestações culturais e linguísticas, evidenciando os dilemas de políticas monolíngues e centralizadoras. Ao longo do século XX, contudo, as políticas linguísticas brasileiras começaram a refletir abordagens progressivamente mais inclusivas, buscando reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística do país.

A Constituição de 1988 representou um marco nesse processo, ao garantir o direito de todos os cidadãos de aprenderem sua língua materna, promovendo uma mudança significativa no tratamento das línguas e culturas indígenas. Conforme o Artigo 231, a Constituição passou a reconhecer os direitos dos povos indígenas, incluindo a preservação de suas línguas, tradições e organizações sociais. Cunha (2002) argumenta que esse avanço legislativo foi crucial para formalizar a proteção da diversidade linguística, sinalizando um ponto de inflexão nas políticas públicas brasileiras voltadas à pluralidade cultural.

Outro marco importante foi o reconhecimento oficial das Libras (Língua Brasileira de Sinais) como meio legal de comunicação e expressão para a comunidade surda brasileira. Quadros (1997) discute como as Libras já eram amplamente utilizadas na educação de surdos antes de sua oficialização, destacando sua relevância para a inclusão social. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, estabeleceu as Libras como uma das expressões linguísticas do Brasil, refletindo um reconhecimento formal da diversidade linguística do país. Posteriormente, o Decreto nº 5.626, de 2005, regulamentou essa lei, definindo diretrizes para a inclusão das Libras no sistema educacional. Souza (2000) argumenta que essa legislação representou não apenas um avanço legal, mas também um compromisso com a inclusão social e a valorização da diversidade cultural no Brasil.

A internacionalização crescente, particularmente no campo educacional, trouxe novas demandas às políticas linguísticas brasileiras, pressionando-as a atender tanto às necessidades globais quanto às questões locais. Spolsky (2004) argumenta que as políticas linguísticas desempenham um papel fundamental ao determinar quais línguas são ensinadas e valorizadas, influenciando diretamente a capacidade das instituições de estabelecer conexões globais. No Brasil, a internacionalização impôs a necessidade de ampliar o ensino de línguas estrangeiras e de adaptar programas educacionais que contemplem outros idiomas além do português. Esse cenário levanta questionamentos sobre como equilibrar a preservação do português como símbolo de unidade nacional e a promoção de um ambiente plurilíngue, necessário para atender às demandas de um mundo globalizado.

Ricento (2006) expande a perspectiva sobre o imperialismo linguístico ao enfatizar o papel das organizações internacionais na formação das políticas linguísticas. Segundo ele, essas instituições, ao estabelecer padrões e recomendações, influenciam diretamente a percepção e a valorização das línguas em diversos contextos educacionais, revelando como os padrões globais impactam decisões locais, nas quais destacam-se as tensões entre as exigências externas e as necessidades culturais específicas.

Graddol (2006) complementa essa discussão ao enfatizar que as políticas linguísticas devem ser entendidas não apenas como mecanismos administrativos, mas como fatores determinantes na capacidade de um país ou instituição de se posicionar no cenário global. Ele sugere que a língua vai além de um simples meio de comunicação, desempenhando também o papel de mediador de significados culturais e identidades. No contexto brasileiro, essa perspectiva evidencia as tensões entre a necessidade de promover a língua portuguesa como símbolo de unidade nacional e a inclusão de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, para atender às demandas da internacionalização e ampliar o alcance do país no diálogo global.

Essas demandas por equilíbrio entre tensões locais e pressões globais também encontram reflexo nos conceitos teóricos de Calvet (2007), que introduz as ideias de “gestão in vitro” e “gestão in vivo” como ferramentas para analisar as políticas linguísticas. Enquanto a gestão in vitro refere-se a políticas linguísticas impostas de maneira centralizada, normalmente pelo Estado, a gestão in vivo abrange práticas que emergem das próprias comunidades linguísticas para valorizar e preservar suas línguas. Ao aplicar essas ideias ao caso brasileiro, percebe-se que práticas comunitárias, como a revitalização de línguas indígenas, exemplificam a gestão in vivo em resposta às políticas centralizadoras. Essas práticas comunitárias frequentemente colocam-se como formas de resistência a políticas de padronização linguística, promovendo a valorização da diversidade linguística em meio às demandas globais.

Complementando essa discussão, Rajagopalan (2008) aprofunda o debate ao explorar os desafios enfrentados pelas políticas linguísticas em contextos multilíngues. O autor argumenta que o ajuste contínuo das políticas é indispensável para garantir que as especificidades locais sejam preservadas sem negligenciar as exigências globais. Essa abordagem alinha-se às ideias de Spolsky (2004) e Graddol (2006), que destacam a importância de políticas flexíveis e responsivas para equilibrar demandas globais e realidades locais.

Phillipson (2009) retoma e aprofunda o conceito de imperialismo linguístico ao explorar o impacto da aprendizagem de línguas dominantes, como o inglês, sobre as línguas locais. Ele descreve esse processo como “subtrativo”, referindo-se à dinâmica em que o aprendizado de uma língua dominante enfraquece ou substitui as línguas locais. No Brasil, essa lógica é observada na priorização do ensino de línguas globais, como o inglês, que muitas vezes ocorre em detrimento das línguas indígenas e minoritárias, perpetuando desigualdades linguísticas.

Embora o foco de Phillipson (2009) esteja na imposição global do inglês, dinâmicas semelhantes podem ser observadas no contexto brasileiro em relação ao português. Faraco (2016) observa que, historicamente, o poder político frequentemente concentrou-se em certas línguas, impondo-as sobre outras, em especial o português sobre as línguas indígenas e africanas. Essa dinâmica é claramente vista no Brasil, onde a oficialização do português marginalizou outras línguas e dialetos. Segundo o autor, tal política não apenas reflete as estruturas de poder, mas também moldou a identidade nacional e cultural do Brasil. A imposição do português como língua oficial promoveu uma homogeneização cultural que resultou na perda significativa do patrimônio linguístico e cultural, afetando principalmente as tradições das línguas indígenas e africanas. Faraco (2016) aponta que essa redução da diversidade cultural impactou diretamente a transmissão de costumes e saberes tradicionais.

A política de adoção do português como língua oficial foi central para a construção de uma identidade nacional brasileira unificada, mas trouxe consequências complexas. Embora o objetivo fosse promover unidade e coesão, essa homogeneização frequentemente excluiu outras expressões culturais e linguísticas. Faraco (2016) destaca que essa estratégia linguística refletiu as estruturas de poder colonial e pós-colonial, transformando o português em símbolo do poder estatal e instrumento de controle social. O domínio do português tornou-se uma condição indispensável para participação em esferas de prestígio, como a educação, a mídia e as instituições governamentais, associando essa língua à ideia de progresso e status social.

Essa centralidade do português, especialmente no campo educacional, teve um impacto profundo nas dinâmicas sociais e econômicas. Faraco (2016) observa que a educação em português tornou-se um requisito para a ascensão social e econômica, criando barreiras significativas para falantes de línguas indígenas ou variantes africanas. Essas barreiras não apenas limitaram o acesso à educação e ao emprego, mas também perpetuaram desigualdades sociais e culturais. Como resultado, a marginalização linguística levou ao surgimento de movimentos de resistência e revitalização cultural. Grupos indígenas e afro-brasileiros, segundo o autor, têm se empenhado na preservação de suas línguas e culturas, buscando reconhecimento de suas identidades únicas dentro do mosaico cultural brasileiro e desafiando a narrativa dominante.

Nesse contexto de resistência e de busca por reconhecimento, a internacionalização pode oferecer caminhos para uma inclusão mais ampla, desde que adotada com uma perspectiva crítica e não hegemônica. É aqui que a contribuição de Oregioni (2017) torna-se particularmente relevante. Ela distingue duas categorias de internacionalização: a hegemônica, orientada por interesses extra-regionais e focada na competição e no mercado global, muitas vezes refletindo uma relação assimétrica norte-sul, e a não-hegemônica, que é endógena, solidária e colaborativa, orientada por organismos nacionais e regionais. Essa distinção é crucial para entender as políticas linguísticas no Brasil, onde a internacionalização, se conduzida de forma inclusiva, pode equilibrar a necessidade de inserção global com a valorização das identidades locais e da diversidade linguística, respondendo aos anseios dos movimentos de resistência cultural.

Faraco (2016) amplia essa discussão ao argumentar que as políticas linguísticas no Brasil refletem uma complexa mistura de influências históricas, sociais e políticas. Segundo ele, a imposição do português europeu durante o período colonial estabeleceu um padrão de monolinguismo e padronização linguística que limitou a diversidade no país, marginalizando línguas indígenas e africanas. Para o autor, esse contexto inicial ajuda a compreender as tensões

recorrentes na história linguística do Brasil, incluindo desafios como a preservação das línguas indígenas e a promoção da diversidade linguística em um país vasto e multicultural.

Nesse cenário, o Brasil enfrenta desafios únicos em sua trajetória de políticas linguísticas, que evoluíram do monolinguismo para o reconhecimento da diversidade. As políticas atuais devem equilibrar a promoção da língua portuguesa como elemento unificador nacional com a necessidade de integrar outras línguas, visando a facilitar a internacionalização e reconhecer a rica diversidade linguística do país. Essa balança entre a promoção da língua oficial e a inclusão de outras línguas reflete uma tensão contínua entre nacionalismo e globalização, identidade e diversidade.

Em resposta a essa realidade complexa e reconhecendo as nuances específicas do contexto brasileiro, Guimarães e Silva (2022) propõem uma abordagem mais holística e decolonial para as políticas linguísticas. Eles advogam por uma visão que valoriza todas as línguas e dialetos como ativos culturais e educacionais, e não meramente como ferramentas de comunicação ou veículos de mobilidade acadêmica. Segundo os autores, ao abraçar o plurilinguismo e reconhecer a rica complexidade das práticas linguísticas, o Brasil pode avançar em direção a uma sociedade mais justa e democrática, que genuinamente aborda os desafios globais. Essa transição requer uma reflexão crítica contínua sobre o papel das políticas linguísticas na internacionalização, considerando as relações de poder, o político e o ético, e a justiça social.

A internacionalização, portanto, não deve ser vista meramente como a adoção de línguas globais, como o inglês, mas como uma integração de saberes e linguagens locais, promovendo uma educação verdadeiramente global em perspectiva, mas local em relevância. Conforme apontado por Guimarães e Silva (2022), essa perspectiva implica na necessidade de repensar e desafiar práticas linguísticas que perpetuam desigualdades, fomentando interações transculturais enriquecedoras e desafiando a noção de um “inglês global” padronizado.

Ao considerar a propagação do inglês como um fenômeno de imperialismo linguístico, torna-se imperativo abordar as políticas linguísticas sob uma nova luz, como proposto por Guimarães e Silva (2022). Esses autores defendem uma visão de língua que transcende a ideia de uma estrutura homogênea e linear, sugerindo que a língua deve ser entendida como um fenômeno multifacetado e em constante transformação. No quadro de Guimarães e Silva (2022), a desencapsulação é enfatizada como um movimento em direção à aceitação da língua como uma entidade dinâmica, variada e socialmente construída, contrastando com a ideia encapsulada de uma língua padrão, homogênea e estática. Esse quadro sugere uma abordagem

em que a língua é vista como multissemiótica e multimodal, capaz de incorporar e expressar a diversidade cultural e as identidades fluidas.

Quadro 08: Sentidos de língua/gem e suas práticas (des)encapsuladas da lógica moderna/colonial/capitalista

<b>Encapsulação</b>	<b>Desencapsulação</b>
Língua/gem pura, homogênea, linear, neutra, monomodal.	Língua/gem multissemiótica, multimodal criativa, imprevisível, provisória, dinâmica, inacabada, em trânsito, desterritorializada.
Língua primitiva, língua exótica, língua selvagem, língua simplificada, língua mista.	Língua.
Idioma.	Língua.
Língua franca.	Plurilinguismo como língua franca.
Falante nativo.	Mestiço.
Nativos e não nativos.	Identidades não fixas.
Manutenção.	Rupturas.
Indivíduo racional, uno, coeso.	Sujeito múltiplo, contraditório.
Competências.	Subjetividades.
Instrumental.	Integral.
Homogeneidade/Unificação/Padronização.	Heterogeneidade/Hibridização/Bricolagem.

Fonte: Guimarães e Silva (2022)

No quadro de Guimarães e Silva (2022), a desencapsulação é enfatizada como um movimento em direção à aceitação da língua como uma entidade dinâmica e socialmente construída, em contraste com a ideia de uma língua padrão, homogênea e estática.

A proposta desses autores sugere que a língua seja vista como multissemiótica e multimodal, capaz de expressar a diversidade cultural e as identidades fluidas. Esse quadro destaca a necessidade de reconhecer a riqueza e a complexidade das práticas linguísticas em um mundo pós-colonial e globalizado. A perspectiva de Guimarães e Silva (2022) propõe uma abordagem que valoriza a heterogeneidade e a hibridização, defendendo que a língua não deve ser vista apenas como um instrumento comunicativo, mas como um reflexo das múltiplas identidades e subjetividades que compõem o tecido social. Assim, ao invés de uma língua “pura” e padronizada, a visão de desencapsulação abraça uma linguagem viva, em movimento e adaptada aos contextos pluriculturais e plurilinguísticos.

Guimarães e Silva (2022) defendem que as políticas linguísticas no Brasil, em sua intersecção com a internacionalização, promovam um plurilinguismo que funcione como uma língua franca, valorizando todas as formas de expressão e comunicando valores que vão além da mera transferência de informação. Segundo os autores, isso implica reconhecer e valorizar as línguas locais, indígenas e africanas, não como curiosidades ou simplificações do português, mas como línguas completas e funcionais. Essa abordagem propõe que as instituições

educacionais e os formuladores de políticas considerem a heterogeneidade e a hibridização como elementos centrais, o que pode estimular práticas plurilíngues e pluriculturais.

Essas propostas apontam para uma transformação nas políticas linguísticas que respondam tanto às demandas locais quanto globais, promovendo a interação intercultural e a navegação entre várias línguas. Essa visão, referida como desencapsulação, sugere que a diversidade linguística pode ser considerada um recurso para a construção de políticas educacionais alinhadas às demandas de um ambiente globalizado.

No contexto das políticas de inclusão no Brasil, iniciativas como o Programa Bolsa Permanência (PBP), instituído pela Portaria MEC nº 389/2013 e atualizado em 2023, buscam ampliar o acesso à educação para grupos historicamente marginalizados, como estudantes indígenas e quilombolas. Da mesma forma, o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) contribui para ampliar o acesso à educação para adultos que não concluíram seus estudos. Essas políticas são complementadas por iniciativas como o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo, que oferece oportunidades educacionais a milhões de brasileiros, e o Projovem, que combina formação educacional e qualificação profissional.

Essas iniciativas revelam um esforço mais amplo para integrar políticas educacionais à diversidade social e cultural do país. No contexto da internacionalização, essas políticas educacionais também conectam-se ao reconhecimento da diversidade linguística como elemento chave para construir um sistema educacional inclusivo e globalizado. A história linguística do Brasil, marcada pela imposição do português e pela marginalização de outras línguas, reforça a necessidade de políticas que considerem tanto as particularidades locais quanto as exigências globais.

Ao navegar pelas complexidades das políticas educacionais e linguísticas no Brasil, este capítulo estabelece a base teórica para compreender as dinâmicas entre diversidade linguística e internacionalização. A análise das políticas linguísticas no contexto educacional e de internacionalização permite identificar como essas diretrizes podem moldar práticas pedagógicas e objetivos institucionais. No caso do Centro Paula Souza (CPS), tais políticas podem desempenhar um papel essencial ao equilibrar demandas globais com a valorização da diversidade cultural e linguística local, promovendo, em potencial, uma educação mais inclusiva e socialmente justa. Com essa base teórica estabelecida, é momento de avançar para novas águas, explorando os Principais Marcos e Iniciativas do Processo de Internacionalização do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), conectando os conceitos discutidos às práticas institucionais.



## CAPÍTULO 04

---

### ***Afluentes da Internacionalização: Principais Marcos e Iniciativas do Processo de Internacionalização do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza***

Este capítulo descreve os principais marcos e iniciativas que, neste trabalho, são compreendidos como frutos da minha interpretação como pesquisador sobre o processo de internacionalização do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Embora essas ações não tenham sido oficialmente reconhecidas pela instituição como parte de uma política estruturada de internacionalização, elas são apresentadas aqui como práticas que, ao longo do tempo, podem ser interpretadas como reflexos de dinâmicas globais do ensino técnico e tecnológico.

Esses marcos e iniciativas podem ser vistos como afluentes que, mesmo surgidos de forma independente ou pontual, acabaram convergindo para ampliar a presença do CEETEPS em contextos globais e colaborativos. Assim como pequenos cursos d'água alimentam um rio maior, essas ações, ao serem analisadas sob uma perspectiva histórica e alinhadas às teorias que fundamentam esta tese, evidenciam um processo que, ainda que não planejado originalmente, diversificou-se e expandiu ao longo dos anos, conectando a instituição a redes e práticas de ensino internacional.

Historicamente, a década de 1990 foi marcada por transformações globais significativas, como o fim da Guerra Fria e a consolidação de uma nova ordem mundial. Essas mudanças impactaram diversos setores, incluindo o educacional, que passou a exigir currículos preparados para um mercado de trabalho globalizado e interconectado.

No Brasil, instituições como o Centro Paula Souza começaram a refletir, em seus currículos e métodos de ensino, o impacto das dinâmicas globais de internacionalização, mesmo que de forma não deliberada. A revolução digital da época também transformou o acesso e o compartilhamento de informações, influenciando diretamente práticas pedagógicas e promovendo a integração de habilidades técnicas e globais.

Anos mais tarde, marcos como a criação da Assessoria de Relações Internacionais (ARInter) e iniciativas como os Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs), posteriormente adaptados ao modelo *Collaborative Online International Learning (COIL)*, consolidaram práticas que ampliaram a inserção global do CEETEPS. Essas iniciativas conectaram docentes

e discentes a redes internacionais, permitindo um intercâmbio de conhecimentos e experiências, além de fomentar o diálogo entre contextos locais e globais.

Ao contextualizar esses marcos e iniciativas, este trabalho identifica conexões entre as práticas descritas e os princípios da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade. Esses referenciais teóricos permitem compreender como as ações observadas dialogam com dinâmicas globais e locais no campo da educação técnica e tecnológica, promovendo reflexões sobre a formação de sujeitos em um contexto educacional interconectado.

A seguir, apresento os marcos e iniciativas que, sob essa perspectiva, são interpretados como contribuições que, ao longo do tempo, passaram a reverberar elementos ligados à internacionalização do CEETEPS. A apresentação desses marcos não apenas reconhece as influências globais no desenvolvimento do CEETEPS, mas também busca destacar práticas que podem ser interpretadas como elementos de inserção em redes de ensino técnico e tecnológico de alcance internacional. Estas ações, apresentadas como parte de um processo em construção, oferecem pistas sobre como a instituição pode ter respondido, ainda que de forma não intencional, aos desafios de um mundo interconectado:

**1 - Programa Internacional (1988)** – O “Programa Internacional”, ocorrido unicamente em 1988 pelo Centro Paula Souza, representou o marco inicial da sua jornada de internacionalização. Este programa envolveu o envio de aproximadamente 50 professores para estágios em instituições europeias, incluindo França, Alemanha e Bélgica, marcando uma mudança significativa nas práticas pedagógicas do Centro Paula Souza e iniciando um precedente importante para suas ações futuras diretamente relacionadas à internacionalização.

Embora à época não houvesse diretrizes formais detalhadas e claras para a internacionalização, a implementação deste programa refletiu uma visão progressista, com o objetivo de alinhar o ensino técnico e tecnológico às práticas de excelência observadas em institutos tecnológicos na Europa como resposta estratégica às exigências emergentes de um mercado de trabalho cada vez mais globalizado.

Esses estágios tinham o propósito de enriquecer significativamente as práticas pedagógicas ao introduzir novas perspectivas e metodologias nos currículos das Faculdades de Tecnologia, em um momento em que a integração de elementos internacionais na educação ainda era uma novidade.

Ao refletir sobre o Programa Internacional, creio que o Centro Paula Souza não apenas adaptava-se às mudanças globais, mas também antecipava a necessidade de preparar seus

docentes e discentes para um mercado de trabalho globalizado, estabelecendo as bases para as suas práticas futuras, ressaltando a importância de adaptar-se e evoluir em resposta às mudanças globais e às políticas educacionais em desenvolvimento, especialmente quando as políticas e práticas de internacionalização estavam em seus estágios iniciais de desenvolvimento.

Após o marco inicial do Programa Internacional em 1988, o Centro Paula Souza continuou a desenvolver uma série de ações que, embora não fossem formalmente rotuladas como internacionalização, contribuíram significativamente para a construção de uma base sólida para futuras iniciativas nessa direção. Durante esse período, a instituição adaptou-se às mudanças globais e às necessidades emergentes do mercado de trabalho, estabelecendo as bases para uma abordagem mais globalizada no futuro.

Anos mais tarde, impelidos por essa dinâmica global, outros eventos aconteceriam como parte do processo evolutivo do Centro Paula Souza, entre eles. Destaca-se, entre eles, o primeiro congresso institucional, marcando mais um passo na jornada da instituição.

**2 - Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica (2008)** – Dando continuidade às iniciativas voltadas para a integração de práticas globais no ensino técnico e tecnológico, o Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica, realizado em 2008, marcou um ponto de inflexão significativo nas discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras no Centro Paula Souza. Este evento serviu como um catalisador para uma série de reflexões e debates sobre a integração das línguas estrangeiras na educação técnica e tecnológica, reunindo uma diversidade de vozes e perspectivas.

O I CBTecLE, realizado em 2008 na Fatec Indaiatuba, foi uma iniciativa para criar um espaço de discussão sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na formação tecnológica. O evento visava promover a interação entre instituições de ensino superior tecnológico e o setor produtivo, reconhecendo a importância das línguas estrangeiras em diversas dimensões da vida social e profissional.

O II CBTecLE, em 2009, na Fatec Americana, continuou as ações da primeira edição e expandiu as reflexões, incluindo a mudança do nome do congresso para “Congresso Brasileiro de Línguas na Formação Tecnológica”, incorporando a Língua Portuguesa nas discussões.

Já o III CBTecLE, em 2016, na Fatec São Paulo, ampliou seu escopo para incluir o ensino médio técnico além do ensino superior tecnológico, motivado pela necessidade de integrar os dois níveis educacionais e pela crescente importância das línguas estrangeiras no contexto da globalização da educação e do mercado de trabalho.

O evento destacou a necessidade de ensino e aprendizagem de idiomas em ambos os níveis educacionais para garantir melhores oportunidades de inclusão no mundo do trabalho. Destacou-se também a pesquisa do British Council, realizada em 2014, indicando que algumas empresas veem a capacitação e formação em línguas estrangeiras como “gastos” e não como “investimentos” e o aumento de estudantes estrangeiros e refugiados no Brasil, ressaltando a importância do domínio de línguas estrangeiras e do português como língua estrangeira para a convivência multicultural.

Os principais temas do III CBTecLE, conforme documento sintetizado por Tibiriçá *et al.* (2016), foram:

- Educação Inclusiva e Multicultural: Enfatizou-se a necessidade de uma educação que combata a desigualdade, intolerância e preconceito, promovendo a convivência entre diferentes culturas como resposta ao fundamentalismo e ao monoculturalismo.
- Comunicação Internacional: Destacou-se a importância do conhecimento de múltiplas línguas estrangeiras para estabelecer e fortalecer relações internacionais, sublinhando a comunicação como um pilar fundamental na diplomacia global.
- Aprendizado Intercultural de Idiomas: Ressaltou-se que o ensino de idiomas na educação profissional deve incluir o aprendizado sobre culturas e valores diversos, ampliando a visão de mundo dos estudantes e enriquecendo sua compreensão intercultural.
- Responsabilidade Social da Educação Profissional: Sublinhou-se a função social da educação profissional em formar cidadãos trabalhadores conscientes, que contribuam para o desenvolvimento socioeconômico sustentável e atuem com ética e respeito à diversidade em um contexto globalizado.
- Integração de Línguas no Currículo: Enfatizou-se a importância de incluir disciplinas de língua materna e línguas estrangeiras nos currículos dos cursos técnicos e tecnológicos, garantindo comunicação efetiva e formação para a convivência multicultural.

- **Linguagem e Sociedade do Conhecimento:** Apontou-se o domínio de idiomas como competência essencial na Sociedade do Conhecimento, destacando o papel das línguas na disseminação e no acesso ao conhecimento global.
- **Formação Reflexiva de Professores de Línguas:** Sugeriu-se a necessidade de formar professores de línguas que sejam conscientes de seu papel educativo e capazes de refletir sobre os propósitos e o público do ensino de línguas, preparando-os para as peculiaridades do mundo globalizado.
- **Cursos de Formação de Professores:** Recomendou-se a criação de espaços de discussão e aprendizagem nos cursos de formação inicial e continuada de professores, promovendo discussões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas para fins específicos.
- **Política Consistente de Ensino de Línguas:** Ressaltou-se a necessidade de estabelecer uma política clara e consistente para o ensino de línguas, definindo claramente o papel e as expectativas dos professores.
- **Valorização Contínua das Línguas Estrangeiras:** Enfatizou-se a importância de valorizar continuamente as línguas estrangeiras na educação profissional, reconhecendo seu caráter formativo e educativo e seu potencial para transformar os estudantes.
- **Crítica às Propostas Antagônicas ao Ensino de Idiomas:** Criticou-se qualquer proposta que se oponha à oferta efetiva de idiomas nos currículos educacionais, considerando-a como uma política de exclusão que nega aos estudantes oportunidades essenciais de mobilidade e crescimento.

No encerramento do III Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica resultou na proposição de oito medidas estratégicas, visando fortalecer o ensino de línguas e a internacionalização da educação profissional:

1. **Reconhecimento do Ensino de Línguas:** Foi proposto que as autoridades educacionais e governamentais reconheçam a importância do ensino de línguas, integrando-as de forma central nos currículos educacionais.

2. Oferta de Línguas Estrangeiras: Recomendou-se que os cursos médios técnicos e superiores tecnológicos das instituições públicas brasileiras ofereçam pelo menos duas línguas estrangeiras obrigatórias, além de outras línguas optativas.
3. Acesso ao Estudo de Línguas Estrangeiras: Enfatizou-se a necessidade de garantir que todos os estudantes tenham acesso ao estudo de línguas estrangeiras com carga horária suficiente para alcançar um nível linguístico adequado.
4. Formação Continuada de Professores de Línguas: Sugeriu-se a criação de planos e projetos para a formação contínua dos professores de línguas, alinhando sua atuação às necessidades dos estudantes.
5. Política de Internacionalização: Propôs-se a consolidação de uma política robusta de internacionalização nas instituições de educação profissional.
6. Cursos de Extensão e Pós-Graduação para Docentes: Recomendou-se que os docentes participem de cursos de extensão e pós-graduação na área de ensino de línguas.
7. Aperfeiçoamento de Professores de Línguas: Incentivou-se a elaboração de projetos para o aperfeiçoamento dos professores de línguas, tanto no Brasil quanto no exterior, através de intercâmbios.
8. Parcerias com o Setor Produtivo: Enfatizou-se a importância de estabelecer e fortalecer parcerias e projetos com o setor produtivo.

Além dessas propostas, o congresso foi marcado por uma moção significativa dos docentes e pesquisadores da área de língua portuguesa e línguas estrangeiras, expressaram a crença de que, com a implementação dessas ações, é possível vislumbrar um futuro onde a educação profissional ofereça aos seus egressos plenas condições de inclusão na cidadania global, abrangendo o desenvolvimento de competências necessárias não só para a atuação no mundo do trabalho, mas também para formar cidadãos críticos e éticos, contribuindo para a construção de um mundo sustentável, justo e solidário.

O IV Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica (CBTecLE), realizado em 2018, na Fatec Campinas trouxe como tema central o *“Ensino de línguas em tempos de mobilidade global: tecnologia, metodologia e trabalho”*.

O enfoque foi a interconexão entre o ensino de línguas e as tecnologias emergentes, destacando a necessidade de incorporar metodologias inovadoras e tecnologias digitais no processo educacional. A discussão abordou como a educação profissional pode ser aprimorada através da integração de ferramentas tecnológicas, promovendo a interdisciplinaridade e enfatizando o desenvolvimento da autonomia do aluno

O V Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica (CBTecLE), realizado em 2020, foi um exemplo emblemático da resiliência e adaptabilidade do Centro Paula Souza diante de circunstâncias adversas. Realizado virtualmente em resposta à pandemia de COVID-19, o congresso abordou um tema crucial: “*Ensino de línguas em tempos de pandemia e perspectivas para a pós-pandemia: transformação digital na educação*”.

Nesse período desafiador, as Fatecs demonstraram um esforço imensurável para assegurar a continuidade do ensino. Em tempo recorde, professores foram capacitados para o uso eficaz de ferramentas de ensino online, como a plataforma *Microsoft Teams*, garantindo que os alunos não sofressem interrupções significativas em seu aprendizado. Esta rápida adaptação ao ensino remoto não apenas manteve as atividades educacionais, mas também evidenciou a importância e os desafios da transformação digital na educação.

As sessões do congresso focaram em adaptar as metodologias de ensino para o ambiente virtual, discutindo estratégias para aulas *on-line* eficazes e a avaliação de competências em um cenário global em rápida mudança.

As Fatecs, ao adotar essas novas abordagens, demonstraram não apenas sua capacidade de responder a crises imediatas, mas também sua visão de futuro para o ensino de línguas e a educação profissional em um mundo pós-pandêmico. Este congresso, portanto, representou não só um momento de reflexão sobre as práticas educacionais em tempos de crise, mas também um marco no compromisso contínuo do Centro Paula Souza com a inovação, a inclusão e a educação de qualidade, mesmo em face de desafios sem precedentes.

Por fim, o VI Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica (CBTecLE), realizado em 2023 na Fatec Guaratinguetá, representou um marco na trajetória de internacionalização e inovação do Centro Paula Souza. Com o tema “*Línguas e aprendizagem global*”, este congresso reuniu uma diversidade de especialistas, educadores e profissionais de várias partes do Brasil e do mundo para compartilhar reflexões, experiências, desafios e soluções inovadoras no campo do ensino-aprendizagem de línguas em contextos profissionais.

Os eixos temáticos abordados foram extensos e relevantes, incluindo *Collaborative Online International Learning* (COIL), Intercâmbios Virtuais, abordagens voltadas à internacionalização, formação de professores, criação de material didático, pesquisa em educação técnica e tecnológica, e o uso do inglês como meio de instrução (EMI). O evento enfatizou a importância do ensino de línguas na formação de profissionais capacitados para atender às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais globalizado.

A última edição do CBTecLE destacou-se por sua abordagem holística e inovadora, refletindo a visão do Centro Paula Souza de uma educação que transcende fronteiras e prepara os estudantes para serem cidadãos globais e profissionais competentes, mostrando a evolução constante das práticas e abordagens educacionais da instituição, reafirmando seu compromisso com a inovação, a inclusão e a excelência educacional.

Cada congresso da série CBTecLE representou um passo significativo na jornada de internacionalização do Centro Paula Souza. Estes eventos ilustram a dedicação contínua da instituição em manter-se na vanguarda da educação tecnológica, abraçando as mudanças globais e preparando os alunos para os desafios de um mundo interconectado e em constante transformação. Juntos, esses congressos formam um mosaico de inovação e compromisso, refletindo a missão do Centro Paula Souza de moldar uma geração de profissionais prontos para enfrentar e prosperar no cenário global.

Após refletirmos sobre as realizações e avanços alcançados até o VI Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica em 2023 (CBTecLE), é crucial voltarmos ao ano de 2008, pois, paralelamente ao III CBTecLE, o Centro Paula Souza estabelece uma escolha estratégica determinante a todos os seus cursos superiores de tecnologia: uma Ementa Unificada de Língua Inglesa. Esta decisão marcou um ponto de virada na abordagem educacional do Centro, estabelecendo um novo padrão para a formação técnica e tecnológica em um contexto global.

Essa iniciativa foi uma resposta pragmática às exigências do mercado de trabalho e às tendências globais da época. Ainda que a terminologia e o conceito de internacionalização não estivessem plenamente desenvolvidos dentro da instituição, essa ação simbolizava um movimento rumo a uma abordagem educacional mais globalizada. A inclusão da língua inglesa nos currículos representou uma adaptação ao mercado globalizado, alinhando-se com uma visão pragmática e mercadológica da educação.

No entanto, este movimento também levanta questões sobre a influência das tendências neoliberais na educação, que tendem a enfatizar a formação técnica e prática, muitas vezes em detrimento de uma abordagem educacional mais holística e crítica.

Esse período inicial de mudança curricular no Centro Paula Souza destaca a complexidade de equilibrar as exigências do mercado com uma formação mais completa e diversificada para os estudantes. A unificação da ementa não era apenas uma questão de padronização curricular, mas também uma estratégia deliberada para integrar o ensino de inglês como ferramenta essencial em uma ampla gama de cursos superiores de tecnologia,



alinhando-se assim com uma visão pragmática e mercadológica da educação no contexto da globalização.

Nesse ano, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza empreendeu um processo significativo de Reestruturação do Ensino de Línguas Estrangeiras, marcando um avanço importante na educação tecnológica e alinhando-se com as tendências educacionais globais e as demandas de mercado.

**3 - Reestruturação do Ensino de Línguas Estrangeiras (2008):** A Reestruturação do Ensino de Línguas Estrangeiras promovida pelo Centro Paula Souza, iniciada em 2008, marcou um momento de grande transformação na formação técnica e tecnológica. A primeira grande mudança foi a implementação de uma Ementa Unificada de Língua Inglesa, estendendo-se do primeiro ao sexto semestre para todos os cursos de graduação. Esta ementa unificada garantiu uma abordagem consistente e progressiva no ensino do inglês, assegurando que todos os alunos adquirissem habilidades linguísticas fundamentais ao longo de sua formação. Com um foco especial na oralidade, cada semestre foi estruturado para expandir progressivamente as habilidades dos alunos em compreensão e produção oral e escrita, refletindo a necessidade de preparar os alunos para o mercado de trabalho globalizado, conforme detalhamento a seguir:

- Inglês I: Introdução às habilidades de compreensão e produção oral e escrita por meio de funções comunicativas e estruturas simples da língua.
- Inglês II: Apropriação de repertório relativo a funções comunicativas e estruturas linguísticas, com ênfase na utilização das habilidades de compreensão e produção oral e escrita em contextos pessoais, acadêmicos e profissionais.
- Inglês III: Expansão das habilidades de compreensão e produção oral e escrita, consolidando o aprendizado das disciplinas anteriores e aplicando-o em contextos mais amplos.
- Inglês IV: Desenvolvimento de habilidades linguístico-comunicativas trabalhadas nas disciplinas anteriores, com o objetivo de atuar adequadamente nos contextos pessoal, acadêmico e profissional. Foco na comunicação em situações como entrevistas de emprego, redação de cartas de apresentação e currículos.

- Inglês V: Aprofundamento do uso das habilidades linguístico-comunicativas, com ênfase na autonomia do aluno. Preparação para participar de conversas espontâneas, descrever experiências e expectativas, e redigir correspondências comerciais com coesão e coerência.
- Inglês VI: Consolidação das habilidades linguístico-comunicativas adquiridas, capacitando o aluno a atuar com autonomia e espontaneidade em contextos pessoais, acadêmicos e profissionais. Enfoque em participar de reuniões, discussões, apresentações orais e compreensão de textos acadêmicos e profissionais.

Após a implementação da Ementa Unificada de Língua Inglesa e a realização do I Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica, o Centro Paula Souza avançou ainda mais em suas iniciativas para aprimorar o ensino de línguas estrangeiras. Em 2009, foi criada a Comissão de Teste de Nivelamento (CETEN), uma medida estratégica que buscava personalizar o ensino de inglês e otimizar os recursos pedagógicos, conforme detalhado a seguir:

**4 - Comissão de Teste de Nivelamento (2009):** Como parte integrante da reestruturação do ensino de línguas estrangeiras, o Centro Paula Souza estabeleceu a Comissão de Teste de Nivelamento (CETEN). Esta ação foi uma resposta direta à necessidade de adaptar as turmas de inglês às habilidades linguísticas prévias dos alunos, com foco especial na oralidade.

Esses testes tinham um propósito duplo: primeiro, identificar estudantes que já possuíam um conhecimento prévio de inglês e, portanto, poderiam ser dispensados de alguns ou mesmo de todos os semestres, dependendo do nível de proficiência demonstrado; segundo, garantir que as salas de aula fossem organizadas de maneira a favorecer um ambiente mais propício ao desenvolvimento da habilidade oral.

Essa estratégia visava não apenas a otimização do processo de aprendizagem, mas também a garantia de que os recursos educacionais fossem utilizados de maneira mais eficiente. Com turmas menores e mais focadas, os professores poderiam dedicar mais atenção individual aos alunos, facilitando um aprendizado mais interativo e participativo.

A implementação da CETEN refletiu um entendimento claro de que a proficiência em inglês, especialmente na comunicação oral, era essencial para preparar os alunos para um mercado de trabalho globalizado. Além disso, essa iniciativa demonstrou um compromisso com a personalização do ensino, reconhecendo e valorizando os conhecimentos prévios dos alunos

e adaptando o ensino às suas necessidades específicas. A possibilidade de dispensa total dos ciclos de inglês, com base nos resultados dos testes, reforçava a flexibilidade e a eficiência do programa.

Anos mais tarde, a Comissão de Teste de Nivelamento (CETEN) foi ampliada e reestruturada, dando origem ao Núcleo de Ensino-Aprendizagem e Pesquisa em Línguas Estrangeiras (NEPLE). Essa mudança representou um marco na consolidação de uma abordagem educacional mais integrada e eficaz, fortalecendo o compromisso da instituição com a excelência no ensino de línguas estrangeiras. O NEPLE assumiu também a responsabilidade pela aplicação de testes de rendimento, uma iniciativa que mede a competência linguística dos alunos ao final de seus cursos. Essa prática reforça o compromisso do Centro Paula Souza em assegurar que o aprendizado de idiomas vá além da teoria, preparando os estudantes para contextos reais e dinâmicos no mercado de trabalho globalizado.

Nesse contexto, gostaria de destacar minha participação ativa nas duas ações significativas do Centro Paula Souza: a reestruturação do ensino de línguas estrangeiras em 2008 através da formulação da ementa única e a comissão dos testes de nivelamento (CETEN), em 2009.

Minha participação ativa nessas iniciativas foi decisiva para meu desenvolvimento pessoal e profissional. A atuação na reestruturação do ensino de línguas estrangeiras em 2008, com a formulação da ementa única, e a criação da CETEN em 2009 representaram marcos significativos na minha trajetória. Essas experiências não apenas ampliaram minha visão sobre o ensino de idiomas, mas também me proporcionaram uma imersão profunda em práticas colaborativas, promovendo a troca de saberes e a ressignificação dos meus próprios conhecimentos. O aprendizado contínuo e o envolvimento ativo nesses processos consolidaram minha contribuição para a construção de abordagens mais eficazes e inovadoras no ensino de línguas

À medida que o Centro Paula Souza consolidava suas práticas internas de aperfeiçoamento linguístico com a CETEN em 2009, também começou a expandir sua atuação para além das fronteiras nacionais. Nesse mesmo ano, uma iniciativa ambiciosa deu seus primeiros passos com a formação de parcerias estratégicas com instituições educacionais estrangeiras, pavimentando o caminho para os futuros Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs).

## **5 - Parcerias Internacionais e os Projetos Colaborativos Internacionais – PCIs (2009):**

Em 2009, o Centro Paula Souza deu um passo crucial que se tornaria um marco em sua estratégia de internacionalização: a formação de uma parceria entre a Fatec Americana e a *State University of New York (SUNY)*. Nesse ano, o diretor da Fatec Americana e o professor Succi visitaram diversos campi da *SUNY*, o que levou ao estabelecimento de colaborações concretas, especialmente com os campi de *Ulster* e *Genesee*. Essa parceria não representava apenas a cooperação entre duas instituições educacionais, mas também uma conexão que promovia a integração de diferentes culturas e sistemas educacionais. Durante essa visita, foi acordada a criação de cursos de extensão na Fatec Americana para o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais dos alunos, com a participação de professores da *SUNY*. Esses cursos abordaram uma variedade de temas, desde hábitos alimentares e feriados até aspectos específicos de áreas como Gestão Empresarial, Marketing, Gerenciamento de Carreiras e Moda, conforme apontado por Succi (2020).

Esse movimento inicial entre a Fatec Americana e a *SUNY* foi fundamental para o desenvolvimento dos futuros Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs), tornando-se uma das principais iniciativas do Centro Paula Souza em sua política de internacionalização. Os PCIs, abrangendo áreas como tecnologia da informação, negócios e design, emergiram como plataformas vitais para a troca de experiências, conhecimento e inovação tecnológica.

Com o passar dos anos, esses projetos ganharam força e consolidaram-se, destacando o empenho das FATECs em inserir-se na tendência global da educação. Por meio dos PCIs, a mobilidade acadêmica, os projetos de pesquisa conjuntos e outras atividades colaborativas tornaram-se marcas registradas da experiência educacional nas FATECs.

Em 2013, durante a terceira edição do curso de extensão Imersão em Língua Inglesa e Cultura, delineou-se um novo caminho para o programa: a adoção do formato *Collaborative Online International Learning – COIL* (aprendizado internacional colaborativo em tempo real), também conhecido como Intercâmbios Virtuais (IV). Essa evolução refletiu um aprofundamento dos laços internacionais e uma expansão significativa do impacto educacional e cultural das FATECs.

Succi (2020) destaca que o CEETEPS adotou o termo COIL nas primeiras edições do curso de extensão promovido pela Fatec Americana e a State University of New York, face à influência da instituição americana. Ainda segundo o autor, entre os anos de 2015 e 2017, moldados pelas interações locais e remotas, utilizou-se uma outra nomenclatura, ou seja, o nome de Módulos Híbridos. E finalmente, no ano de 2018, a Coordenadoria do Ensino Superior de Graduação (CESU) a fim de difundir as abordagens exitosas da Fatec Americana

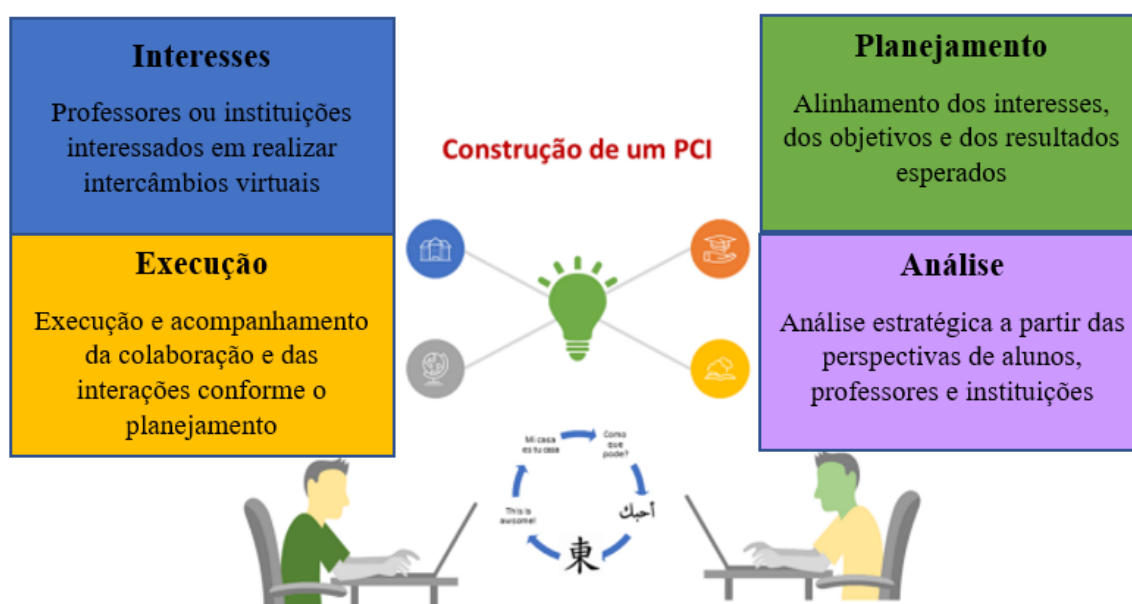
às outras unidades, adota o nome de Projetos Colaborativos Internacionais – PCIs, ressaltando seu caráter colaborativo e principalmente, o status de “projeto” adotado, face ao desenho das atividades e das constantes evoluções das práticas vivenciadas com os mais diversos e crescentes parceiros internacionais.

Mas, afinal de contas, o que são os Projetos Colaborativos Internacionais ou Intercâmbios Virtuais? Segundo Succi (2020), o projeto de pesquisa *Evidence-Validated Online through Virtual Exchange* (EVOLVE) define um PCI ou IV como:

[...] a practice, supported by research, that consists of sustained, technology-enabled, people-to-people education programmes or activities in which constructive communication and interaction takes place between individuals or groups who are geographically separated and/or from different cultural backgrounds, with the support of educators or facilitators<sup>9</sup>. (EVOLVE, n.d., apud Succi, 2020, p. 132).

Succi (2020) ressalta que no contexto do CEETEPS, os PCIs, enquanto abordagem, auxilia professores e alunos no estabelecimento de trocas significativas, igualitárias e colaborativas a fim de construir pontes de conhecimentos, via tecnologia, que favoreçam a cidadania global através da valorização acadêmico-profissional dos seus discentes em ambientes internacionais. O autor, inclusive, em seu artigo sobre os PCIs, destaca quatro importantes etapas envolvidas na construção de um PCI, conforme demonstrado abaixo:

Figura 5 – Representação gráfica dos elementos envolvidos na criação de um PCI

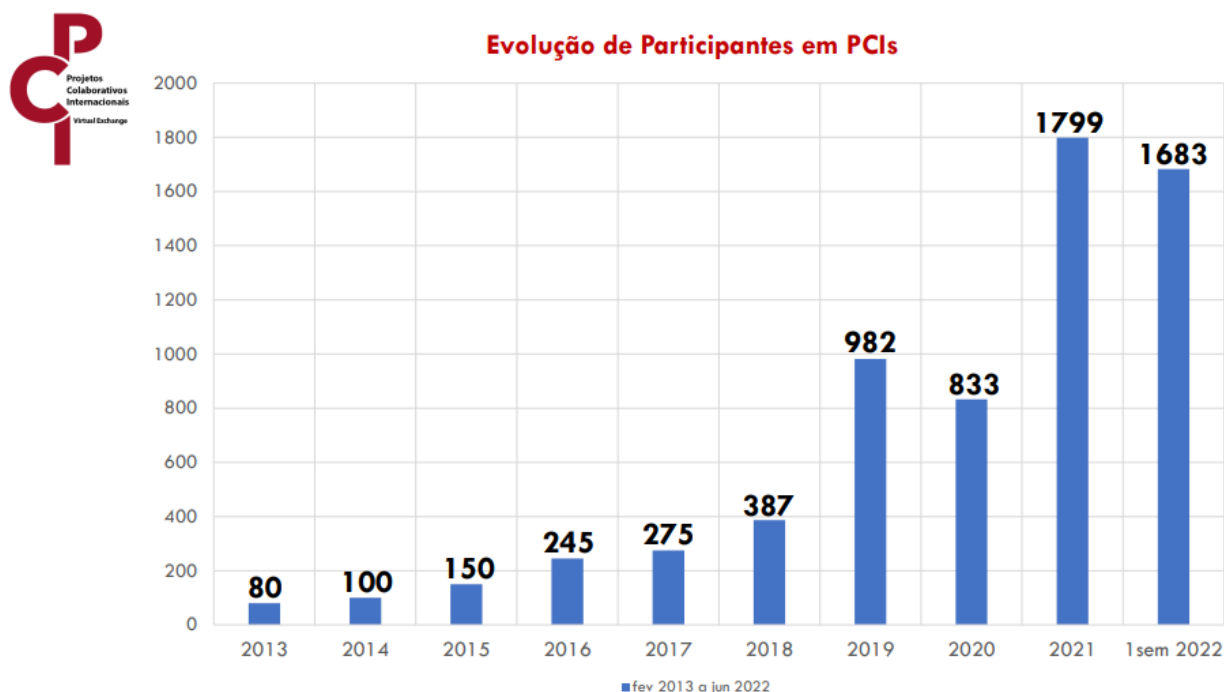


Fonte: Succi, 2020.

<sup>9</sup> “Uma prática, apoiada por pesquisas, que consiste em programas ou atividades de educação mediadas por tecnologia e focada em comunicação e interação construtiva entre indivíduos ou grupos geograficamente separados e/ou de diferentes origens culturais, com o apoio de educadores ou facilitadores.” – tradução minha.

Por fim, vale ressaltar que a experiência única e inicial estabelecida pela Faculdade de Tecnologia de Americana no ano de 2009, resultaria desde junho de 2016, data da criação da ARInter, até dezembro de 2019, segundo Farrero & Lima (2020), em um aumento de seis para cinquenta e cinco acordos de cooperação internacional. Succi (2022) destaca ainda o número robusto e crescente de participantes desses projetos na apresentação do seu trabalho intitulado “Projetos Colaborativos Internacionais da Coordenadoria de Ensino Superior” durante o *International Virtual Exchange Symposium - IVES 2022*, ocorrido em 8 de dezembro de 2022, cujo objetivo foi discutir as perspectivas dos colaboradores internacionais e internos em relação aos Projetos Colaborativos Internacionais da CESU. Segundo o autor, os números de participantes cresceram de forma significativa, saltando de apenas 80 no ano de 2013 para mais de 1600 participantes, apenas no primeiro semestre de 2022, conforme figura a seguir, elaborada pelo próprio autor:

Figura 6 – Evolução de Participantes em PCIs – CESU



Fonte: Succi, 2022.

Ao acessar o site do Centro Paula Souza, na aba dedicada à Assessoria de Relações Internacionais – ARInter (<https://arinter.cps.sp.gov.br/sobre-a-arinter/>) é possível verificar os acordos vigentes e os protocolos de intenções internacionais que constituem a base das relações internacionais do CPS.

Atualmente, o CPS mantém 67 acordos, destacando-se os protocolos de intenção com a Czesochowa University of Technology na Polônia e a Chungnam National University na Coreia do Sul, assim como um convênio com o Santander Universidades. Esses acordos englobam diversos países, como Alemanha, Argentina, Bélgica, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Coreia, Espanha, Estados Unidos, Holanda, Itália, Letônia, México, Peru, Polônia, Portugal, República Tcheca, Rússia e Ucrânia.

Farrero e Lima (2020) ressaltam a importância dos acordos estabelecidos pelo Centro Paula Souza através da ARInter, que proporcionam um total de 169 vagas para intercâmbio acadêmico no exterior. Isso traduz-se em oportunidades para cada uma das 77 FATECs, permitindo que dois alunos de cada unidade vivenciem um semestre acadêmico em uma instituição estrangeira.

A presença destes acordos no site do CPS reflete a profunda integração da instituição na rede global de educação e pesquisa. Eles representam um compromisso significativo do CPS com a internacionalização e colaboração global, evidenciando o esforço contínuo da instituição em expandir suas fronteiras educacionais. Estabelecendo parcerias estratégicas internacionais, o CPS facilita o intercâmbio de conhecimentos, culturas e inovações educacionais.

Este amplo leque de acordos internacionais vai além da mera formação de redes; eles ressaltam o papel do CPS como um agente ativo e influente na cena educacional nacional e global, contribuindo significativamente para a formação de uma comunidade acadêmica mais conectada e diversificada, reafirmando seu compromisso com a expansão de suas fronteiras educacionais.

Em julho de 2020, essa trajetória de internacionalização ganhou um novo capítulo com a publicação da primeira edição das publicações eletrônicas “*Virtual Exchange – VEm*”. Estas não são meras revistas; elas representam um arquivo vivo dos esforços da Coordenadoria de Ensino Superior (CESU) em promover a internacionalização “em casa”, direcionadas às várias Faculdades de Tecnologia no Estado de São Paulo. Além de documentar as iniciativas atuais de internacionalização, as “*Virtual Exchange – VEm*” também registram os Programas de Cooperação Internacional (PCIs), detalhando as parcerias e os acordos estabelecidos pelo CPS com instituições ao redor do mundo. Este registro é crucial para entender o alcance e o impacto

dos esforços de internacionalização do CPS, oferecendo uma visão abrangente das contribuições da instituição para a educação global.

As “*Virtual Exchange – VEm*” documentam meticulosamente as estratégias adotadas, os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas. O preâmbulo da edição, redigido pelo coordenador de Ensino Superior de Graduação – CESU, não é apenas uma introdução, mas um testemunho do comprometimento contínuo do CPS com a educação global. Esta publicação simboliza uma extensão natural dos esforços documentados nos acordos internacionais do CPS. Ela serve tanto como um registro histórico quanto como uma fonte de inspiração e orientação para futuras iniciativas de internacionalização.

Em última análise, “*Virtual Exchange – VEm*” e os acordos internacionais do CPS são dois lados da mesma moeda, refletindo a visão e a missão da instituição em fomentar uma educação superior que transcende fronteiras, culturas e disciplinas.

Após consolidar importantes avanços na internacionalização por meio dos Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs) e das iniciativas documentadas nas publicações “*Virtual Exchange – VEm*”, o Centro Paula Souza passou a direcionar seus esforços para outra dimensão essencial da formação global: a imersão cultural. Essa nova etapa, alinhada às práticas globais de internacionalização, visa proporcionar aos estudantes experiências enriquecedoras de aprendizado em ambientes internacionais, ampliando ainda mais as conexões da instituição com o mundo.

**6 - Programa de Intercâmbio Cultural ( 2011):** Em 2011, o Centro Paula Souza (CPS) deu mais um passo significativo em sua jornada rumo à internacionalização com o lançamento do "Programa de Intercâmbio Cultural do Centro Paula Souza (CPS)", uma iniciativa da Secretaria de Desenvolvimento e Tecnologia. Este programa não apenas promoveu o aprimoramento linguístico em inglês para alunos e professores, mas também abriu portas para uma colaboração internacional abrangente, tornando-se uma peça fundamental no enriquecimento da formação educacional oferecida pelo CPS.

O programa incluiu experiências de imersão nos Estados Unidos e na Inglaterra, oferecendo aos participantes a oportunidade de mergulhar na cultura e no idioma, enriquecendo sua formação educacional durante quatro semanas de imersão cultural e aprimoramento linguístico de Inglês para alunos e professores das Escolas Técnicas.

Para os docentes das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo, o programa ofereceu bolsas exclusivas para aprimoramento metodológico no ensino de inglês como língua estrangeira, por meio do curso *Teaching English as a Foreign Language* (TEFL), realizado na



prestigiosa Universidade da Califórnia em San Diego, experiência oficialmente reconhecida pelo Centro Paula Souza, que certificou minha participação no programa.

Em 2014, o programa de imersão cultural, aprimoramento linguístico e metodológico passa a ser organizado pela Coordenadoria do Ensino Superior (CESU) e pela Coordenadoria do Ensino Médio e Técnico (CETEC), contemplando em sua mobilidade a língua espanhola, incluindo em suas rotas, países como Espanha, México e Argentina. O programa tornou-se um veículo para promover a interculturalidade e o intercâmbio de conhecimentos, ampliando ainda mais as fronteiras da educação oferecida pelo CPS. Segundo Stallivieri (2017a, 2017b), a mobilidade acadêmica é uma das formas mais eficazes de alcançar a internacionalização, permitindo que alunos e professores tenham experiências enriquecedoras em outras culturas e desenvolvam habilidades valiosas para suas carreiras. Entretanto, em 2015, o programa é encerrado abruptamente devido à falta de recursos financeiros.

Farrero e Lima (2020) destacam que o programa, até quando esteve ativo, ou seja, o ano de 2016, contemplou 2.877 alunos e 215 professores do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Em 2022, o program de Intercâmbio Cultural foi retomado, contemplando os alunos do CPS com as seguintes despesas pagas como parte do programa: curso intensivo de inglês por 4 (quatro semanas), passagens aéreas de ida e volta, hospedagem em casa de família, alimentação (café da manhã e jantar), traslado no país de destino, seguro-viagem e ajuda de custo. Os estudantes são acompanhados por monitores do CPS e possuem ainda uma grade de aulas e passeios para conhecer a cultura do país visitado.

Segundo informações na página do CPS (<https://www.cps.sp.gov.br/intercambio-cultural>), em 2022, foram contemplados 329 alunos, sendo 241 oriundos das Escolas Técnicas (ETECs) e 88 alunos provenientes das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATECs), sendo eles divididos em 17 grupos e tendo embarcados para as cidades de Londres, Brighton, Cambridge, Canterbury, Eastbourne, Oxford e Worthing, na Inglaterra, e Dublin, na Irlanda. Para 2023, foram 245 bolsas para alunos Etecs e 88 bolsas para alunos das FATECs.

Embora ainda não houvesse um departamento formalmente encarregado de coordenar as ações de internacionalização, o Centro Paula Souza já promovia, entre suas escolas técnicas, faculdades de tecnologia e unidades administrativas, atividades que respondiam às demandas da globalização e às exigências do mercado de trabalho. Essas iniciativas prepararam o terreno para a criação de um órgão específico, que centralizaria e ampliaria os esforços de internacionalização: a Assessoria de Relações Internacionais – ARInter, nosso próximo item.

**7 - A Assessoria de Relações Internacionais - ARInter – (2016):** Apesar de várias iniciativas anteriores que privilegiaram ações de intercâmbios internacionais, é somente em junho de 2016 que o Centro Paula Souza oficializa o processo de internacionalização das suas escolas técnicas, faculdades de tecnologias e das suas unidades administrativas com a criação da Assessoria de Relações Internacionais – ARInter. O ato de oficialização da ARInter deu-se por meio da Portaria CEETEPS-GDS 1316/2016, publicada em Diário Oficial – Poder Executivo – Seção II – pág. 56, em 9 de junho de 2016, conforme transcrição a seguir:

GABINETE DO DIRETOR-SUPERINTENDENTE Portaria da Diretora Superintendente, de 8-6-2016 Designando a Professora Marta Iglesias Farrero – RG. 60.555.972-7, da Faculdade de Tecnologia Padre Danilo José de Oliveira Ohl, em Barueri, atual Coordenadora Didático-Pedagógica da Língua Espanhola, junto à Unidade do Ensino Superior de Graduação, conforme Portaria CEETEPS-036, de 08, publicada em 09-08-2013, alterada pela Portaria CEETEPS/URH-GDS-901, de 05, publicada em 06-03-2015, para, cumulativamente, desenvolver atividades de Assessoria na Gestão da Área de Relações Internacionais do CEETEPS, em implantação, junto ao Gabinete da Superintendência, sem quaisquer ônus para a Autarquia (Portaria CEETEPS-GDS 1316/2016).

A criação da ARInter em 2016 marcou um ponto de inflexão no compromisso do CEETEPS com a internacionalização. Esta assessoria foi fundamental para estruturar, gerir e executar as iniciativas internacionais da instituição, desde o apoio à mobilidade acadêmica internacional de alunos e professores, a organização de eventos acadêmicos internacionais, o estabelecimento de projetos e parcerias estrangeiras e a promoção da internacionalização do currículo das FATECs. Sua criação simboliza o reconhecimento da importância de uma abordagem institucionalizada e estratégica para a internacionalização. Sua principal função:

assistir o CEETEPS e as demandas de suas coordenadorias (Cetec, Cesu e Unidade de pós-graduação) na estratégia de internacionalização institucional, por meio de desenvolvimento, promoção e implementação de projetos, no que tange à internacionalização da Educação Profissional pública do Estado de São Paulo. (Vicari, 2019, p.39)

Na referida portaria, designou-se uma assessora a fim de gerir e implantar junto ao Gabinete da Superintendência do CEETEPS toda a gestão da área de relações internacionais, imersa em uma demanda imposta pela globalização e pelo mercado de trabalho. Conforme destaca Van Der Wende (2001), a internacionalização do ensino superior é um processo dinâmico e complexo, que envolve múltiplas dimensões e desafios. A autora argumenta que a internacionalização deve ser vista como um processo de mudança institucional e cultural, que

afeta tanto as estruturas e políticas das instituições de ensino superior quanto as práticas e valores dos seus membros. Assim, o Centro Paula Souza alinhava-se às exigências do mercado globalizado . Farrero e Lima (2020), em seu artigo intitulado “Internacionalização do Centro Paula Souza: um breve panorama”, discutem como essa instituição tem abordado a internacionalização. Eles enfatizam a necessidade de integrar a internacionalização em todas as unidades de ETECs e FATECs do estado, além das unidades administrativas do Centro Paula Souza. Nesse sentido, os autores destacam:

O objetivo central era a internacionalização da instituição como um todo, de forma que esse processo deveria permear todas as unidades de ETECs e FATECs do estado, bem como as unidades administrativas do Centro Paula Souza. Para isso fez-se necessário definir as atribuições da assessoria que estava nascendo. Em consenso com a Superintendência, estabeleceu-se que o papel outorgado à ARInter é promover políticas visando a internacionalização da instituição, promovendo a cooperação entre o Centro Paula Souza e instituições de ensino estrangeiras, empresas e centros de pesquisa internacionais, a fim de manter a excelência no ensino profissional e tecnológico, objetivando a formação de profissionais alinhados às demandas do setor produtivo global. (Farrero & Lima, 2020, p. 35)

Quando consultada a página da ARInter, destaca-se o papel institucional da assessoria, conforme o texto apresentado a seguir:

A Assessoria de Relações Internacionais do Centro Paula Souza Diante do novo contexto da educação pública do Brasil, e com a acentuação dos processos de globalização e integração regional nos mais diversos âmbitos, é fundamental a compreensão do papel das Relações Internacionais no que se refere à Educação Pública e, especificamente, à Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Em consonância com esses processos, o Centro Paula Souza (CPS) cumpre um papel importante para o fomento da Educação Profissional e Tecnológica do estado e do país, materializado por meio dos programas e políticas específicas para o setor. Dentre elas, destacam-se a expansão do CPS no que tange a ampliação da oferta de cursos técnicos e tecnológicos oferecidos pelas escolas Técnicas (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs), e a ênfase na formação humana e cidadã como complementação da formação técnica, dentre outras.

As Relações Internacionais representam condições fundamentais para o desenvolvimento institucional e dos cidadãos, em especial, quando se trata da temática educacional, com relevantes aspectos científicos e tecnológicos. Torna-se essencial conhecer experiências de outros países, buscando o diálogo entre culturas, permitindo a compreensão das diferenças, a troca de conhecimentos e o estímulo à solidariedade e à cultura da paz.

Atualmente, a complexidade do contexto global requer a formação de 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.

Dessa forma, são muito importantes os benefícios gerados pelo intercâmbio de alunos, professores e técnicos administrativos com instituições parceiras de outros países. Além disso, os projetos de cooperação internacional permitem um conhecimento mútuo em pesquisas, o desenvolvimento de tecnologias, sistemas de ensino e formação pedagógica, além de gerar visibilidade internacional às ações do Centro Paula Souza.(Centro Paula Souza, [s.d.]).

Ainda na página da referida assessoria, destaca-se seus objetivos e desdobramentos que os programas de intercâmbios proporcionam, conforme os registros abaixo:

“A Assessoria de Relações Internacionais (ARInter) visa promover a cooperação entre o Centro Paula Souza (CPS) e universidades, empresas e centros de pesquisa internacionais. Compreendemos que a educação pelo futuro deve ser tomada como um processo sem fronteiras, direcionado ao progresso científico e tecnológico.

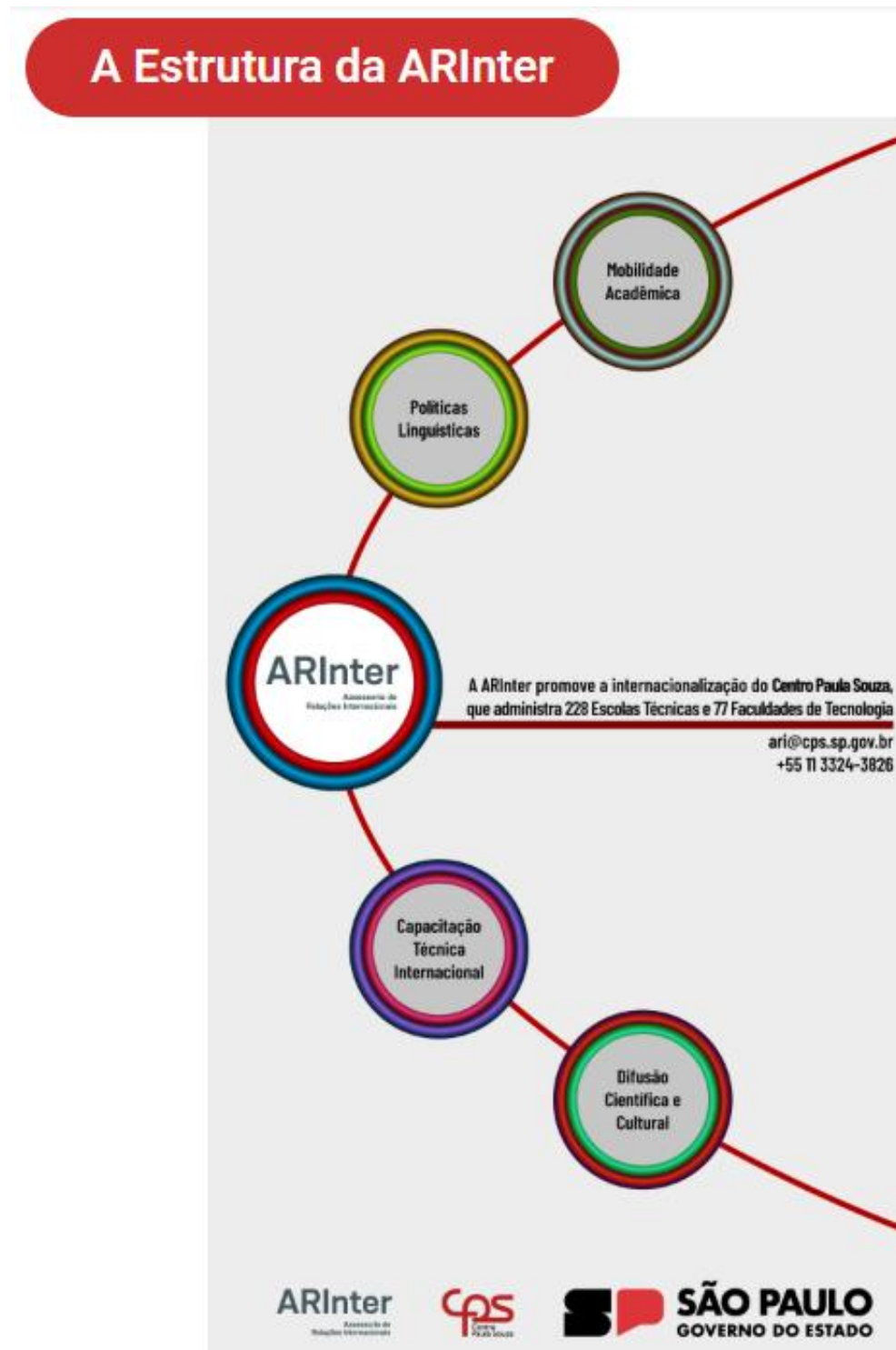
Além do ganho na vivência do multiculturalismo, o intercâmbio em países estrangeiros proporciona o acesso a conhecimentos tecnológicos diversos, o que leva a formas diversas com as quais um profissional pode atender as novas demandas da globalização. O programa de intercâmbio pode acontecer por meio do acesso a uma plataforma online ou por meio de viagem internacional, cujo foco pode ser a educação de nível superior, pesquisa acadêmica, ou fins profissionais” (Centro Paula Souza, [s.d.]).

É relevante notar como as metas da ARInter alinham-se com as orientações de Moraes (2020), que destaca a orientação estratégica dos acordos de cooperação internacional do Centro Paula Souza. O autor ressalta ainda a priorização das relações com países do sul global, enfatizando a importância da cooperação sul-sul e do envolvimento com o contexto ibero-americano. Esta abordagem reflete uma sinergia entre a visão global da ARInter e o foco estratégico específico do CEETEPS em estabelecer parcerias significativas com regiões em desenvolvimento, reforçando seu compromisso com a internacionalização, conforme destacado a seguir:

O CEETEPS, através da ARINTER trabalha muito no contexto ibero americano e na cooperação sul-sul, uma vez que há desafios muito parecidos entre os países desta região. [...] Não obstante, o CEETEPS também tem grandes projetos com países fora dessa região e que apoiam muito a instituição no processo de internacionalização. (Moraes, 2020, p. 76).

Atualmente, ao acessarmos a página da ARInter, temos acesso as áreas organizacionais da assessoria, conforme figura abaixo:

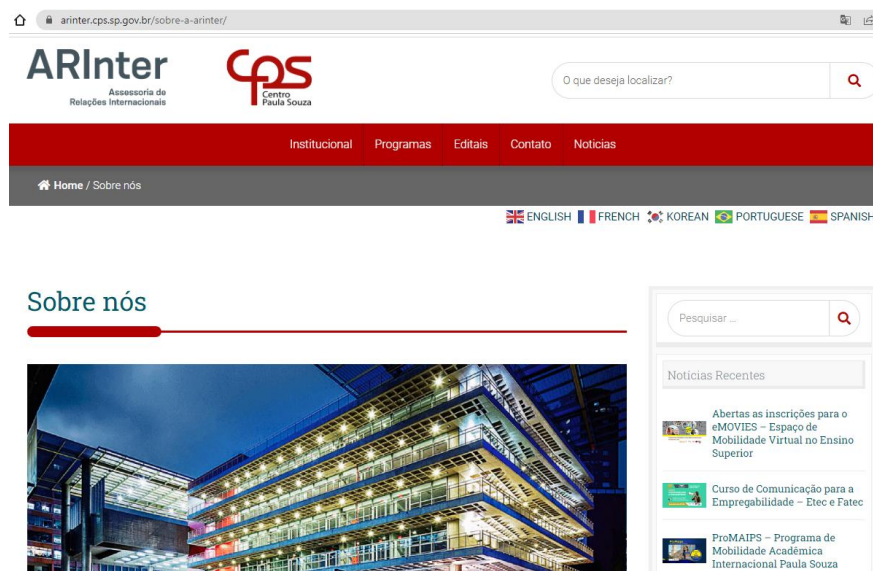
Figura 7 – estrutura da ARInter



Fonte: ARINTER. Disponível em: <<https://arinter.cps.sp.gov.br/sobre-a-arinter/>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Quando acessamos o site do CPS, na aba da ARInter (<https://arinter.cps.sp.gov.br/>), temos a opção de clicar em PROGRAMAS a fim de sermos direcionados aos programas em vigência, conforme figura abaixo:

Figura 8 – "Sobre nós" da ARInter no site do CPS – 2023



Fonte: ARINTER. Disponível em: <<https://arinter.cps.sp.gov.br/sobre-a-arinter/>>.  
Acesso em: 20 nov. 2023.

Lá, na sequência, escolhendo a aba ALUNOS DO CENTRO PAULA SOUZA, somos então, levados aos editais abertos que contêm as diversas atividades promovidas pela ARInter, conforme pode ser verificado na sequência:

Figura 9 – “Programas para alunos do Centro Paula Souza” da ARInter no site do CPS – 2023



Fonte: ARINTER. Disponível em: <https://arinter.cps.sp.gov.br/programas/>.  
Acesso em: 20 nov. 2023.

Entre as diversas informações disponíveis na aba da ARInter, Farrero e Lima (2020) destacam um leque de oportunidades e iniciativas, além de várias notícias sobre as ações da Assessoria de Relações Internacionais que inclui programas de bolsas de estudos, como as Bolsas Santander Ibero-Americanas e Santander Top Espanha, detalhes sobre exames internacionais como o *Test of English for International Communication* (TOEIC) e o *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), informações sobre processos seletivos para professores interessados em colaborar com projetos da ARInter e as visitas de delegações de governos internacionais ao CPS.

A participação do Centro Paula Souza em programas de mobilidade significativos é ressaltada, especialmente o *eMovies* – Espaço Virtual de Mobilidade no Ensino Superior, uma iniciativa da Organização Universitária Interamericana (OUI), que oferece aos estudantes a chance de cursar disciplinas de maneira virtual em instituições de diversos países do continente americano, como uma alternativa aos modelos tradicionais de mobilidade na educação profissional.

Em agosto de 2020, destacou-se o lançamento de um outro programa de mobilidade virtual em parceria com a *Duoc Universidad Católica* (DUOC-UC), uma instituição de ensino superior que faz parte da renomada Pontificia Universidade Católica do Chile (PUC Chile). Nesse programa, 20 alunos de cursos universitários participam do curso “Língua Portuguesa e Cultura Brasileira”, desenvolvido pelo Centro Paula Souza, e 20 alunos de FATECs estão engajados em um curso de Espanhol oferecido pela instituição parceira.

A atuação da ARInter ao longo dos anos consolidou-se como um pilar estratégico da internacionalização do Centro Paula Souza, ampliando oportunidades de mobilidade acadêmica e parcerias globais. Em 2018, as Políticas Linguísticas ganharam forma, reforçando a necessidade de ampliar o ensino de idiomas e preparar estudantes e docentes para interações em contextos internacionais. Mais do que uma formalidade, essas diretrizes trouxeram novas perspectivas para a formação acadêmica, conectando a instituição a um cenário educacional mais diverso e global.

**8 – as Políticas Linguísticas (2018):** A instituição da Política Linguística Institucional marcou um avanço crucial na estratégia de internacionalização do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Mais do que formalizar o ensino de idiomas, essa política consolidou princípios fundamentais para ampliar o acesso à educação linguística, promovendo a diversidade e o diálogo intercultural. Tornou-se, assim, um eixo essencial da internacionalização do CEETEPS, pois a comunicação em língua estrangeira é uma condição

básica para a construção de parcerias internacionais e para a participação ativa da instituição em cenários acadêmicos globais.

Ao longo de seus 50 anos de existência, foi apenas em 30 de outubro de 2018, por meio da Portaria CEETEPS-GDS 2338, que a instituição estabeleceu oficialmente sua Política Linguística Institucional, definindo diretrizes para o ensino de idiomas nos cursos de graduação e pós-graduação. A portaria, embora concisa, apresenta quatro artigos centrais. O primeiro oficializa a implementação da política linguística, enquanto o segundo estabelece princípios fundamentais que abrangem desde a democratização do acesso às línguas estrangeiras até a cooperação interinstitucional. No terceiro artigo, são descritos dez objetivos principais, entre eles a oferta de disciplinas em línguas estrangeiras nas FATECs e ETECs, além do estímulo a parcerias com instituições nacionais e internacionais que viabilizem sua implementação. O último artigo define a data de entrada em vigor da medida.

Vale destacar que, mesmo antes de 2018, a instituição já promovia iniciativas voltadas ao ensino de idiomas. Entre essas ações, destaca-se a seleção de docentes para desenvolver projetos na Assessoria de Relações Internacionais (ARInter), ministrando disciplinas em inglês e espanhol para alunos das FATECs e de universidades estrangeiras. A própria portaria reforça esse compromisso ao estabelecer, no inciso III do artigo 3º, que um dos objetivos da política é *“oferecer disciplinas em língua estrangeira nos cursos de graduação tecnológica, extensão e pós-graduação, sem prejuízo da oferta de componentes do projeto pedagógico do curso”*.

Mais do que diretrizes institucionais, essas políticas e ações refletem o esforço do Centro Paula Souza em consolidar-se como um espaço de formação conectado às transformações globais. Ao fortalecer a competência linguística e a comunicação intercultural de seus alunos e docentes, a instituição reafirma seu papel como a maior rede estadual de educação técnica e tecnológica do Brasil, abrindo caminhos para novas oportunidades no cenário internacional.

Nos anos seguintes, a consolidação da Política Linguística Institucional criou bases mais sólidas para a internacionalização do CEETEPS, preparando terreno para novas iniciativas alinhadas às demandas globais do ensino técnico e tecnológico. Esse movimento culminou, em 2021, no lançamento dos Short-Term Programs, que surgiram como uma resposta inovadora aos desafios contemporâneos da mobilidade acadêmica, especialmente diante das restrições impostas pela pandemia. Essas novas estratégias fortaleceram ainda mais a presença da instituição em redes internacionais, ampliando as oportunidades de intercâmbio e colaboração acadêmica.



**9 – Os *short-term programs*** – Cursos de Curta Duração (2021): O lançamento do primeiro *short-term program* em 2021 reforçou o compromisso do CEETEPS com a educação internacional inclusiva e acessível. Este programa, realizado virtualmente, atraiu participantes de diversas nacionalidades, abordando temas contemporâneos em tecnologia e sustentabilidade. Mais do que uma iniciativa pontual, representou uma resposta inovadora às limitações impostas pela pandemia, garantindo a continuidade das ações globais da instituição.

A primeira edição desse programa aconteceu em julho de 2021, contando com a participação de 246 alunos, de 10 nacionalidades, incluindo Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Peru, Portugal, Espanha e Nigéria, além de estudantes brasileiros. O curso ocorreu por meio da plataforma *Microsoft Teams*, abordando temas que foram da sustentabilidade no agronegócio, empreendedorismo, até temas relacionados à área da Tecnologia da Informação (TI), como por exemplo, soluções para cidades inteligentes e sustentáveis e o impacto da Internet das Coisas.

Em julho de 2023, havia 4 editais abertos para programas seguindo a mesma linha, todos oferecidos *on-line* e em formato síncrono. Esses cursos são ministrados em inglês por professores brasileiros do CPS, que demonstram fluência no idioma. Esta abordagem promove uma interação efetiva e direta entre alunos e professores, facilitando a troca de conhecimentos e experiências em um contexto globalizado. Além disso, essa metodologia ressalta a importância das habilidades linguísticas no ensino superior, alinhando-se com as demandas de um ambiente acadêmico cada vez mais internacional. Este enfoque impacta e molda significativamente as Políticas Linguísticas do CPS, assunto que será nosso último tópico sobre a internacionalização.

A experiência dos Short-Term Programs reafirmou a necessidade de políticas institucionais que sustentassem e ampliassem o acesso ao ensino de idiomas no Centro Paula Souza. Nesse contexto, a formalização da Política Linguística Institucional, em 2018, foi um avanço estratégico essencial para consolidar a presença da instituição em redes acadêmicas internacionais, fortalecendo a diversidade cultural e promovendo o diálogo intercultural.

Ao analisar as ações promovidas pelo Centro Paula Souza, desde o Programa Internacional de 1988 até as iniciativas mais recentes, como os Short-Term Programs e a implementação da Política Linguística Institucional, observa-se que essas estratégias, embora diversas em escopo, contribuíram para a expansão da presença global da instituição. Inicialmente, tais iniciativas não foram formalmente reconhecidas como parte de uma estratégia estruturada de internacionalização. Entretanto, ao revisitar essas ações retrospectivamente,

torna-se evidente seu papel na ampliação das conexões acadêmicas e na construção de um perfil institucional mais integrado ao cenário global.

Essa trajetória evidencia momentos-chave, como a criação da Assessoria de Relações Internacionais (ARInter) e os programas de mobilidade acadêmica, que refletem a adaptação do Centro Paula Souza às demandas de um mundo interconectado. Essas iniciativas não apenas ampliam oportunidades acadêmicas e profissionais, mas também oferecem um campo fértil para investigar como os documentos institucionais dialogam com as teorias que fundamentam este trabalho.

Diante desse panorama, surge um questionamento essencial: de que forma os documentos institucionais refletem, contradizem ou silenciam os conceitos da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade? Será que esses registros traduzem as intenções expressas nas ações institucionais em políticas efetivas que promovem práticas inclusivas e transformadoras, ou limitam-se a reproduzir paradigmas já estabelecidos no campo da internacionalização?

É nesse cenário que esta expedição, com velas içadas e leme firme em mãos, avança rumo à sua última parada: a análise documental crítica, na qual será investigado, de maneira detalhada, como os documentos do CEETEPS interagem – ou se distanciam – dos conceitos fundamentais que sustentam este estudo.

## CAPÍTULO 05

---

### *Terra a vista: âncoras ao mar*

Este capítulo representa um marco de estabilidade e reflexão em uma jornada investigativa que atravessou mares de conceitos, teorias e práticas, desvendando os caminhos da internacionalização no CEETEPS. Além de interpretar os achados documentais, este capítulo também pavimenta o terreno para proposições futuras, orientadas por uma perspectiva crítica e inclusiva, que serão exploradas nas próximas seções. Aqui, os achados emergem como âncoras lançadas em um oceano de complexidades e possibilidades, sustentados por um percurso analítico que, a partir das Unidades de Registro, mapeia palavras-chave significativas, e expande-se pelas Unidades de Contexto, iluminando os significados mais amplos e interconectados nos discursos institucionais. Esses elementos analíticos não apenas sustentam a identificação de palavras-chave e significados amplos nos discursos institucionais, mas também servem como alicerces para a construção de Categorias Analíticas que conectam essas dimensões às práticas documentadas.

“*Terra à Vista: Âncoras ao Mar*” é mais que uma metáfora; simboliza o ponto de chegada à terra firme para uma análise crítica e aprofundada. Lançar âncoras, neste cenário, reflete a busca por estabilidade necessária para interpretar os documentos normativos do CEETEPS sob as lentes da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade. Essa perspectiva guia a investigação sobre como os discursos institucionais articulam práticas consolidadas e possibilidades de transformação, cujos contornos são explorados ao longo deste capítulo.

Assim como um navegador que parte do aquário em direção ao mar aberto, este estudo busca expandir fronteiras, explorando criticamente os documentos normativos e as políticas linguísticas do CEETEPS. O objetivo é entender como esses documentos dialogam ou divergem dos princípios da Linguística Aplicada Crítica, enquanto incorporam, ou negligenciam, aspectos da Translinguagem e da Decolonialidade.

Esses referenciais foram mobilizados para problematizar as dinâmicas de poder, as práticas linguísticas e as estruturas epistemológicas subjacentes às políticas e aos processos de internacionalização, iluminando tanto as tensões quanto as possibilidades de transformação que emergem desses discursos. Contudo, a metáfora do mar nos lembra que, mesmo ao ancorar, há movimento – um balanço intrínseco que combina a estabilidade das práticas consolidadas

com a fluidez das novas possibilidades. Esse movimento reflete como a internacionalização no CEETEPS oscila entre práticas consolidadas, que fornecem uma base estruturada para suas ações, e novas possibilidades emergentes, que apontam para horizontes ainda em construção.

O equilíbrio dinâmico entre esses elementos revela um processo de interação contínua, no qual diferentes perspectivas e práticas coexistem, influenciam-se mutuamente e abrem espaço para mudanças significativas.

Nesse processo dinâmico, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como os documentos normativos e as políticas linguísticas do CEETEPS dialogam com os referenciais teóricos da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade. A partir dessa diretriz ampla, foram traçados objetivos específicos para aprofundar a análise, investigando tanto as práticas documentadas quanto as lacunas e tensões que emergem dos discursos normativos, promovendo um diálogo crítico com as teorias que fundamentam este estudo. Esses objetivos foram:

- Identificar os conceitos de internacionalização advindos dos documentos normativos do CEETEPS.
- Identificar quais aspectos das dimensões da Internacionalização em Casa e da Internacionalização Transfronteiriça estão presentes nos documentos normativos do CEETEPS.
- Avaliar como esses aspectos das dimensões da Internacionalização em Casa e da Internacionalização Transfronteiriça têm sido implementados institucionalmente.
- Analisar como as Políticas Linguísticas do CEETEPS direcionadas às FATECs tangenciam ou divergem do processo de internacionalização sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade.

Esses objetivos formam a espinha dorsal deste capítulo, conectando os achados documentais às teorias que fundamentam esta tese, oferecendo uma base sólida para uma análise crítica e integrada das práticas institucionais. Além disso, esses objetivos preparam o terreno para reflexões futuras, ampliando o debate em direção a proposições transformadoras para o processo de internacionalização no CEETEPS.

Para atender aos objetivos delineados, a pesquisa baseou-se em um corpus composto por sete documentos normativos que estruturam oficialmente o processo de internacionalização

do CEETEPS. Esse *corpus*, composto por três deliberações e quatro portarias institucionais, reflete as principais diretrizes e práticas documentadas pela instituição, sendo analisado de forma sistemática para identificar padrões, lacunas e evoluções nas políticas e ações implementadas.

Entre as **deliberações**, estão:

- **Deliberação CEETEPS – 3, de 30-5-2008** dispõe sobre a reorganização da Administração Central do CEETEPS, incluindo a Assessoria de Relações Internacionais (ARInter) e suas atribuições.
- **Deliberação CEETEPS 37, de 10 de agosto de 2017:** estabelece o Programa de Apoio à Mobilidade Acadêmica, fomentando a participação de alunos e professores em experiências acadêmicas internacionais.
- **Deliberação CEETEPS 70, de 14 de abril de 2021:** define as Diretrizes para os Cursos de Graduação das FATECs, integrando a dimensão internacional nas práticas pedagógicas.

Já as **portarias** analisadas incluem:

- **Portaria CEETEPS-GDS 1009, de 2 de julho de 2015:** estabelece normas para o Programa de Intercâmbio Cultural, enfatizando a importância da troca cultural e linguística.
- **Portaria CEETEPS-GDS 2338, de 30 de outubro de 2018:** introduz a Política Linguística Institucional do CEETEPS, um componente vital para o fortalecimento da competência intercultural e linguística.
- **Portaria CEETEPS – Gabinete da Superintendência, de 16 de outubro de 2020:** especifica os procedimentos para a realização de mobilidade acadêmica e de pesquisa, tanto presencial quanto virtual, voltados para as FATECs.
- **Portaria CEETEPS – Gabinete da Superintendência, de 21 de janeiro de 2022:** regulamenta a mobilidade acadêmica internacional para atividades de curta duração, proporcionando oportunidades enriquecedoras para docentes e discentes.

O processo analítico estruturou-se em três camadas interligadas, cada uma contribuindo para uma leitura mais profunda e articulada dos documentos normativos analisados. Essas camadas analíticas ofereceram uma estrutura robusta para explorar o *corpus* da pesquisa e fundamentar as etapas subsequentes do processo investigativo.

A primeira camada, formada pelas **Unidades de Registro**, mapeou palavras-chave e termos centrais recorrentes, funcionando como pontos de ancoragem que revelam as temáticas predominantes nos textos. A segunda camada, as **Unidades de Contexto**, ampliou a análise ao explorar os significados mais amplos e as relações entre os termos nos trechos em que estavam inseridos, permitindo uma compreensão mais rica e conectada dos discursos institucionais. Por fim, a terceira camada consolidou esses achados na identificação de temas interpretativos, que sintetizam as recorrências semânticas e padrões discursivos observados nos textos. Esses temas, por sua vez, serviram como base para a formulação das **Categorias Analíticas**, que organizam os achados em dimensões centrais da internacionalização no CEETEPS.

O percurso metodológico foi conduzido em quatro fases principais, como delineado no Capítulo II:

1. **Levantamento inicial:** Realizado durante a análise piloto, esta etapa validou a metodologia proposta, mapeando o campo semântico das palavras relacionadas ao termo “internacionalização” e estabelecendo a base para as fases subsequentes.
2. **Análise individual dos documentos:** Replicando os procedimentos da análise piloto, esta etapa identificou os termos mais recorrentes e organizou as Unidades de Registro e Contexto em cada documento normativo.
3. **Síntese das Unidades de Registro:** Consolidando os resultados obtidos, essa fase revelou padrões, articulações temáticas e recorrências discursivas, proporcionando uma visão integrada dos dados coletados.
4. **Análise das Unidades de Contexto:** Destacando consonâncias, dissonâncias e relações mais amplas entre os discursos normativos, essa etapa permitiu uma interpretação crítica e integrada das políticas de internacionalização no CEETEPS.

Essas camadas e fases, baseadas nos princípios da análise de conteúdo de Bardin (2016), foram estruturadas para conectar os elementos investigados às questões teóricas e práticas que orientam esta pesquisa. Esse processo articulou o rigor analítico à sensibilidade interpretativa, assegurando que os achados emergissem de uma leitura sistemática e crítica dos documentos normativos.

A análise piloto centrou-se na Deliberação CEETEPS 3, de 30 de maio de 2008, reconhecida como o marco inicial das políticas de internacionalização da instituição. Esse documento estabeleceu diretrizes fundamentais para a criação da Assessoria de Relações Internacionais (ARInter), delineando suas atribuições e funções. Além de validar os

procedimentos metodológicos, essa etapa inicial forneceu a base para a exploração aprofundada de outros documentos normativos que compõem o corpus da pesquisa.

A análise revelou uma lacuna fundamental: o documento marco das políticas de internacionalização do CEETEPS não apresenta uma definição explícita do que a instituição entende por internacionalização. A Deliberação CEETEPS 3/2008, que estabelece a Assessoria de Relações Internacionais (ARInter), menciona a internacionalização apenas em termos operacionais, restringindo-se à ampliação de parcerias e programas de intercâmbio, sem qualquer concepção teórica ou pedagógica que sustente essa diretriz. A ausência de uma definição clara compromete o direcionamento estratégico da política, tornando-a vaga e sujeita a interpretações fragmentadas. De forma semelhante, a Deliberação CEETEPS 37/2017, que institui o Programa de Apoio à Mobilidade Acadêmica, afirma que o objetivo é ampliar o acesso de docentes e discentes à experiência acadêmica internacional, mas ignora os impactos educacionais e culturais dessas mobilidades.

Essa ausência conceitual não é um fenômeno isolado. Pelo contrário, reflete um padrão recorrente em todos os documentos normativos analisados, que igualmente não apresentam uma definição explícita do que a instituição entende por internacionalização. Como destaca De Wit (2015), essa lacuna caracteriza políticas institucionais fragmentadas e reativas, voltadas mais para atender pressões externas e demandas mercadológicas do que para a construção de uma internacionalização transformadora. A tendência operacional desses documentos impede que as práticas institucionais articulem-se a uma visão estratégica robusta e socialmente comprometida. O Programa de Intercâmbio Cultural exemplifica essa lógica ao enfatizar números de participantes e expansão de parcerias, sem aprofundar análises críticas sobre os impactos qualitativos dessas iniciativas. Essa abordagem, enraizada no que De Wit (2015) chama de “internacionalização instrumental”, reflete um viés neoliberal que prioriza resultados quantitativos e imediatos, ao mesmo tempo em que reforça desigualdades históricas e desconsidera epistemologias plurais.

Para Knight (2004), a clareza conceitual é essencial para que políticas de internacionalização cumpram seu papel de articulação entre demandas globais e locais. No entanto, os documentos normativos analisados evidenciam um padrão fragmentado, que negligencia o potencial emancipatório da internacionalização ao restringi-la a uma lógica operacional. A ausência de articulação entre conceitos-chave, como “*programa(s)*”, “*pesquisa(s)*” e “*educação*”, limita a capacidade do CEETEPS de integrar a internacionalização a reflexões estratégicas que superem desigualdades estruturais e epistemológicas.

Sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica (LAC), a ausência de um arcabouço conceitual nas políticas do CEETEPS compromete sua capacidade de promover uma internacionalização transformadora, pois, em vez de desafiar desigualdades históricas, essas políticas reforçam dinâmicas hegemônicas que mantêm exclusões epistemológicas e culturais. Um exemplo evidente disso é a forma reducionista como a língua é tratada nos documentos institucionais, limitada a um instrumento técnico de comunicação, sem reconhecimento de seu papel na construção de identidades e na circulação de saberes. Diante desse contexto, García e Wei (2014) argumentam que a Translinguagem pode ser uma via para romper com paradigmas monolíngues e hierárquicos, promovendo práticas linguísticas híbridas e inclusivas. No entanto, essa perspectiva é completamente ignorada nos documentos institucionais, que não reconhecem a pluralidade linguística e cultural como um elemento estratégico da internacionalização.

Sob a ótica da Decolonialidade, essa invisibilização também alinha-se ao que Mignolo (2000) define como a reprodução de estruturas coloniais e eurocêntricas nas políticas institucionais. Ao ignorar epistemologias do Sul e desconsiderar saberes locais, o modelo adotado pelo CEETEPS reforça hierarquias globais e reproduz um paradigma de dependência em relação ao Norte Global. Essa lógica restringe a possibilidade de transformação social e educativa que uma abordagem decolonial poderia oferecer, reduzindo a internacionalização a um conjunto de práticas operacionais desvinculadas de compromissos mais amplos com inclusão e justiça social.

Dessa forma, a indefinição conceitual da internacionalização no CEETEPS transcende questões meramente administrativas e evidencia tensões estruturais que atravessam suas políticas institucionais. Como demonstram Knight (2004) e De Wit (2015), a ausência de um direcionamento estratégico sólido não apenas compromete a coerência das políticas, mas também reforça silêncios e lacunas que minam seu potencial emancipatório.

A análise das Unidades de Registro e Contexto demonstra como essas lacunas afetam a estruturação dos discursos institucionais, limitando a capacidade crítica das políticas de internacionalização. Por meio dessa análise, emergem tanto conexões frequentes entre termos recorrentes quanto ausências que revelam a desvalorização de saberes locais, a falta de inclusão de perspectivas culturais diversificadas e o predomínio de epistemologias alinhadas a paradigmas eurocêntricos, negligenciando práticas que poderiam promover maior equidade social e educacional.

O Quadro 9 sintetiza as Unidades de Registro mais recorrentes, destacando os padrões temáticos presentes nas portarias e deliberações que compõem o corpus desta pesquisa. Vejamos:



Quadro 09: Síntese das Unidades de Registros das Portarias e Deliberações <sup>10</sup>

Unidade de registro	DOC 1 PILOTO	DOC 2	DOC 3	DOC 4	DOC 5	DOC 6	DOC 7	TOTAL
Pesquisa(s)	73	0	3	2	17	0	0	95
Programa(s)	66	15	10	1	4	2	3	101
Projeto(s)	66	0	0	1	6	16	0	89
Parceria(s)/ parceiros	52	0	0	1	3	1	0	57
Capacitação/treinamento	49	0	0	0	0	0	0	49
educação	45	4	4	8	2	17	0	80
Internacional (is)	36	8	6	4	8	0	4	66
Intercâmbio	28	16	7	1	0	0	0	52
Inovação	27	1	1	0	0	0	0	29
Política(s)	27	0	0	6	0	0	0	33
Evento(s)	26	1	0	1	0	0	0	28
Acadêmico(s)	20	1	0	3	3	6	9	42
Institucional(is) / interinstitucional	19	1	0	7	0	0	2	29
acordo(s)/cooperação / colaboração	16	0	4	3	2	0	0	25
aluno(s)	15	6	21	1	36	7	0	86
cultural(is)/intercultural / multicultural	8	7	1	2	0	2	0	20
mobilidade	8	0	5	1	36	0	7	57
professor(es)	2	8	1	1	0	1	0	14
estrangeiro(a)(s)	5	0	5	10	28	1	3	52
exterior	3	1	0	0	1	0	7	12
línguas	3	0	0	15	0	0	0	18
universidade(s)	2	0	0	0	0	0	0	2
internacionalização	1	0	0	1	0	0	0	2
global (ais)/ globalizado / globalização	1	1	0	1	0	0	0	3
Curriculo	0	0	0	0	0	2	0	2
Integração	0	0	0	0	0	0	0	0
Diversidade / Equidade / Igualdade	0	0	0	0	0	0	0	0
Epistemologias do Sul	0	0	0	0	0	0	0	0
Autonomia	0	0	0	0	0	0	0	0
Sustentabilidade	0	0	0	0	0	0	0	0
Inclusão	0	0	0	0	0	0	0	0
Acesso	0	0	0	0	0	0	0	0
Agência	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborador pelo autor, 2024

O quadro 9 apresentado sintetiza as Unidades de Registro mais recorrentes, destacando padrões que revelam a predominância de uma abordagem técnica e quantitativa nas práticas de internacionalização do CEETEPS. No DOC 1, que corresponde à análise piloto, o termo “*pesquisa*” destacou-se como o mais frequente, com 73 ocorrências, evidenciando um foco institucional inicial na produção acadêmica como um pilar central das políticas normativas. Essa ênfase inicial reflete a relevância atribuída à pesquisa científica como elemento estratégico no âmbito institucional.

<sup>10</sup> **DOC 1** = Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008. **DOC 2** = Portaria CEETEPS-GDS 1009 de 2-7-2015. **DOC 3** = Deliberação CEETEPS 37 de 10-8-2017. **DOC 4** = Portaria CEETEPS-GDS 2338 de 30-10-2018. **DOC 5** = Portaria da Diretora Superintendente de 16-10-2020. **DOC 6** = Deliberação CEETEPS 70 de 15-4-2021. **DOC 7** = Portaria da Diretora Superintendente de 21-01-202

Contudo, ao consolidar as frequências de todos os documentos normativos analisados, o termo “*programa(s)*” emergiu como o mais citado, totalizando 101 ocorrências, superando “*pesquisa*”, que alcançou 95 ocorrências. Essa inversão na posição dos dois termos mais frequentes sugere uma ampliação da perspectiva

Inicialmente, a predominância de “*pesquisa*” indicava um foco concentrado em atividades acadêmicas e na geração de conhecimento. Entretanto, a consolidação de “*programa(s)*” como o termo mais recorrente aponta para um direcionamento mais abrangente e operacional, priorizando ações estruturadas, como intercâmbios e parcerias programáticas. Esses deslocamentos evidenciam mudanças nas prioridades institucionais, de uma ênfase acadêmica para estratégias orientadas à internacionalização prática.

Essa predominância também reflete um paradigma neoliberal e instrumental, no qual a eficiência operacional e a mensuração de resultados – como o número de programas implementados ou parcerias estabelecidas – são priorizadas em detrimento de reflexões críticas sobre justiça social e pluralidade cultural. Embora os termos recorrentes demonstrem um esforço em consolidar ações institucionais, eles frequentemente aparecem desconectados de uma visão estratégica que integre demandas globais e locais de maneira transformadora.

A análise dos termos mobilidade, capacitação e parceria(s) reforça essa constatação, pois revela que essas práticas, embora frequentes, permanecem limitadas a ações operacionais e fragmentadas, sem articulações que promovam a justiça social ou questionem as desigualdades estruturais.

Além disso, a organização dos dados em ordem decrescente de frequência permitiu uma análise mais clara e detalhada das dimensões prioritárias da internacionalização, expondo não apenas os termos centrais nas normativas, mas também os silêncios discursivos que evidenciam lacunas conceituais e operacionais. A hierarquização dos termos, como programa(s) e pesquisa(s), aponta para uma tentativa de consolidar ações institucionais que, embora robustas em termos quantitativos, nem sempre estão alinhadas a uma visão estratégica mais ampla e crítica.

Por outro lado, a menor incidência de termos relacionados a diversidade, inclusão ou epistemologias do Sul indica uma abordagem que ainda carece de uma preocupação explícita com justiça social e transformações epistemológicas no contexto da internacionalização. Essa análise integrada, fundamentada na sistematização das frequências, fornece uma base sólida para as etapas posteriores deste estudo, permitindo explorar com maior profundidade os contextos em que os termos aparecem, bem como suas implicações sociais, culturais e epistemológicas.

Assim, o quadro 10 não apenas sintetiza as tendências observadas nos documentos normativos, mas também serve como ponto de partida para uma abordagem crítica das políticas de internacionalização no CEETEPS.

Quadro 10: Unidades de Registro Consolidadas por Frequência

Unidade de registro	TOTAL
Programa(s)	101
Pesquisa(s)	95
Projeto(s)	89
Aluno(s)	86
Educação	80
Internacional (is)	66
Parceria(s)/ parceiros	57
Mobilidade	57
Intercâmbio	52
Estrangeiro(a)(s)	52
Capacitação / treinamento	49
Acadêmico(s)	42
Política(s)	33
Institucional (is) / interinstitucional	29
Inovação	29
Evento(s)	28
Acordo(s) / cooperação / colaboração	23
Cultural(is) / intercultural / multicultural	20
Línguas	18
Professor(es)	16
Exterior	12
Global (ais) / globalizado / globalização	3
Universidade(s)	2
Internacionalização	2
Currículo	2

Fonte: Elaborador pelo autor, 2024

A partir da consolidação das Unidades de Registro apresentadas no Quadro 10, a análise inicial foi estruturada para investigar cada termo de forma isolada, por meio da identificação das Unidades de Contexto associadas a eles. Esses termos foram organizados em três grupos, classificados de acordo com sua frequência de ocorrência nos documentos

normativos. Essa organização emergiu do processo analítico, equilibrando representatividade e profundidade interpretativa.

Para garantir a consistência da análise e evitar redundâncias, determinou-se a quantidade de exemplos a serem apresentados: cinco exemplos para os termos de alta e média frequência e até três exemplos para os termos de baixa frequência, conforme os padrões documentais observados:

- **Grupo 1** – Alta frequência (80 a 101 ocorrências): Composto pelos termos programa(s), pesquisa(s), projeto(s), aluno(s) e educação. Por apresentarem alta recorrência nos documentos, foram selecionados cinco exemplos representativos de cada termo.
- **Grupo 2** – Frequência média (40 a 79 ocorrências): Inclui-se neste grupo os termos internacional(is), “parceria(s)/parceiros, mobilidade, intercâmbio, estrangeiro(a)(s), capacitação/treinamento e acadêmico(s). A análise também considerou cinco exemplos por termo, dado seu padrão de repetição significativo.
- **Grupo 3** – Baixa frequência (1 a 39 ocorrências): Composto pelos termos política(s), institucional(is)/interinstitucional, inovação, evento(s), acordo(s)/cooperação/ colaboração, cultural(is)/intercultural/multicultural, línguas, professor(es), exterior, global(ais) / globalizado / globalização, universidade(s), internacionalização e currículo. Devido à menor incidência nos documentos, foram incluídos até três exemplos por termo, sempre que disponíveis.

Inicialmente, a análise concentrou-se em uma abordagem detalhada e sequencial, na qual cada termo identificado como Unidade de Registro foi investigado em profundidade por meio de suas Unidades de Contexto associadas. Esse procedimento buscou compreender como os termos materializavam-se nos discursos institucionais, com base em três aspectos principais: padrões semânticos, que correspondem às recorrências no uso e à significação atribuída aos termos nos documentos; relações de significado, que exploram as conexões entre os termos e os conceitos representados nos contextos normativos; e dinâmicas documentais, que analisam as estratégias discursivas e organizacionais empregadas nos documentos para reforçar ou silenciar determinados sentidos.

Essa etapa inicial concentrou-se em mapear como os termos emergiam nos discursos institucionais do CEETEPS, analisando suas frequências e significados isolados. Esse processo foi essencial para identificar padrões semânticos e contextuais que formaram a base empírica da análise. Embora a abordagem termo a termo tenha sido produtiva para registrar os significados individuais das Unidades de Registro, ela revelou-se extensa e, em alguns momentos, fragmentada.

À medida que o processo avançava, tornou-se evidente que a análise isolada dos termos era insuficiente para capturar as conexões mais amplas e as interseções semânticas entre eles. Essa limitação destacou a necessidade de um refinamento metodológico, alinhado aos princípios da análise de conteúdo de Bardin (2016), explorando dinâmicas documentais mais complexas e interconectadas. Esse refinamento metodológico permitiu capturar os sentidos mais amplos e integrados presentes nos documentos, superando as limitações da abordagem isolada e avançando para a construção de temas e categorias analíticas.

Nesse novo estágio, os temas emergiram como eixos interpretativos centrais, resultantes das interseções semânticas e recorrências identificadas nas Unidades de Contexto. Essa abordagem ampliada possibilitou conectar os significados individuais dos termos a perspectivas mais complexas e integradas, oferecendo uma visão aprofundada sobre os discursos normativos do CEETEPS e suas implicações sociais, culturais e epistemológicas..

Os temas identificados nas Unidades de Contexto serviram como base para a formulação das categorias analíticas, que sintetizam as interseções semânticas e as recorrências observadas. Essas categorias refletem dimensões específicas das políticas institucionais de internacionalização, articulando os termos mapeados às implicações sociais, culturais e epistemológicas presentes nos discursos institucionais. Esse processo permite um olhar crítico e integrado sobre as práticas documentadas, destacando tanto suas potencialidades quanto suas limitações transformadoras.

Além de estruturar a análise das dinâmicas sociais, culturais e epistemológicas nas políticas institucionais, essas categorias conectam os termos mapeados às prescrições documentais e às ações institucionais descritas no capítulo 4.

Esse movimento metodológico possibilitou compreender como as intenções normativas materializam-se na prática, identificando alinhamentos e dissonâncias entre o que é prescrito nos documentos e o que é efetivamente implementado. Assim, as categorias não apenas organizaram os achados analíticos, mas também estabeleceram uma base sólida para responder às perguntas de pesquisa e propor intervenções transformadoras.

Apesar disso, algumas limitações tornaram-se evidentes durante a análise das categorias analíticas. Embora as categorias tenham contribuído significativamente para a organização dos achados e para a articulação das prescrições normativas às práticas institucionais, notei que certas questões essenciais permaneciam fragmentadas. Foi possível observar que diferentes termos e categorias apresentavam interseções semânticas e desvelavam tensões similares, independentemente de sua frequência ou de sua alocação inicial.

Essas tensões, identificadas de forma transversal, refletem os desafios e contradições inerentes às políticas institucionais de internacionalização do CEETEPS. Tal percepção evidenciou a necessidade de um novo refinamento metodológico, capaz de capturar essas tensões de forma mais ampla e integrada às teorias que fundamentam esta pesquisa – Linguística Aplicada Crítica, Translinguagem e Decolonialidade. Esse refinamento reorganizou as análises, transcendendo as categorias analíticas e focalizando as tensões emergentes nos documentos normativos, conectando-as diretamente aos pressupostos teóricos que sustentam este trabalho.

Concomitantemente, enquanto estruturava essa nova abordagem, percebi a importância de preparar o leitor para a análise com uma síntese prévia. Essa síntese buscava apresentar as teorias que subjazem à tese e suas respectivas tensões/pressupostos, conforme desenvolvidos na fundamentação teórica deste trabalho. Tal inserção justifica-se como um alicerce teórico fundamental para que o foco analítico baseado nas tensões seja mais bem compreendido, contextualizado e integrado ao corpo da pesquisa.

Nesse sentido, os quadros 11, 12 e 13, a seguir, organizam os pressupostos centrais de cada teoria – Linguística Aplicada Crítica, Translinguagem e Decolonialidade – evidenciando os pontos de destaque que serviram como base para as análises subsequentes.

Quadro 11: Dimensões, tensões e reflexões da LAC

DIMENSÃO	TENSÕES	REFLEXÕES DA LAC
<b>Epistemológica</b>	Exclusão das epistemologias do Sul Global; prevalência de perspectivas eurocêtricas.	<b>Mignolo (2007)</b> e <b>Grosfoguel (2011)</b> apontam a necessidade de justiça epistêmica. <b>Freire (1987)</b> e <b>Giroux (1983)</b> ressaltam a importância de narrativas críticas para descolonizar saberes. <b>Said (1978)</b> e <b>Bhabha (1994)</b> destacam a resistência às narrativas coloniais, enquanto <b>Tollefson (1991)</b> alerta para políticas linguísticas que reforçam hierarquias globais.
<b>Pedagógica</b>	Pressão por resultados rápidos e métricas padronizadas que minam abordagens críticas.	<b>Shohamy (2001)</b> denuncia os testes de linguagem como instrumentos de poder, e <b>Canagarajah (2012)</b> defende práticas translingues para resistir à hegemonia linguística. <b>Norton (2000)</b> destaca como questões de identidade afetam a aprendizagem de línguas. <b>Pennycook (2010)</b> sugere que o ensino crítico capacita alunos a questionar estruturas de poder.
<b>Institucional</b>	Disparidade entre discursos críticos e políticas institucionais neoliberais.	<b>Makoni (2007)</b> critica políticas que marginalizam línguas minoritárias. <b>Knight (2004)</b> e <b>De Wit (2020)</b> alertam para práticas de internacionalização que reproduzem desigualdades globais. <b>Ricento (2006, 2019)</b> defende políticas inclusivas que reconhecem a diversidade linguística e cultural como valores centrais para a justiça social.
<b>Cultural</b>	Invisibilização de vozes marginais e resistência a narrativas inclusivas.	<b>Hooks (1984)</b> e <b>Butler (1990)</b> analisam a relação entre linguagem e gênero. <b>Norton (2000)</b> evidencia como identidades sociais moldam o aprendizado linguístico. <b>Blommaert (2018)</b> analisa como práticas linguísticas renegociam poder em contextos globais. <b>Block (2003)</b> critica a falta de conexão entre teoria e prática no aprendizado de línguas.
<b>Transdisciplinar</b>	Competição entre campos teóricos que dificulta o avanço de abordagens interdisciplinares.	<b>Kumaravadivelu (2008)</b> defende a importância de integrar Sociologia e Antropologia à Linguística Aplicada. <b>Pennycook (2010)</b> propõe uma abordagem interdisciplinar para transformar práticas pedagógicas. <b>Moita Lopes (2006)</b> resalta a importância de diálogos interdisciplinares para compreender as relações entre linguagem, poder e sociedade.
<b>Tecnológica</b>	Desafios no uso de tecnologias digitais que perpetuam desigualdades preexistentes.	<b>Thorne (2013)</b> destaca o impacto das tecnologias digitais no ensino de línguas. <b>Bates (2019)</b> aponta o potencial da inteligência artificial, mas alerta para reforço de desigualdades. <b>Shohamy (2001)</b> critica plataformas educacionais que ignoram a diversidade linguística. <b>Blommaert (2018)</b> analisa a influência das tecnologias na criação de novas ordens sociolinguísticas.
<b>Global e Mercadológica</b>	Pressão do mercado para padronizar competências linguísticas, apagando pluralidade.	<b>Pennycook (2001, 2010)</b> e <b>Makoni (2013)</b> criticam a hegemonia do inglês em detrimento de outras línguas. <b>De Wit (2020)</b> propõe uma internacionalização crítica que desafie práticas neocoloniais. <b>Blommaert (2018)</b> argumenta que a globalização exige repensar políticas linguísticas. <b>Ricento (2019)</b> defende a inclusão de grupos linguísticos marginalizados nas políticas educacionais.

Fonte: o autor, 2024

Quadro 12: Dimensões, tensões e reflexões da Translinguagem

DIMENSÃO	TENSÕES	REFLEXÕES DA TRANSLINGUAGEM
<b>Epistemológica</b>	Dificuldade de romper com paradigmas linguísticos tradicionais que separam línguas nomeadas.	<b>García e Wei (2014):</b> A Translinguagem redefine a linguagem como prática dinâmica e integrada, rompendo com fronteiras linguísticas nomeadas. <b>Grosjean (1982):</b> Propõe bilinguismo integrado, desafiando a separação de línguas. <b>Stroud e Kerfoot (2020):</b> Destacam críticas aos paradigmas coloniais que moldam as práticas linguísticas tradicionais. <b>Maciel (2020):</b> Transcender fronteiras linguísticas evidencia a necessidade de uma nova epistemologia em contextos multilíngues.
<b>Pedagógica</b>	Resistência institucional a práticas inovadoras e falta de recursos para formação docente.	<b>García (2009):</b> Integra repertórios linguísticos completos na prática pedagógica e explora o currículo escolar. <b>Pereira, Silva e Guimarães (2020):</b> Destacam a capacitação docente como fundamental para a inclusão de práticas translíngues. <b>Canagarajah (2012):</b> Enfrenta resistência institucional e propõe práticas colaborativas que conectam o uso da língua em casa e na escola. <b>Monte Mór (2015):</b> Propõe práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas à superdiversidade, conectando ensino às realidades dos alunos. <b>Akkari (2011):</b> Foco na formação docente para preparar alunos para o multiculturalismo global.
<b>Cultural e Identitária</b>	Marginalização de línguas minoritárias e culturas locais em contextos dominados pelo inglês.	<b>Cenoz e Gorter (2020):</b> Integram línguas e culturas ao currículo, promovendo inclusão. <b>Lewis, Jones e Baker (2012):</b> Valorizam línguas minoritárias, propondo equidade linguística. <b>Urzêda Freitas e Pessoa (2012):</b> Integram competências interculturais e refletem poder e ideologia nas práticas linguísticas. <b>Rasman (2018):</b> Promove competências multilíngues que valorizam práticas locais, como inglês, indonésio e javanês.
<b>Tecnológica</b>	Limitações no uso de tecnologias digitais para promover integração translíngue.	<b>García e Wei (2014):</b> Destacam como tecnologias digitais ampliam espaços translíngues e promovem práticas inclusivas. <b>Wei (2017):</b> Enfatiza o papel de ferramentas digitais para apoiar interações multilíngues. <b>Raines (1983; 1991) e Johns (1990):</b> Destacam como as tecnologias e práticas dominantes pressionam estudantes a abandonar práticas linguísticas locais.
<b>Política</b>	Hegemonia de línguas dominantes e estruturas de poder coloniais nas políticas linguísticas.	<b>Lewis, Jones e Baker (2012):</b> Questionam hierarquias linguísticas e propõem políticas inclusivas. <b>Mignolo (2011):</b> Conecta Translinguagem à decolonialidade, propondo justiça linguística. <b>Cavalcante (2016):</b> Examina políticas linguísticas como reflexos de dinâmicas de poder globais. <b>Maciel (2020):</b> Transformar relações de poder reflete o impacto da Translinguagem na justiça social.
<b>Histórica</b>	Visões tradicionais de bilinguismo que tratam idiomas como entidades separadas, limitando práticas integradas.	<b>Williams (2002):</b> Combina galês e inglês em práticas translíngues. <b>Mackey (1978) e Wellisch (1981):</b> Contextualizam a evolução histórica do bilinguismo que integram repertórios. <b>Pennycook (1999)</b> aponta como o TESOL (1970-1980) influenciou práticas multilíngues ao priorizar a comunicação. <b>Seidlhofer (2003):</b> Propõe plurilinguismo como base para o ensino de línguas, superando o monolinguismo.

Fonte: o autor, 2024



Quadro 13: Dimensões, tensões e reflexões da Decolonialidade

DIMENSÃO	TENSÕES	REFLEXÕES DA DECOLONIALIDADE
<b>Epistemológica</b>	Hegemonia do conhecimento eurocêntrico e exclusão de saberes não ocidentais.	<b>Quijano (2005)</b> critica o eurocentrismo na produção do conhecimento; <b>Mignolo (2005, 2009, 2020)</b> propõe a desobediência epistêmica e a desvinculação epistêmica; <b>Walsh (2009)</b> defende uma interculturalidade crítica; <b>Lander (2000)</b> enfatiza a valorização de conhecimentos marginalizados; <b>Reis (2022)</b> denuncia o racismo epistêmico; <b>Mignolo (2005)</b> aborda a Colonialidade do Saber e sua manifestação nas hierarquias do conhecimento acadêmico.
<b>Pedagógica</b>	Resistência às práticas pedagógicas decoloniais e manutenção de currículos eurocêntricos.	<b>Grosfoguel (2011)</b> propõe uma reforma curricular inclusiva; <b>Walsh (2009)</b> sugere práticas pedagógicas baseadas em justiça social; <b>Spivak (1988)</b> destaca a importância de um diálogo intercultural genuíno e a valorização de vozes do Sul Global como meio de descolonizar práticas pedagógicas; <b>Freire (2000)</b> defende a educação como ferramenta de conscientização e transformação social.
<b>Identitária</b>	Marginalização de identidades e perspectivas decoloniais.	<b>Maldonado-Torres (2017)</b> aborda a colonialidade do ser; <b>Fanon (1952, 1961)</b> analisa os impactos psicológicos do colonialismo; <b>Césaire (1955)</b> critica a desumanização colonial; <b>Memmi (1957)</b> enfatiza a autolibertação dos colonizados; <b>Reis (2022)</b> destaca o racismo epistêmico e a transformação institucional.
<b>Institucional</b>	Exclusão de vozes marginalizadas nas tomadas de decisões institucionais.	<b>Grosfoguel (2011)</b> e <b>Walsh (2009)</b> destacam a criação de espaços institucionais inclusivos que respeitem a pluralidade; <b>Reis (2022)</b> reforça o combate ao racismo epistêmico e a promoção de inclusão.
<b>Cultural</b>	Desvalorização das culturas locais em contextos dominados pela globalização.	<b>Walsh (2009)</b> e <b>Mignolo (2001)</b> reforçam a revitalização de culturas locais através de práticas inclusivas; <b>Stroud e Kerfoot (2020)</b> introduzem o conceito de cidadania linguística para valorizar línguas locais.
<b>Tecnológica</b>	Adoção acrítica de tecnologias digitais que perpetuam narrativas coloniais.	<b>Castells (2009)</b> analisa o papel das tecnologias em resistências sociais; <b>Ferdinand (2022)</b> propõe tecnologias inclusivas para promover saberes locais; <b>Mignolo (2020)</b> critica o pensamento linear global nas tecnologias.
<b>Ecológica</b>	Exploração ambiental decorrente do colonialismo e suas heranças.	<b>Ferdinand (2022)</b> analisa a relação entre colonialismo e crise ambiental, propondo uma ecologia decolonial; <b>Wallerstein (2004)</b> conecta exploração capitalista e degradação ambiental.
<b>Política</b>	Hegemonia de potências coloniais em políticas globais e locais.	<b>Quijano (2000)</b> e <b>Mignolo (2020)</b> propõem desestruturar relações de poder globais e fomentar soberania local; <b>Wallerstein (2004)</b> analisa a exploração capitalista da periferia global.
<b>Histórica</b>	Invisibilidade histórica de povos colonizados nas narrativas oficiais.	<b>Fanon (1952, 1961)</b> e <b>Mignolo (2007)</b> defendem a reescrita da história a partir de perspectivas decoloniais; <b>Dussel (1995)</b> critica a modernidade colonial e destaca a história dos marginalizados.

Fonte: o autor, 2024

A partir dos quadros 11, 12 e 13 apresentados anteriormente, que sintetizam as dimensões, tensões e reflexões das teorias da Linguística Aplicada Crítica (LAC), da Translinguagem e da Decolonialidade, passo agora à apresentação dos quadros específicos das categorias analíticas.

Esses novos quadros foram construídos com base nas categorias analíticas elaboradas a partir dos achados documentais do CEETEPS, organizados em torno dos termos estruturantes previamente definidos, suas frequências e as tensões desveladas à luz das teorias discutidas anteriormente, permitindo uma articulação direta entre os achados documentais e as dimensões críticas identificadas nas teorias da LAC, da Translinguagem e da Decolonialidade. Essa abordagem visa proporcionar uma síntese visual e conceitual das categorias, fundamentada nos dados e no arcabouço teórico que sustenta a pesquisa.

Enquanto os Quadros 11, 12 e 13 sintetizaram as principais dimensões críticas e reflexões das teorias da Linguística Aplicada Crítica (LAC), da Translinguagem e da Decolonialidade, os quadros das categorias analíticas revelam como essas dimensões manifestam-se nos documentos analisados. Cada quadro foi organizado para apresentar de forma clara e estruturada as tensões específicas emergentes das categorias, além de diagnosticar as práticas institucionais de internacionalização. Essa análise sintetiza os termos estruturantes que alicerçam cada categoria, sua frequência nos documentos e as tensões desveladas, classificadas em relação às dimensões das teorias da LAC, da Translinguagem e da Decolonialidade.

### **5.1 Categorias Analíticas e Marcos Institucionais no Contexto da Internacionalização do CEETEPS: *Tensões e suas Reflexões***

Esta subseção organiza e apresenta as seis categorias analíticas que emergiram do aprofundamento investigativo sobre as dinâmicas de internacionalização no CEETEPS. Essas categorias foram construídas com base nos termos recorrentes identificados nos documentos institucionais e nas Unidades de Contexto, permitindo sintetizar os principais achados da pesquisa e proporcionar um olhar crítico e articulado sobre as práticas de internacionalização específicas dessa instituição.

Cada categoria reflete dimensões centrais das políticas de internacionalização praticadas pelo CEETEPS e conecta os objetivos estratégicos documentados às ações implementadas (marcos institucionais), evidenciando lacunas, contradições e desafios estruturais próprios da instituição. São elas:

Quadro 14: Categoria Analítica 1 - Mobilidade Acadêmica:

<i><b>termos estruturantes e frequência:</b> programa(s) (101), internacional(is) (66), mobilidade (57), intercâmbio (52), estrangeiro(a)(s) (52), exterior (12), global(ais) /globalizado/ globalização (3), universidade(s) (2) e internacionalização(2).</i>
<b><i>Tensões desveladas:</i></b>
<p><b>LAC:</b></p> <p><b>Dimensão Pedagógica:</b> Pressão por resultados imediatos e métricas quantitativas que reforçam abordagens neoliberais, dificultando práticas educacionais críticas. (Shohamy, 2001; Canagarajah, 2012)</p> <p><b>Dimensão Institucional:</b> Desalinhamento entre políticas de internacionalização e as necessidades regionais, dificultando práticas inclusivas e transformadoras. (Makoni, 2007; De Wit, 2020)</p> <p><b>Dimensão Global/Mercadológica:</b> Ênfase nas demandas de mercado global limitando o impacto transformador das iniciativas de internacionalização. (Pennycook, 2001; De Wit, 2020)</p> <p><b>Dimensão Cultural:</b> Invisibilização de narrativas marginais no âmbito da internacionalização, dificultando maior diversidade. (Hooks, 1984; Butler, 1990)</p>
<p><b>Translinguagem:</b></p> <p><b>Dimensão Epistemológica:</b> Separação rígida entre línguas limitando a adoção de práticas híbridas que promovam equidade. (García e Wei, 2014; Stroud e Kerfoot, 2020)</p> <p><b>Dimensão Política:</b> Hegemonia do inglês como língua global restringindo o acesso às práticas translingues e marginaliza línguas locais. (Lewis, Jones e Baker, 2012; Cavalcante, 2016)</p> <p><b>Dimensão Pedagógica:</b> Ausência de formação docente suficiente para práticas translingues, impedindo a valorização da diversidade linguística. (Canagarajah, 2012; Monte Mór, 2015)</p>
<p><b>Decolonialidade:</b></p> <p><b>Dimensão Cultural:</b> Exclusão de saberes locais e perpetuação de paradigmas eurocêtricos nas políticas de mobilidade. (Mignolo, 2000; Walsh, 2009)</p> <p><b>Dimensão Epistemológica:</b> Falta de reconhecimento das epistemologias do Sul, refletindo uma visão hierárquica no desenvolvimento dos programas. (Quijano, 2005; Grosfoguel, 2011)</p> <p><b>Dimensão Política e Dimensão Cultural:</b> Reforço de estruturas coloniais na concepção de mobilidade acadêmica, excluindo vozes periféricas. (Fanon, 1952; Quijano, 2005; Mignolo 2007)</p>

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

A análise da Categoria 1 – Mobilidade Acadêmica evidencia que a internacionalização no CEETEPS foi estruturada a partir de normativas institucionais que, ao mesmo tempo em que formalizam diretrizes e ampliam oportunidades de intercâmbio, também reforçam critérios de acesso seletivo. A predominância do inglês como língua de circulação acadêmica e a exigência de certificações específicas restringiram a participação de determinados grupos, evidenciando assimetrias dentro das políticas institucionais.

A implementação dessas diretrizes ocorreu de maneira gradual, por meio de uma série de marcos institucionais que buscaram consolidar e expandir as possibilidades de mobilidade acadêmica. Desde o Programa Internacional (1988), que marcou as primeiras experiências de intercâmbio docente, até os Short-Term Programs (2021), que incorporaram novas modalidades de internacionalização, observa-se não apenas um movimento progressivo de formalização, mas também a persistência de barreiras estruturais que limitaram a democratização dessas oportunidades.

O Quadro 15, a seguir, apresenta os principais marcos institucionais relacionados à mobilidade acadêmica, destacando como esses programas foram estruturados e quais desafios permaneceram ao longo do tempo.

Quadro 15: Relação da Categoria Analítica 1 - Mobilidade Acadêmica e os Marcos Institucionais

<b>Categoria Analítica</b>	<b>Marco Institucional</b>	<b>Objetivo e Impacto</b>
<b>Mobilidade Acadêmica</b>	<b>Programa Internacional (1988)</b>	Representou o marco inicial de mobilidade acadêmica no CEETEPS, ao enviar professores para estágios em instituições europeias, promovendo intercâmbio e formação internacional.
	<b>Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs, 2009)</b>	Expandiu-se a mobilidade para incluir estudantes, promovendo interações acadêmicas internacionais.
	<b>Programa de Intercâmbio Cultural (2011)</b>	Ofereceu imersões culturais e linguísticas em diversos países, conectando alunos e professores ao cenário global.
	<b>Assessoria de Relações Internacionais - ARInter (2016)</b>	Coordenou e estruturou a mobilidade acadêmica internacional para alunos, professores e corpo administrativo.
	<b>Short-Term Programs (2021)</b>	Desenvolveu cursos de curta duração em ambiente virtual, promovendo acesso remoto à internacionalização

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

A Mobilidade Acadêmica e Cooperação Internacional constitui uma dimensão estratégica das políticas institucionais do CEETEPS. Integrando ações que promovem a circulação de alunos, professores e técnicos, essa categoria reflete o esforço institucional em alinhar a formação acadêmica e técnica às demandas globais. Entre os elementos que estruturam essa categoria, **programas** (101 ocorrências) aparecem como iniciativas centrais, articulando a organização e gestão de atividades internacionais.

A Deliberação CEETEPS 3 de 2008, Artigo 59-B, exemplifica essa abordagem ao estabelecer que a Assessoria de Relações Internacionais deve “*planejar, desenvolver e gerir programas de mobilidade internacional do CEETEPS, nas modalidades presencial e virtual.*” Além disso, o documento orienta a “*elaborar, alimentar e atualizar sistemas de controle de acordos, vagas e alunos em programas de mobilidade*” e “*emitir as cartas de aceitação dos alunos estrangeiros.*” A deliberação também destaca a necessidade de “*organizar e realizar reuniões de orientação sobre os programas promovidos pela Área*” e “*prestar assistência, no que couber, aos participantes dos programas de mobilidade.*”

Essas diretrizes formalizam a **mobilidade acadêmica** como parte integrante da política institucional, consolidando o papel da ARInter na gestão das oportunidades de mobilidade. No entanto, sob a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC), essa estrutura revela contradições significativas. A ênfase na gestão e controle quantitativo – como evidenciado na orientação para “*elaborar, alimentar e atualizar sistemas de controle de acordos*” – reflete uma pressão por resultados imediatos, dificultando práticas educacionais críticas (Shohamy, 2001; Canagarajah, 2012).

A Portaria CEETEPS-GDS 1009, de 2015, complementa as diretrizes anteriores ao instituir o Programa de Intercâmbio Cultural de Inglês e Espanhol, com o objetivo de “*permitir o enriquecimento linguístico, cultural e profissional de alunos e professores das Etecs e Fatecs.*” A inclusão do espanhol nesse contexto sugere uma tentativa de ampliar o escopo linguístico da mobilidade acadêmica, mas a priorização do inglês reforça a hierarquia linguística global, consolidando-o como idioma dominante.

Essa escolha reflete um modelo de internacionalização que limita as práticas translíngues, pois desconsidera a diversidade linguística já presente no estado de São Paulo. Embora o espanhol seja oferecido como segunda opção, ele é ensinado de forma normativa e desconectada das variedades faladas por comunidades migrantes hispano falantes do próprio estado, reforçando um viés eurocentrado.

Além disso, o programa de intercâmbio não leva em conta as desigualdades no acesso ao próprio inglês dentro do CEETEPS, que possui 76 unidades distribuídas pelo Estado de São

Paulo, abrangendo tanto contextos urbanos quanto rurais. Os alunos chegam ao ensino técnico/tecnológico com vivências linguísticas distintas: alguns tiveram contato com o inglês desde cedo, seja em escolas particulares ou por meio de cursos extracurriculares, enquanto outros tiveram formação limitada, muitas vezes restrita ao ensino público formal.

Essa disparidade não é apenas individual, mas também estrutural e territorial, já que unidades localizadas em grandes centros urbanos tendem a oferecer mais oportunidades de contato com o inglês, enquanto escolas situadas em regiões rurais ou periféricas enfrentam maiores restrições nesse acesso. Como resultado, a proficiência no inglês se torna um fator de exclusão, beneficiando aqueles que já tiveram maior exposição ao idioma e limitando a participação de alunos de contextos menos privilegiados, tanto socioeconômicos quanto geográficos.

A invisibilização dessas desigualdades linguísticas alinha-se à crítica da Translinguagem (Lewis, Jones & Baker, 2012; Cavalcante, 2016), que problematiza a imposição de fronteiras rígidas entre idiomas e a exclusão de repertórios linguísticos que não se encaixam em modelos padronizados. No caso do CEETEPS, essa hierarquia de línguas não apenas influencia o acesso dos alunos ao intercâmbio, mas também define quais formas de conhecimento e comunicação são legitimadas dentro da mobilidade acadêmica, reforçando desigualdades sociais e linguísticas já existentes.

Nesse contexto, a Deliberação CEETEPS 37/2017 reforça a relevância dos programas ao afirmar que *“os programas de mobilidade acadêmica internacional ampliam a capacidade de investigação e produção de conhecimento da comunidade acadêmica, para um novo posicionamento do CEETEPS em âmbito mundial.”* Essa diretriz, no entanto, não reconhece as desigualdades estruturais que restringem a participação de determinados alunos nesses programas. Ao ignorar as barreiras impostas pela hegemonia do inglês e a exclusão de práticas translíngues, essa concepção de internacionalização torna-se excludente e limitada a uma elite linguística, reproduzindo a lógica do capital linguístico (Bourdieu, 1991).

Além disso, embora esse *“novo posicionamento do CEETEPS em âmbito mundial”* mencione a relação com o desenvolvimento regional, ele alinha-se predominantemente a uma lógica de competitividade global. A Dimensão Global/Mercadológica da LAC (Pennycook, 2001; De Wit, 2020) critica justamente essa ênfase, pois limita o impacto transformador da internacionalização ao reduzi-la a uma ferramenta de adequação às demandas do mercado, em vez de fomentar uma mobilidade acadêmica inclusiva e socialmente comprometida.

A Portaria da Diretora Superintendente, de 16-10-2020, amplia o acesso à mobilidade acadêmica ao estabelecer que *“poderá participar dos Programas de Mobilidade Acadêmica na*

*modalidade saída o aluno regularmente matriculado nas Faculdades de Tecnologia - Fatecs do CEETEPS, para a realização de mobilidade acadêmica ou de pesquisa nas modalidades presencial e/ou virtual em uma instituição estrangeira de ensino superior, preferencialmente, parceira.”* A inclusão da modalidade virtual amplia o alcance da mobilidade acadêmica para estudantes que enfrentam barreiras financeiras ou logísticas para viajar. No entanto, essa expansão não altera a estrutura hierárquica das parcerias internacionais, onde instituições do Norte Global ainda são majoritariamente tratadas como referência acadêmica.

Embora haja trocas com universidades do Sul Global, essas parcerias frequentemente recebem menos visibilidade e investimento do que os acordos estabelecidos com universidades do Norte Global. Esse desequilíbrio reforça a *Colonialidade do Saber* (Quijano, 2005; Mignolo, 2007), pois mesmo com a ampliação das trocas, a validação do conhecimento internacional ainda ocorre sob um viés eurocêntrico. Como resultado, epistemologias periféricas seguem marginalizadas dentro do modelo de internacionalização do CEETEPS.

A ideia de intercâmbio (52 ocorrências) também é central nessa discussão. A Deliberação CEETEPS 3 de 2008 orienta que a ARInter deve “*orientar docentes, discentes e demais servidores interessados em realizar períodos de **mobilidade** no exterior, assim como docentes e discentes estrangeiros interessados em realizar atividades de **intercâmbio** no CEETEPS.*” Essa orientação evidencia a troca acadêmica como uma ferramenta para fomentar a circulação de saberes e práticas, mas sob uma perspectiva que mantém hierarquias linguísticas e epistêmicas. A Portaria CEETEPS-GDS 1009, de 2015, reforça essa lógica ao instituir que “*as despesas com passaporte, aquisição de vistos e transporte no Brasil não são de responsabilidade do Programa de **Intercâmbio** e devem ser custeadas pelos intercambistas,*” impondo barreiras financeiras que dificultam o acesso equitativo.

O conceito de **estrangeiro(a)(s)** (52 ocorrências) reforça a busca por parcerias com instituições internacionais, mas também expõe uma perspectiva eurocêntrica. A Deliberação CEETEPS 3 de 2008 destaca “*a possibilidade de partícipes de Instituições de Ensino (IE) **estrangeiras** realizarem atividades acadêmicas de estudo, práticas e/ou pesquisa em uma das Unidades de Ensino do CEETEPS, difundindo novos conhecimentos tecnológicos, criando ambientes multiculturais.*” No entanto, essa ênfase nas instituições **estrangeiras** do Norte Global limita o potencial de trocas epistêmicas com o Sul Global (Quijano, 2005; Mignolo, 2007).

O termo **exterior** (12 ocorrências) também está presente como um marcador das políticas institucionais. A Deliberação CEETEPS 3 de 2008 orienta “*dar parecer quanto à participação dos servidores em congressos, cursos, programas acadêmicos, visitas técnicas ou*

*outros eventos no exterior.*” Essa ênfase na circulação internacional como sinônimo de qualidade e prestígio acadêmico reflete uma visão que privilegia o conhecimento produzido fora do contexto local, perpetuando desigualdades epistemológicas.

A dimensão **internacional** (66 ocorrências) permeia toda a categoria, sendo articulada em documentos normativos que destacam estratégias como a promoção de publicações e eventos em língua estrangeira. A Portaria CEETEPS-GDS 2338 de 2018 enfatiza “*a promoção de publicações em língua estrangeira como parte de uma estratégia de internacionalização, reforçando a integração do CEETEPS às redes globais de ensino e pesquisa.*” Essa estratégia, contudo, desconsidera práticas translingues que poderiam democratizar o acesso à produção científica internacional (García & Wei, 2014).

O termo **global(ais)/globalizado/globalização** (3 ocorrências) também é central na análise das políticas institucionais. A Deliberação CEETEPS 3 de 2008 menciona “*projetos alinhados às demandas globais e às competências requeridas no mercado internacional.*” Essa abordagem reflete a dimensão global/mercadológica criticada pela LAC, que limita a internacionalização ao atendimento de demandas de mercado, sem considerar o impacto transformador que poderia ser alcançado por meio de práticas inclusivas (Pennycook, 2001; De Wit, 2020).

As **universidades** (2 ocorrências) também aparecem como parceiras estratégicas. A Deliberação CEETEPS 3 de 2008 destaca “*a colaboração com universidades para ampliar a capacidade de pesquisa e inovação.*” No entanto, essa colaboração está frequentemente limitada a instituições do Norte Global, reforçando a **Colonialidade do Saber** e marginalizando epistemologias locais (Mignolo, 2000; Quijano, 2000; Walsh, 2007).

Sobre a **internacionalização** (2 ocorrências), a Deliberação CEETEPS 37 de 2017 enfatiza “*a importância de fomentar a internacionalização nas práticas pedagógicas, alinhando-as às demandas do mercado global.*” Essa ênfase no alinhamento com o mercado global reflete uma visão instrumental da internacionalização, que prioriza métricas quantitativas e resultados imediatos, em detrimento de práticas pedagógicas críticas e transformadoras (Shohamy, 2001; Canagarajah, 2012).

Dessa forma, observa-se que os documentos normativos do CEETEPS, ao longo dos anos, construíram uma narrativa de internacionalização que, embora estruturada em políticas e programas bem definidos, revela também uma continuidade de práticas que reforçam padrões tradicionais de mobilidade. A centralização do inglês como língua principal de circulação acadêmica, a invisibilização de narrativas marginais e a exclusão de saberes locais são



elementos que dificultam a democratização das oportunidades globais e limitam o potencial transformador da internacionalização (Hooks, 1984; Quijano, 2005; García & Wei, 2014).

Essa configuração institucional reflete tensões reveladas nos Quadros 14 e 15, que destacam o desalinhamento entre as políticas de internacionalização e as necessidades regionais, dificultando práticas inclusivas e transformadoras (Makoni, 2007; De Wit, 2020). O Quadro 14 evidencia como os termos estruturantes, como programas, mobilidade, intercâmbio, e internacionalização, foram operacionalizados nas políticas institucionais, enquanto o Quadro 15 expõe os marcos institucionais que, apesar de ampliarem formalmente as oportunidades, mantiveram barreiras estruturais que restringem a democratização da mobilidade.

Assim, a mobilidade acadêmica no CEETEPS, apesar de avanços na institucionalização e ampliação das oportunidades internacionais, ainda está limitada por estruturas que perpetuam desigualdades. As análises baseadas na Linguística Aplicada Crítica, Translinguagem e Decolonialidade, em conjunto com os dados empíricos apresentados nos Quadros 14 e 15, apontam para a necessidade de uma revisão profunda dessas políticas. Essa revisão deve visar uma internacionalização mais inclusiva, crítica e sensível às diversidades locais e regionais, desafiando as hierarquias linguísticas e epistemológicas que atualmente restringem o acesso equitativo.

O Quadro 16, a seguir, sistematiza os termos estruturantes, as tensões desveladas e os marcos institucionais da Categoria 2 – Produção Acadêmica e Disseminação do Conhecimento, evidenciando como a internacionalização influenciou a organização da pesquisa e a circulação do conhecimento no CEETEPS. Vejamos:

Quadro 16: Categoria Analítica 2 - Produção Acadêmica e Disseminação do Conhecimento

<b><i>termos estruturantes e frequência:</i></b> <i>pesquisa(s)</i> (95), <i>projeto(s)</i> (89), <i>acadêmico(s)</i> (42), <i>inovação</i> (29), <i>evento(s)</i> (28).
<b><i>Tensões desveladas:</i></b>
<p><b>LAC:</b></p> <p><b>Dimensão Epistemológica:</b> Tensões entre a produção científica e as demandas de relevância social; predominância de paradigmas eurocêtricos nas pesquisas promovidas (Mignolo, 2007; Grosfoguel, 2011).</p> <p><b>Dimensão Pedagógica:</b> Pressão por métricas de publicação científica que desconsideram práticas colaborativas e translíngues; limitação de repertórios plurilíngues em práticas acadêmicas (Shohamy, 2001).</p> <p><b>Dimensão Cultural:</b> Invisibilização de epistemologias locais e desvalorização de eventos que promovam integração intercultural; dependência de modelos culturais dominantes em eventos acadêmicos (Said, 1978; Freire, 1987).</p>
<p><b>TRANSLINGUAGEM:</b></p> <p><b>Dimensão Pedagógica:</b> Barreiras linguísticas que impedem a publicação em línguas além do inglês; ausência de incentivo a práticas translíngues em eventos e projetos colaborativos (García &amp; Wei, 2014).</p> <p><b>Dimensão Cultural e Dimensão Identitária:</b> Limitação de práticas acadêmicas que valorizem repertórios linguísticos e culturais diversos; marginalização de vozes locais em eventos científicos e tecnológicos (García &amp; Wei, 2014).</p> <p><b>Dimensão Cultural:</b> Falta de valorização de práticas translíngues que promovam integração intercultural; reforço de hierarquias culturais nos eventos científicos (Lewis, Jones &amp; Baker, 2012).</p> <p><b>Dimensão Tecnológica:</b> Uso limitado de tecnologias digitais para promover práticas translíngues em eventos e projetos acadêmicos; potencial negligenciado de plataformas multilíngues (Wei, 2017).</p>
<p><b>DECOLONIALIDADE:</b></p> <p><b>Dimensão Epistemológica:</b> Perpetuação da Colonialidade do Saber nas políticas de pesquisa e inovação; ausência de espaço para epistemologias do Sul em eventos e publicações (Quijano, 2005, 2005; Mignolo, 2005).</p> <p><b>Dimensão Institucional:</b> Estruturas institucionais que priorizam métricas eurocêtricas; centralidade do inglês como língua dominante na disseminação científica (Quijano, 2005; Walsh, 2009).</p> <p><b>Dimensão Cultural:</b> Desvalorização de práticas acadêmicas que valorizem saberes locais e epistemologias plurais; alinhamento a padrões culturais globais que reforçam hegemonias (Fanon, 1961; Quijano, 2005).</p> <p><b>Dimensão Global/Mercadológica:</b> Pressão para alinhar práticas de pesquisa a interesses globais, reforçando desigualdades estruturais; desvalorização de soluções locais em prol de demandas globais (Quijano, 2000, 2005).</p>

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

A análise da Categoria 2 – **Produção Acadêmica e Disseminação do Conhecimento** evidencia que a produção científica no CEETEPS foi fortemente influenciada por diretrizes institucionais que privilegiaram critérios normativos globais, estabelecendo padrões para a validação e circulação do conhecimento acadêmico. O levantamento documental mostra que esses critérios não apenas regulamentaram o volume e os formatos da pesquisa, mas também

restringiram a diversidade epistêmica, ao alinhar a produção acadêmica a indexadores internacionais e a padrões eurocêntricos de cientificidade.

A normatização dessas diretrizes consolidou espaços formais de pesquisa e disseminação científica, viabilizando a participação da instituição em redes acadêmicas globais. Entretanto, a forma como essa internacionalização foi conduzida reforçou assimetrias no reconhecimento do conhecimento produzido, favorecendo epistemologias dominantes e marginalizando abordagens que não se encaixavam nos moldes hegemônicos de publicação e validação científica.

Nesse contexto, eventos acadêmicos, projetos colaborativos e programas institucionais tiveram um papel estratégico na estruturação das políticas de pesquisa do CEETEPS, mas operaram dentro de formatos acadêmicos normativos, excluindo abordagens alternativas que poderiam ser mais alinhadas às realidades regionais.

O Quadro 17, a seguir, apresenta os principais marcos institucionais vinculados à Categoria 2 – Produção Acadêmica e Disseminação do Conhecimento, explicitando como esses elementos consolidaram um modelo de produção científica ancorado em padrões globais e quais desafios emergiram desse processo.

Quadro 17: Relação da Categoria Analítica 2 - Produção Acadêmica e Disseminação do Conhecimento e os Marcos Institucionais

<b>Categoria Analítica</b>	<b>Marco Institucional</b>	<b>Objetivo e Impacto</b>
<b>Produção Acadêmica e Disseminação do Conhecimento</b>	<b>Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras – CBTECLE (2008 -2023)</b>	Promoveu debates sobre ensino de línguas e troca de experiências acadêmicas entre instituições e profissionais.
	<b>Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs, 2009)</b>	Fomentou-se a troca de conhecimentos e inovação por meio de projetos colaborativos
	<b>Programa de Intercâmbio Cultural (2011)</b>	Promoveu interações sobre ensino de línguas e troca de experiências acadêmicas entre instituições e profissionais.
	<b>Short-Term Programs (2021)</b>	Abordou-se trocas temáticas contemporâneas como sustentabilidade e tecnologia, difundindo conhecimento acadêmico.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Quando escrutinamos a Categoria Analítica 2 – **Produção Acadêmica e Disseminação do Conhecimento**, torna-se evidente que essa categoria está profundamente entrelaçada com diretrizes institucionais que moldam os espaços de legitimação do saber, orientando formatos de pesquisa e disseminação científica. Os termos estruturantes do Quadro 16 – *pesquisa(s)* (95), *projeto(s)* (89), *acadêmico(s)* (42), *inovação* (29), *evento(s)* (28) – evidenciam uma organização em torno de um modelo acadêmico normativo, atrelado a referenciais globais e indexadores internacionais, que restringe a pluralidade epistemológica.

O termo **pesquisa(s)** é central para entender a orientação das políticas institucionais do CEETEPS. A Deliberação CEETEPS 3, de 30-5-2008, destaca a importância de “*propor e fomentar atividades de pesquisa aplicada voltadas às necessidades regionais e às demandas globais emergentes*”. Essa diretriz revela a tentativa de equilibrar o local e o global, mas também expõe uma dependência de padrões internacionais para a legitimação do conhecimento, refletindo a Dimensão Epistemológica da Decolonialidade (Quijano, 2005). Essa tensão é acentuada pela Portaria CEETEPS-GDS 2338, de 30-10-2018, que define como princípio a “*difusão de conhecimentos resultantes de pesquisas de membros dos corpos docente e discente do CEETEPS*”, enfatizando a “*publicação de resultados em periódicos internacionais*”. Essa exigência consolida um modelo de validação baseado em métricas globais, muitas vezes descolado das necessidades regionais.

A Deliberação CEETEPS 37, de 10-8-2017, amplia essa perspectiva ao afirmar que “*A possibilidade de partícipes de Instituições de Ensino estrangeiras realizarem atividades acadêmicas de estudo, práticas e/ou pesquisa em uma das Unidades de Ensino do CEETEPS, difundindo novos conhecimentos tecnológicos, criando ambientes multiculturais, que contribui na formação de profissionais mais alinhados às demandas do mercado de trabalho*”. Essa normativa reforça a centralidade da pesquisa como instrumento de internacionalização, mas também evidencia a orientação mercadológica da produção acadêmica, alinhada à Dimensão Global/Mercadológica da Decolonialidade. Mignolo (2007) denuncia a pressão para alinhar práticas de pesquisa a interesses globais, enquanto Quijano (2000, 2005), Grosfoguel (2011) e De Wit (2020) evidenciam como essa lógica desvaloriza soluções locais e reforça a colonialidade acadêmica.

Sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica (LAC), a Dimensão Pedagógica (Shohamy, 2001) desvela a pressão por métricas de produtividade que desconsideram práticas colaborativas e translingues. A Portaria CEETEPS-GDS 2338, de 30-10-2018, complementa essa visão ao ressaltar que “*a internacionalização da pesquisa e da extensão deve estar alinhada às demandas globais e ao fortalecimento da competitividade acadêmica*”, o que

perpetua a lógica de subordinação a paradigmas externos. A Portaria da Diretora Superintendente, de 16-10-2020, determina que “*a comunicação com a instituição estrangeira, para manifestação de interesse do aluno na mobilidade acadêmica ou na mobilidade de pesquisa, deverá ocorrer por intermédio da Assessoria de Relações Internacionais – ARInter do CEETEPS*”. Esse controle centralizado limita a autonomia de pesquisadores e estudantes, dificultando conexões acadêmicas independentes que poderiam fomentar práticas inovadoras e críticas.

A Translinguagem (García & Wei, 2014) evidencia barreiras linguísticas que limitam a publicação em línguas além do inglês. A Portaria CEETEPS-GDS 2338, de 30-10-2018, ao destacar a “*valorização das relações interculturais, da inclusão social e do respeito à diversidade sociolinguística*”, revela uma contradição, pois não há incentivos concretos à adoção de práticas translíngues. O Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras – CBTeLE (2008-2023), embora tenha promovido debates sobre o ensino de línguas, manteve o foco em padrões globais, desconsiderando línguas regionais e repertórios plurilíngues. Essa abordagem reflete a Dimensão Cultural e Identitária da Translinguagem, que denuncia a marginalização de práticas linguísticas diversas.

A Dimensão Institucional da Decolonialidade (Walsh, 2007) torna-se evidente na centralização das decisões acadêmicas. A Portaria da Diretora Superintendente, de 16-10-2020, determina que “*a comunicação com a instituição estrangeira, para manifestação de interesse do aluno na mobilidade acadêmica ou na mobilidade de pesquisa, deverá ocorrer por intermédio da Assessoria de Relações Internacionais – ARInter do CEETEPS*”. Esse controle inibe a autonomia de pesquisadores e estudantes, dificultando conexões acadêmicas independentes que poderiam fomentar práticas inovadoras e críticas.

No contexto dos Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs, 2009), observa-se a promoção da inovação por meio de parcerias globais. No entanto, essas colaborações também refletem uma dependência de redes internacionais que invisibilizam saberes locais. A Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008 orienta a “*prospectar parceiros estratégicos para o desenvolvimento de projetos no âmbito internacional*”, o que, embora promova a internacionalização, também limita o reconhecimento de projetos que valorizem contextos regionais. Essa dinâmica é acentuada pela Deliberação CEETEPS 70, de 15-4-2021, que introduz a perspectiva interdisciplinar nos Projetos Interdisciplinares e Integradores, mas orienta essas iniciativas às demandas do mercado, reforçando a Dimensão Global/Mercadológica da Decolonialidade (Quijano, 2000, 2005).

O termo **acadêmico(s)** também reflete tensões significativas. A Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008 orienta a “*mediar o contato entre o corpo docente, administrativo e gestor do CEETEPS com parceiros internacionais, a fim de promover o intercâmbio acadêmico por meio de troca de conhecimento*”. Embora essa diretriz promova a internacionalização, também evidencia a hierarquização das relações acadêmicas, valorizando predominantemente parcerias com instituições do Norte Global. Essa prática reproduz a *Colonialidade do Saber* (Quijano, 2005), limitando o intercâmbio com universidades do Sul Global e reforçando epistemologias hegemônicas.

A **inovação**, embora destacada como um eixo transversal, carece de operacionalização concreta. A Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008 inclui a “*Assessoria de Inovação Tecnológica*” como órgão essencial, mas os documentos subsequentes não detalham a implementação de práticas inovadoras. A Portaria CEETEPS-GDS 1009, de 2-7-2015, menciona “*DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO*”, mas sem aprofundar estratégias concretas, o que limita o potencial crítico da inovação. Esse distanciamento entre discurso e prática pode ser analisado pela Dimensão Tecnológica da Translinguagem (Wei, 2017), que critica o uso limitado de tecnologias digitais para promover práticas colaborativas e multilíngues.

Os eventos acadêmicos, como o CBTeLE e os Short-Term Programs (2021), funcionam como espaços de disseminação do conhecimento, mas também reproduzem hierarquias acadêmicas. A Portaria CEETEPS-GDS 2338, de 30-10-2018, incentiva a “*publicação de textos em língua estrangeira em periódicos internacionais e a participação de docentes e discentes em eventos acadêmicos internacionais diversos*”, reforçando a visibilidade internacional em detrimento da inclusão de epistemologias locais. Sob a perspectiva da Translinguagem, essa orientação expõe a Dimensão Pedagógica e Cultural, ao privilegiar o inglês como língua dominante, limitando a valorização de práticas linguísticas plurais.

A análise da Categoria Analítica 2 – Produção Acadêmica e Disseminação do Conhecimento revela que, embora o CEETEPS tenha avançado na formalização de políticas institucionais, essas práticas permanecem enraizadas em paradigmas eurocêntricos e métricas globais que regulam a produção e disseminação do conhecimento, perpetuando uma lógica de subordinação epistemológica, desconsiderando as especificidades locais e inibindo a emergência de epistemologias alternativas. A Linguística Aplicada Crítica expõe a reprodução de modelos pedagógicos que priorizam resultados quantificáveis em detrimento de práticas reflexivas e colaborativas (Shohamy, 2001). A Translinguagem evidencia a marginalização de repertórios linguísticos plurais, desvalorizados em favor da hegemonia

do inglês como língua de prestígio acadêmico (García & Wei, 2014). Por fim, a Decolonialidade denuncia a invisibilização dos saberes locais e o reforço da *Colonialidade do Saber* (Quijano, 2005), indicando que as estruturas institucionais continuam a reproduzir padrões que favorecem o conhecimento validado por centros acadêmicos do Norte Global.

A integração dos Quadros 16 e 17 ilustra como essas tensões manifestam-se nas práticas institucionais. O Quadro 16 mapeia a mobilização de termos estruturantes como pesquisa(s), projeto(s), acadêmico(s), inovação e evento(s), revelando a padronização das atividades acadêmicas em torno de métricas globais de validação, o que frequentemente negligencia a relevância dos contextos locais. Já o Quadro 17, ao relacionar os marcos institucionais como o CBTeLE, os PCIs, o Programa de Intercâmbio Cultural e os Short-Term Programs, evidencia como iniciativas voltadas para a internacionalização reforçam práticas acadêmicas que privilegiam a publicação em periódicos internacionais e a participação em eventos globais. Essas práticas, longe de democratizar o acesso ao conhecimento, acabam por reproduzir hierarquias epistemológicas, invisibilizando saberes regionais e limitando a inovação crítica.

Essas análises apontam para a urgência de uma reestruturação institucional que transcenda a formalização de políticas e busque práticas acadêmicas que sejam não apenas críticas e reflexivas, mas também inclusivas e sensíveis às realidades regionais, desafiando as hierarquias linguísticas e epistemológicas que atualmente restringem o potencial transformador da produção do conhecimento, promovendo espaços para saberes plurais e práticas que dialoguem com as especificidades locais.

Na sequência da análise sobre a internacionalização no CEETEPS, a Categoria Analítica 3 – Parcerias e Cooperação Institucional sistematiza os elementos emergentes da análise documental dos acordos interinstitucionais da instituição. Esses elementos refletem o esforço da instituição na formalização de colaborações acadêmicas e estratégias institucionais voltadas para a ampliação de redes e intercâmbios. O Quadro 18 apresenta as tensões desveladas nesse processo, evidenciando as implicações epistemológicas, institucionais e culturais associadas a essas interações.

Quadro 18: Categoria Analítica 3 - Parcerias e Cooperação Institucional

<i><b>termos estruturantes e frequência:</b> parceria(s)/parceiro(s) (57), acordo(s) /cooperação / colaboração (25), institucional(is) / interinstitucional (29), política(s) (33).</i>
<b><i>Tensões desveladas:</i></b>
<p><b>LAC:</b></p> <p><b>Dimensão Epistemológica:</b> Falta de clareza conceitual nas parcerias institucionais, reforçando dinâmicas hierárquicas globais (Mignolo, 2007).</p> <p><b>Dimensão Institucional:</b> Disparidade entre discursos críticos e práticas institucionais neoliberais que reproduzem desigualdades (Knight, 2004).</p> <p><b>Dimensão Cultural:</b> Invisibilidade de vozes locais em acordos de cooperação, reforçando narrativas dominantes (Hooks, 1984).</p>
<p><b>TRANSLINGUAGEM:</b></p> <p><b>Dimensão Epistemológica:</b> Parcerias que limitam interações multilíngues e desconsideram práticas comunicativas complexas (Garcia &amp; Wei, 2014).</p> <p><b>Dimensão Institucional:</b> Falta de iniciativas que promovam práticas inclusivas nas parcerias internacionais (Canagarajah, 2012).</p> <p><b>Dimensão Cultural:</b> Limitação no reconhecimento de práticas multilíngues nas parcerias globais (Maciel, 2020).</p>
<p><b>DECOLONIALIDADE:</b></p> <p><b>Dimensão Epistemológica:</b> Parcerias que ignoram saberes locais, privilegiando epistemologias eurocêntricas (Quijano, 2005).</p> <p><b>Dimensão Institucional:</b> Cooperação que reforça a colonialidade nas estruturas institucionais (Quijano, 2000, 2005).</p> <p><b>Dimensão Cultural:</b> Parcerias que perpetuam a desvalorização de culturas locais frente à globalização (Walsh, 2009).</p>

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Os dados sistematizados no Quadro 18 evidenciam as tensões que atravessam as parcerias e cooperações institucionais no CEETEPS. No entanto, a formalização dessas relações também ocorreu por meio de marcos institucionais específicos, que moldaram as diretrizes e estratégias voltadas à internacionalização da instituição. O Quadro 19, a seguir, apresenta os marcos institucionais relacionados a essa categoria.



Quadro 19: Relação da Categoria Analítica 3 - Parcerias e Cooperação e Marcos Institucionais

<b>Categoria Analítica</b>	<b>Marco Institucional</b>	<b>Objetivo e Impacto</b>
<b>Parcerias e Cooperação</b>	<b>Programa Internacional (1988)</b>	Estabeleceu parcerias iniciais com instituições estrangeiras, embora não formalizadas em políticas estruturadas.
	<b>Assessoria de Relações Internacionais - ARInter (2016)</b>	Formalizou a gestão de parcerias internacionais, alinhando-as às estratégias institucionais.
	<b>Políticas Linguísticas (2018)</b>	Incentivou parcerias com instituições estrangeiras para fortalecer o ensino de línguas.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Ao avançarmos na análise da internacionalização do CEETEPS, a Categoria Analítica 3 – Parcerias e Cooperação Institucional revela que, embora o discurso institucional enfatize a relevância das colaborações acadêmicas, essas interações não ocorreram de maneira equitativa. Pelo contrário, as parcerias interinstitucionais estruturaram-se dentro de dinâmicas hierárquicas globais, nas quais a cooperação acadêmica foi moldada por lógicas neoliberais e eurocêntricas. Esse modelo reforçou assimetrias estruturais no campo acadêmico internacional, desconsiderando saberes locais e promovendo a centralização de epistemologias hegemônicas, um aspecto que pode ser compreendido pela Dimensão Epistemológica da Decolonialidade (Quijano, 2005; Mignolo, 2007).

A Deliberação CEETEPS 3, de 30-5-2008, exemplifica essa lógica ao estabelecer que a Assessoria de Relações Internacionais deve “*prospectar parceiros para o desenvolvimento de projetos no âmbito internacional*”. Essa diretriz evidencia a tentativa de integrar o CEETEPS em redes globais, mas também revela uma dependência de modelos de cooperação que privilegiam instituições do Norte Global. Essa dependência reflete a invisibilidade de epistemologias locais e a subordinação a paradigmas externos, uma dinâmica evidenciada na Dimensão Epistemológica da LAC (Mignolo, 2007).

A criação da Assessoria de Relações Internacionais – ARInter (2016) institucionalizou a gestão dessas parcerias, estruturando mecanismos para consolidar estratégias de cooperação acadêmica. No entanto, o controle centralizado, evidenciado pela orientação de “*monitorar o desenvolvimento de atividades relacionadas a políticas linguísticas e projetos ligados a áreas afins, através da cooperação internacional e interinstitucional*” (Deliberação CEETEPS 3, de 30-5-2008), restringiu a autonomia das unidades locais e inibiu o surgimento de práticas

colaborativas inovadoras. Esse controle excessivo reflete a Dimensão Institucional da LAC, que, conforme Knight (2004), aponta a disparidade entre discursos críticos e práticas institucionais rigidamente controladas, dificultando a implementação de parcerias mais equitativas e horizontais.

A Portaria CEETEPS-GDS 2338, de 30-10-2018, reforça essa dinâmica ao definir que “a *Política Linguística Institucional do CEETEPS visa estabelecer **parcerias** com instituições estrangeiras para fortalecimento do ensino de línguas*”. Embora essa política amplie o alcance institucional, ela também perpetua a hegemonia do inglês, limitando o reconhecimento de línguas locais e práticas translíngues, discutido na Dimensão Cultural da Translinguagem (García & Wei, 2014), que denuncia a marginalização de repertórios linguísticos diversos nas práticas de internacionalização.

A Deliberação CEETEPS 70, de 15-4-2021, exemplifica como as **parcerias** foram orientadas para atender demandas do mercado ao afirmar que “os *Projetos Interdisciplinares e/ou Integradores e as atividades de contextualização profissional devem privilegiar a realização de **parcerias** com empresas no estrito sentido de se trabalhar com demandas reais e atualizadas da sociedade e do mundo do trabalho com as prerrogativas profissionais do setor produtivo*”. Além disso, o documento orienta que “os **Projetos Interdisciplinares e/ou Integradores nas matrizes curriculares dos PPCs** devem estar alinhados às competências globais, privilegiando a **internacionalização**”, evidenciando uma pressão mercadológica que subordina o desenvolvimento acadêmico a critérios externos, negligenciando saberes locais e práticas inovadoras, conforme analisado na Dimensão Global/Mercadológica, proposta nesta análise com base na Colonialidade do Poder de Quijano (2000), que destaca como essas práticas reforçam a subordinação do desenvolvimento acadêmico a interesses mercadológicos globais.

O termo **acordo(s)/cooperação/colaboração** também revela tensões significativas. A Deliberação CEETEPS 3, de 30-5-2008, orienta a “*elaborar, alimentar e atualizar sistemas de controle de **acordos**, vagas e alunos em programas de mobilidade*”. Esse controle institucional, embora necessário para a gestão eficiente, impõe barreiras à flexibilidade acadêmica, dificultando a formação de **parcerias** que poderiam ser mais inclusivas e adaptativas revelando um aspecto evidenciado na Dimensão Institucional da Decolonialidade (Quijano 2000, 2005), que demonstra como essa rigidez reforça estruturas coloniais nas relações acadêmicas.

A Deliberação CEETEPS 3, de 30-5-2008, também destaca “a *elaboração, alimentação e atualização de sistemas de controle de **acordos**, vagas e alunos em programas de mobilidade*”, evidenciando a ênfase em processos administrativos rígidos que limitam a

flexibilidade nas parcerias. Da mesma forma, a Portaria CEETEPS-GDS 2338, de 30-10-2018, orienta para a “*cooperação **interinstitucional**, a fim de tornar acessível o conhecimento linguístico*”, mas sem considerar práticas translingues que valorizem línguas locais.

A falta de reconhecimento de práticas multilíngues é outro ponto crítico. O Programa Internacional (1988), apesar de ter estabelecido **parcerias** iniciais com instituições estrangeiras, não previu mecanismos de reciprocidade que valorizassem a diversidade linguística, refletindo assim, uma limitação abordada na Dimensão Epistemológica da Translinguagem (García & Wei, 2014), que critica **parcerias** que limitam interações multilíngues e desconsideram práticas comunicativas complexas. A Portaria CEETEPS-GDS 2338, de 30-10-2018, reforça essa exclusão ao destacar a “*promoção do ensino de línguas estrangeiras como meio de integração internacional, com foco na capacitação em idiomas de circulação global*”, sem considerar práticas translingues que valorizem línguas locais.

Além disso, os exemplos das unidades de contexto ilustram essas limitações. A Portaria da Diretora Superintendente, de 16-10-2020, estabelece que “*a comunicação com instituições estrangeiras para manifestação de interesse em **parcerias** deverá ocorrer por intermédio da ARInter*”, centralizando o processo e limitando a autonomia das unidades locais. Essa prática demonstra um controle centralizado criticado na Dimensão Institucional da LAC (Knight, 2004), que destaca a rigidez das estruturas institucionais na promoção de colaborações horizontais.

Ademais, a invisibilização de práticas colaborativas locais é evidente na Deliberação CEETEPS 3, que menciona “*o incentivo a projetos interinstitucionais alinhados às demandas globais*”. Contudo, não há menção explícita ao fomento de colaborações com instituições do Sul Global, o que reflete a crítica de Stroud e Kerfoot (2020) sobre a exclusão de saberes periféricos em práticas de cooperação internacional.

Outro exemplo é a Deliberação CEETEPS 37, de 10-8-2017, que afirma: “*Fica instituído o Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional, modalidade saída e modalidade entrada, destinado a alunos e docentes do Centro Estadual de Ensino Tecnológico Paula Souza – CEETEPS, desde que haja, preferencialmente, um **acordo de cooperação com Instituições de Ensino (IE) estrangeiras***”. Essa ênfase em resultados visíveis e mensuráveis reflete uma orientação para métricas quantitativas que negligenciam impactos qualitativos e contextuais, um ponto criticado na Dimensão Pedagógica da LAC (Shohamy, 2001).

A ausência de políticas institucionais que incentivem a translinguagem nos processos de cooperação internacional alinha-se a um modelo de internacionalização excludente, no qual

o conhecimento produzido no Sul Global precisa adequar-se aos parâmetros epistêmicos e linguísticos das instituições centrais para ser reconhecido. Como argumenta Canagarajah (2012), a translíngua poderia representar uma estratégia poderosa para subverter essas hierarquias, permitindo que os sujeitos acadêmicos envolvidos nas parcerias negociassem seus repertórios linguísticos de maneira dinâmica. Além disso, Blommaert (2018) destaca que práticas linguísticas locais podem renegociar espaços de poder dentro dessas relações internacionais, desafiando as estruturas tradicionais.

A análise da Categoria Analítica 3 – Parcerias e Cooperação Institucional revela que, embora o CEETEPS tenha avançado na formalização de parcerias internacionais, essas práticas permanecem atreladas a estruturas que privilegiam modelos globais de validação acadêmica. A Linguística Aplicada Crítica, a Translinguagem e a Decolonialidade desvelam tensões que limitam a diversidade epistemológica e a valorização de saberes locais.

A integração dos Quadros 18 e 19 evidencia como essas tensões manifestam-se nas práticas institucionais. O Quadro 18 mapeia as tensões associadas aos termos estruturantes – *parceria(s)*, *acordo(s)*, *institucional(is)* e *política(s)* – mostrando como a institucionalização das parcerias foi moldada por estruturas que priorizam resultados globais e negligenciam práticas locais. Tensões como a invisibilização de vozes marginais, a disparidade entre discursos críticos e práticas institucionais, e a pressão por resultados rápidos também são evidentes, ampliando o entendimento sobre as limitações das práticas institucionais.

Já o Quadro 19, ao relacionar os marcos institucionais como o Programa Internacional (1988), a ARInter (2016) e as Políticas Linguísticas (2018), demonstra como essas iniciativas, embora concebidas para fomentar a internacionalização, acabaram reforçando hierarquias acadêmicas globais. O Programa Internacional (1988) priorizou parcerias com instituições do Norte Global, desconsiderando possibilidades de intercâmbio com universidades do Sul Global e estabelecendo as primeiras conexões internacionais dentro de modelos de cooperação voltados para centros hegemônicos de conhecimento. A criação da ARInter (2016) formalizou a gestão dessas parcerias, mas, ao centralizar o controle das relações internacionais, restringiu a autonomia das unidades locais e inibiu práticas colaborativas inovadoras que poderiam surgir de contextos regionais específicos. Já as Políticas Linguísticas (2018), ao focarem no ensino de línguas de circulação global como o inglês, marginalizaram repertórios linguísticos locais e práticas translíngues. Dessa forma, tais iniciativas não apenas negligenciam saberes regionais, mas também perpetuam desigualdades estruturais, dificultando a construção de uma internacionalização mais inclusiva e sensível às especificidades locais.

Essas análises apontam para a urgência de uma reestruturação institucional que vá além da formalização de parcerias internacionais, propondo a criação de espaços de diálogo genuíno entre saberes locais e globais. Para isso, é essencial repensar não apenas as estruturas administrativas, mas também os fundamentos epistemológicos que orientam essas colaborações. O fortalecimento de práticas translíngues e decoloniais deve ser integrado como uma estratégia central para subverter hierarquias linguísticas e epistemológicas que limitam o potencial transformador da cooperação acadêmica no CEETEPS. Como argumenta Walsh (2009), uma interculturalidade crítica não apenas transforma práticas institucionais, mas também abre caminho para uma internacionalização mais justa e inclusiva, capaz de valorizar a pluralidade de saberes e experiências presentes no contexto acadêmico.

Dando continuidade à análise da internacionalização no CEETEPS, a **Categoria Analítica 4 – Formação e Capacitação Acadêmico-Profissional** sistematiza os aspectos relacionados às iniciativas institucionais voltadas ao desenvolvimento acadêmico e profissional de alunos, professores e técnicos. Os termos estruturantes identificados – *aluno(s)*, *educação*, *capacitação/treinamento*, *professor(es)* e *currículo* – revelam o foco das normativas institucionais na qualificação e no aprimoramento pedagógico, bem como a centralidade atribuída à formação técnico-científica na estrutura acadêmica da instituição.

Ao longo do tempo, essas diretrizes foram moldadas por diferentes marcos institucionais e políticas educacionais, delineando a estruturação dos processos formativos na instituição, delineando critérios, abordagens e metodologias para o ensino e a formação profissional, e também definindo padrões que influenciaram as práticas pedagógicas e a integração curricular.

O Quadro 20, a seguir, apresenta as tensões desveladas nesse processo, evidenciando os desafios e implicações epistemológicas, pedagógicas, institucionais, culturais, identitárias e históricas que permeiam a formação acadêmico-profissional no CEETEPS.

Quadro 20: Categoria Analítica 4 - Formação e Capacitação Acadêmico-Profissional

<i>termos estruturantes e frequência: aluno(s) (86 ocorrências), educação (80 ocorrências), capacitação/treinamento (49 ocorrências), professor(es) (14 ocorrências), currículo (2 ocorrências).</i>
<b><i>Tensões desveladas:</i></b>
<p><b>LAC:</b></p> <p><b>Dimensão Epistemológica:</b> Dependência de epistemologias tecnicistas e negligência de abordagens críticas para o ensino tecnológico (Tollefson, 1991; Shohamy, 2001).</p> <p><b>Dimensão Pedagógica:</b> Pressão por métricas padronizadas que desconsideram diversidade pedagógica (Canagarajah, 2012; Shohamy, 2001).</p> <p><b>Dimensão Institucional:</b> Ausência de políticas para fortalecer a capacitação contínua crítica e inclusiva como um componente estratégico no desenvolvimento de docentes, técnicos e discentes (Tollefson, 1991; Knight, 2004).</p>
<p><b>TRANSLINGUAGEM:</b></p> <p><b>Dimensão Epistemológica:</b> Falta de estratégias que considerem repertórios multilíngues e diversificados em processos de capacitação e formação (García &amp; Wei, 2014).</p> <p><b>Dimensão Pedagógica:</b> Resistência na adaptação de currículos para integrar práticas multilíngues e inovadoras nas ações de capacitação e ensino (Canagarajah, 2012).</p> <p><b>Dimensão Cultural e Dimensão Identitária:</b> Invisibilidade de repertórios culturais e linguísticos locais nas práticas de capacitação e desenvolvimento acadêmico (Maciel, 2020).</p>
<p><b>DECOLONIALIDADE:</b></p> <p><b>Dimensão Epistemológica:</b> Predominância de narrativas eurocêntricas em currículos e formação docente (Quijano, 2005; Grosfoguel, 2011).</p> <p><b>Dimensão Pedagógica:</b> Manutenção de práticas pedagógicas coloniais, particularmente em formações técnicas e em currículos acadêmicos (Freire, 2000; Walsh, 2009).</p> <p><b>Dimensão Cultural:</b> Marginalização de saberes e práticas locais nos processos de capacitação e formação em contextos globais (Castells, 2009).</p> <p><b>Dimensão Histórica:</b> Exclusão histórica de saberes locais nas práticas de capacitação e formação profissional técnica (Fanon, 1961; Dussel, 1995).</p>

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Na sequência, apresenta-se o Quadro 21, que, juntamente com as tensões desveladas no Quadro 20, corrobora a estruturação das políticas institucionais voltadas à formação e capacitação acadêmico-profissional no CEETEPS. Esses marcos institucionais delinearam diretrizes para o ensino de línguas, avaliação de competências e qualificação contínua de docentes e discentes, refletindo os esforços institucionais para integrar a capacitação profissional ao processo de internacionalização.

Quadro 21: Relação da Categoria Analítica 4 - Formação e Capacitação Acadêmico-Profissional e Marcos Institucionais

<b>Categoria Analítica</b>	<b>Marco Institucional</b>	<b>Objetivo e Impacto</b>
<b>Formação e Capacitação Acadêmico-Profissional</b>	<b>Reestruturação do Ensino de Línguas Estrangeiras (2008)</b>	Introduziu a Ementa Unificada de Língua Inglesa, garantindo um aprendizado consistente e progressivo em todos os cursos
	<b>Comissão de Teste de Nivelamento (2009)</b>	Personalizou o ensino de línguas ao identificar os níveis de proficiência dos alunos, otimizando recursos pedagógicos.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Quanto à **Categoria Analítica 4 – Formação e Capacitação Acadêmico-Profissional** desponta como uma dimensão essencial nas políticas institucionais do CEETEPS, articulando ações que visam à qualificação de alunos e professores, à inovação pedagógica e à adaptação curricular às demandas contemporâneas. Essa categoria reflete o compromisso em alinhar o ensino técnico e tecnológico às transformações globais e locais, promovendo práticas educacionais que integram competências técnicas, socioemocionais e interculturais.

Entre os elementos que estruturam essa categoria, **aluno(s)**, com 86 ocorrências, é central para as iniciativas do CEETEPS. A Deliberação CEETEPS 3 de 2008 menciona que a instituição deve “*propor, elaborar, promover, organizar e coordenar atividades culturais com o corpo discente, docente e administrativo do CEETEPS, com o objetivo de viabilizar as trocas e aproximações com outras culturas*”. Embora esse exemplo destaque a ênfase institucional em criar oportunidades de interação multicultural, sob a perspectiva da Dimensão Epistemológica da Linguística Aplicada Crítica (LAC), percebe-se a predominância de uma lógica tecnicista que trata o aluno como agente passivo em um processo de formação padronizado. Tollefson (1991) e Shohamy (2001) alertam que políticas educacionais excessivamente centradas em resultados mensuráveis podem desconsiderar a diversidade cultural e linguística dos estudantes, limitando o potencial transformador da educação.

A Deliberação CEETEPS 37 de 2017 complementa essa abordagem ao instituir o “*Programa de apoio à Mobilidade Acadêmica Internacional (modalidade entrada e saída) para **alunos** e docentes do CEETEPS e de Instituições de Ensino estrangeiras.*” Tal iniciativa revela o esforço para preparar os alunos para desafios globais, integrando aspectos culturais e técnicos em sua formação. No entanto, quando examinada sob a ótica da Dimensão Política da Translinguagem, como propõem García e Wei (2014), nota-se que práticas educativas que

priorizam a internacionalização sem considerar os repertórios linguísticos locais acabam reforçando a hegemonia de línguas globais, como o inglês, e marginalizando línguas minoritárias. Isso limita o potencial de práticas pedagógicas inclusivas que valorizem a pluralidade linguística.

A Portaria da Diretora Superintendente de 16-10-2020 amplia a perspectiva internacional ao estabelecer que “*poderá participar dos Programas de Mobilidade Acadêmica na modalidade saída o **aluno** regularmente matriculado nas Fatecs do CEETEPS, para a realização de mobilidade acadêmica ou de pesquisa nas modalidades presencial e/ou virtual em uma instituição estrangeira de ensino superior, preferencialmente, parceira.*” Embora a mobilidade acadêmica represente uma oportunidade relevante para os alunos, a Decolonialidade aponta limitações importantes nesse processo. Quijano (2005) e Grosfoguel (2011) destacam que a internacionalização, quando orientada exclusivamente por parcerias com instituições do Norte Global, reforça a *Colonialidade do Saber*, desvalorizando epistemologias locais e regionais, e perpetuando a dependência de modelos *educacionais estrangeiros*.

Adicionalmente, a mesma Portaria de 2020 define que “*a comunicação com a instituição estrangeira, para manifestação de interesse do **aluno** na mobilidade acadêmica ou na mobilidade de pesquisa, deverá ocorrer por intermédio da Assessoria de Relações Internacionais – ARInter do CEETEPS.*” Essa centralização institucional, embora eficiente para o controle administrativo, limita a autonomia dos estudantes e docentes, um aspecto criticado na Dimensão Institucional da LAC (Knight, 2004), que aponta a disparidade entre discursos críticos e práticas institucionais rigidamente controladas. Tal abordagem reduz a capacidade dos alunos de atuarem como agentes de suas próprias formações, reforçando a hierarquização das decisões educacionais.

A Deliberação CEETEPS 70 de 2021 introduz uma dimensão curricular ao afirmar que “*as competências socioemocionais, atitudinais e/ou comportamentais deverão ser trabalhadas transversalmente permeando total ou parcialmente a matriz curricular do curso com o objetivo de possibilitar ao **aluno** o desenvolvimento de tais competências para sua atuação nas profissões correlatas.*” Embora essa diretriz indique uma preocupação com a formação integral do aluno, a perspectiva decolonial alerta para o risco de essas competências serem moldadas exclusivamente por padrões globais e neoliberais, que não consideram as especificidades locais. Freire (2000) defende que a educação deve ser um instrumento de conscientização e transformação social, e não apenas de adaptação às demandas do mercado de trabalho.



O termo “**educação**”, com 80 ocorrências, também consolida-se como um elemento estruturante na Categoria 4: Formação Educacional e Desenvolvimento Acadêmico. Embora seja extremamente importante no contexto do CEETEPS, dada sua missão de promover o ensino técnico e tecnológico, sua menção em algumas normativas revela um uso superficial e meramente formal, desvinculado de uma reflexão crítica sobre práticas pedagógicas ou políticas inclusivas.

Na Deliberação CEETEPS 3 de 2008, por exemplo, a referência à **educação** limita-se ao nome da instituição:

*“O Conselho Deliberativo do Centro Estadual de **Educação** Tecnológica “Paula Souza” - CEETEPS, tendo em vista o disposto no § 3º do artigo 10 do Decreto nº 17.027, de 19 de maio de 1981, com a nova redação dada pelo inciso III do artigo 1º do Decreto nº 53.038, de 28 de maio de 2008, e ainda, à vista do aprovado na 417ª sessão realizada em 02 de agosto de 2007, com alterações aprovadas “ad referendum”, em 30/05/2008, reorganiza o CEETEPS nos termos desta deliberação.”*

Essa menção restrita evidencia uma abordagem tecnicista, na qual o termo **educação** aparece dissociado de qualquer compromisso com práticas pedagógicas transformadoras. Na Dimensão Epistemológica da LAC, essa superficialidade reflete o tecnicismo predominante nas políticas institucionais, que priorizam estruturas burocráticas em detrimento de um engajamento crítico com os processos educacionais (Tollefson, 1991). A educação, nesse contexto, é reduzida a um rótulo administrativo, desprovida de significado prático ou reflexivo sobre seu papel na promoção da justiça social e da diversidade cultural.

Essa tendência mantém-se na Portaria CEETEPS-GDS 1009, de 2-7-2015, que institui programas de intercâmbio cultural: *“Artigo 1º - Fica instituído, no âmbito do Centro Estadual de **Educação** Tecnológica Paula Souza, o Programa de Intercâmbio Cultural de Inglês e Espanhol, com o objetivo de permitir o enriquecimento linguístico, cultural e profissional de alunos e professores das Escolas Técnicas Estaduais - Etecs e Faculdades de Tecnologia - Fatecs.”*

Embora o intercâmbio seja uma iniciativa relevante, a escolha de línguas como inglês e espanhol reflete uma visão limitada de internacionalização, centrada em línguas globais hegemônicas. A Dimensão Cultural da Translinguagem problematiza essa abordagem, destacando a marginalização de línguas locais e práticas linguísticas translíngues que poderiam enriquecer a experiência educacional (García & Wei, 2014). Em vez de promover uma educação verdadeira pautada na diversidade linguística, o programa reforça a hegemonia de línguas dominantes, desconsiderando as especificidades culturais regionais.

A Portaria CEETEPS-GDS 2338, de 30-10-2018, aprofunda a relação entre **educação** e mercado de trabalho: *“O disposto no artigo IV do Decreto nº 58.385/2012, que determina serem objetivos do CEETEPS incentivar ou ministrar cursos nos diferentes níveis da **Educação Profissional e Tecnológica** que atendam às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógicas e didáticas.”*

Essa normativa explicita a submissão da **educação** às exigências do setor produtivo, evidenciando o tecnicismo que orienta as políticas institucionais. A Dimensão Global/Mercadológica da LAC critica essa lógica, apontando que a priorização das demandas do mercado desvirtua o papel emancipatório da **educação**, restringindo-a a uma função utilitarista e produtivista (Pennycook, 2001). Em vez de fomentar o pensamento crítico e a valorização de saberes locais, o CEETEPS molda sua política educacional para atender às flutuações do mercado, perpetuando uma visão neoliberal do ensino.

Já a Deliberação CEETEPS 70 de 2021 reforça essa orientação tecnicista ao afirmar: *“Das Disposições Preliminares - Capítulo I – Da estrutura e organização dos Cursos Superiores de Tecnologia - Artigo 2º: O ensino superior de graduação do Centro Estadual de **Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS** será pautado nas premissas da **Educação Profissional e Tecnológica** [...] alinhado às demandas da sociedade e do mundo do trabalho.”*

Essa formulação ilustra o afastamento da **educação** de seu potencial crítico e transformador, submetendo-a a métricas e padrões que atendem exclusivamente às demandas do mercado. A Dimensão Pedagógica da LAC denuncia essa padronização, alertando que a pressão por resultados rápidos compromete a pluralidade de abordagens pedagógicas e desconsidera a diversidade sociocultural dos alunos (Shohamy, 2001).

Sob a perspectiva da Decolonialidade, essa orientação evidencia a *Colonialidade do Saber*, na medida em que a educação é instrumentalizada para reproduzir modelos eurocêntricos e neoliberais, em vez de valorizar epistemologias locais e práticas pedagógicas emancipadoras (Quijano, 2005; Freire, 2000). O CEETEPS, ao priorizar a formação técnica e a inserção no mercado, negligencia a construção de uma educação crítica que poderia atuar como ferramenta de transformação social.

Dessa forma, a análise do termo educação nas normativas do CEETEPS revela não apenas sua centralidade administrativa, mas também a ausência de um compromisso com práticas pedagógicas críticas e inclusivas. A educação, embora mencionada com frequência, é tratada como um meio para fins tecnicistas, desconsiderando seu potencial para promover a justiça social, a diversidade cultural e a emancipação crítica. Essa lacuna compromete o papel

do CEETEPS como uma instituição que poderia, em vez de apenas formar técnicos para o mercado, formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para transformar suas realidades.

Outro elemento crucial é representado por **professor(es)**, com 14 ocorrências, evidenciando o papel central dos docentes nas políticas institucionais do CEETEPS, não apenas como transmissores de conhecimento técnico, mas também como agentes potencialmente transformadores do ambiente educacional. No entanto, a forma como essas políticas são estruturadas evidencia limitações significativas, especialmente no que diz respeito ao investimento efetivo na capacitação e valorização desses profissionais.

A Deliberação CEETEPS 3 de 2008 destaca a participação dos professores em processos administrativos, como premiações e eventos culturais: *“IV - Área de Difusão Científica e Cultural: d) Coordenar o processo de seleção de **professores** e alunos quando houver a necessidade de classificação para premiação.”* Essa citação, apesar de reconhecer a presença dos docentes em ações institucionais, restringe sua atuação a atividades formais e burocráticas. Sob a Dimensão Institucional da LAC, essa abordagem reflete a ausência de políticas robustas que incentivem a capacitação contínua e crítica dos professores (Knight, 2004). Em vez de promover um espaço para o desenvolvimento pedagógico reflexivo, a instituição limita o papel dos docentes a funções administrativas, desconsiderando seu potencial como facilitadores de uma educação crítica e inclusiva.

A Portaria CEETEPS-GDS 1009, de 2-7-2015, menciona iniciativas de formação docente: *“os **professores** participantes serão selecionados para cursos de aprimoramento metodológico e/ou linguístico, de acordo com o número de vagas disponibilizadas a cada edição e com os critérios, prazos e procedimentos para afastamento a serem amplamente divulgados em editais específicos.”*

Embora essa normativa sugira um compromisso com o aprimoramento profissional, a realidade contradiz essa promessa. A Dimensão Epistemológica da Decolonialidade evidencia que tais formações frequentemente replicam epistemologias do Norte Global, sem questionar paradigmas eurocêntricos (Walsh, 2009; Quijano, 2005). Além disso, a falta de apoio institucional efetivo agrava essa situação: professores que buscam participar de programas de internacionalização, como bolsas sanduíche, enfrentam obstáculos estruturais, incluindo a suspensão de seus salários durante o período de afastamento. Essa prática, em uma instituição que se autodenomina internacionalizada, expõe a precarização do trabalho docente e a contradição entre o discurso de internacionalização e a realidade das condições de trabalho. A internacionalização, nesse contexto, é uma fachada que não se traduz em suporte concreto para os educadores.

A Portaria CEETEPS-GDS 2338, de 30-10-2018, reforça essa perspectiva ao definir que: “O disposto no artigo IV do Decreto nº 58.385/2012, que determina serem objetivos do CEETEPS [...] formar pessoal **docente** destinado ao ensino profissional técnico.”

Essa formulação explicita a instrumentalização da formação docente, alinhando-a diretamente às demandas do mercado. A Dimensão Pedagógica da LAC critica essa orientação, alertando para o risco de transformar o ensino em um processo de reprodução de competências técnicas, ignorando a importância do pensamento crítico, da criatividade e da diversidade nas abordagens educacionais (Shohamy, 2001; Canagarajah, 2012). A educação dos docentes é moldada para atender a demandas externas, sem espaço para reflexões críticas que poderiam desafiar as epistemologias hegemônicas.

A Deliberação CEETEPS 70 de 2021 continua essa tendência ao estruturar a formação docente dentro de parâmetros rígidos de competências técnicas: “Artigo 4º - As competências socioemocionais, atitudinais e/ou comportamentais deverão ser trabalhadas transversalmente permeando total ou parcialmente a matriz curricular do curso com o objetivo de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de tais competências para sua atuação nas profissões correlatas.”

Embora a inclusão de competências socioemocionais represente um avanço em relação à formação integral, a **Dimensão Cultural** da Translinguagem e da Decolonialidade questiona a superficialidade dessa abordagem. García e Wei (2014) defendem práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural dos alunos, enquanto Freire (2000) alerta para o perigo de uma educação que serve apenas para adaptar o indivíduo ao mercado de trabalho, sem oferecer ferramentas para a transformação social.

Essa análise evidencia que, embora o CEETEPS reconheça formalmente a importância dos professores, as políticas institucionais falham em proporcionar as condições necessárias para que eles tornem-se agentes de uma educação transformadora. A precarização do trabalho docente, a falta de investimentos em formações críticas e a reprodução de epistemologias hegemônicas enfraquecem o potencial emancipador da educação. Em vez de serem capacitados para desafiar paradigmas eurocêtricos e valorizar saberes locais, os professores são moldados para perpetuar uma lógica tecnicista que limita o impacto social da sua atuação.

A **dimensão curricular**, representada pelo termo **currículo** (com apenas 2 ocorrências), reflete um esforço superficial por inovação, focado no alinhamento às demandas do mercado. A Deliberação CEETEPS 70 de 2021 menciona: “Artigo 6º - Poderão ser elaborados Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia Experimentais com denominação ou currículo inovador, não previsto no CNCST em vigor, organizados e desenvolvidos com base

no disposto no art. 81 da LDB.” Essa tentativa de flexibilização é complementada por: “*Artigo 8º - Os projetos pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia a serem submetidos à devida aprovação dos órgãos competentes [...] deverão ser compostos minimamente pela seguinte estrutura: Contextualização da Instituição de Ensino; Currículo Escolar em Educação Profissional e Tecnológica organizado por competências.*”

Embora evidenciem um discurso de inovação, essas iniciativas revelam, sob a Dimensão Epistemológica da LAC, uma lógica tecnicista que prioriza as necessidades do mercado de trabalho em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Shohamy (2001) alerta para o risco de currículos construídos com base em competências estritamente funcionais, que ignoram a formação de cidadãos reflexivos e engajados socialmente. Giroux (1983) complementa essa crítica, defendendo que a educação deve ser um espaço para a construção de consciência crítica, e não apenas para a reprodução de habilidades técnicas. O currículo, nesse contexto, é tratado como uma ferramenta para atender demandas econômicas globais, desconsiderando as realidades socioculturais brasileiras e a valorização de saberes locais.

Além disso, sob a perspectiva da Translinguagem, a ausência de políticas que promovam a diversidade linguística é evidente. Não há menção a práticas translíngues que valorizem os repertórios híbridos dos alunos, reforçando a hegemonia de modelos monolíngues centrados no inglês como língua de prestígio. García e Wei (2014) defendem que o currículo deve integrar práticas linguísticas que reflitam a realidade multilíngue dos estudantes, criando espaços de aprendizado mais inclusivos e democráticos. Canagarajah (2012) acrescenta que práticas translíngues não apenas ampliam o acesso ao conhecimento, mas também desafiam as hierarquias linguísticas impostas por políticas educacionais coloniais. No entanto, o CEETEPS, ao estruturar seus currículos com foco exclusivo em competências técnicas, negligencia a importância da diversidade linguística e cultural.

Do ponto de vista da Decolonialidade, a omissão de temas como justiça social, diversidade e sustentabilidade é particularmente preocupante. O currículo, tal como formulado, perpetua epistemologias eurocêntricas e ignora saberes locais e periféricos. Quijano (2005) e Mignolo (2007) argumentam que a *Colonialidade do Saber* manifesta-se justamente na exclusão dessas epistemologias alternativas, que poderiam enriquecer a formação dos alunos e promover uma educação mais crítica e transformadora. Walsh (2009) ressalta a necessidade de uma interculturalidade crítica nos currículos, que reconheça e valorize as vozes historicamente marginalizadas. A ausência de discussões sobre sustentabilidade, por exemplo, reflete essa lacuna. Ferdinand (2022), ao propor uma ecologia decolonial, destaca a importância

de integrar questões ambientais aos currículos, conectando a crise ecológica global às desigualdades históricas impostas pelo colonialismo.

Da mesma forma, a ausência de temas como diversidade cultural e inclusão limita o potencial transformador da educação. Freire (1987) defende que o currículo deve ser um espaço de diálogo crítico, onde as diferentes realidades culturais dos alunos sejam reconhecidas e valorizadas. Monte Mór (2015) e Pereira, Silva e Guimarães (2020) reforçam essa ideia ao sugerirem que a formação docente deve incluir práticas que promovam a reflexão sobre a diversidade sociocultural e linguística, capacitando os professores a atuarem como agentes de transformação social.

Essa ausência de temas contemporâneos e de uma abordagem crítica e pluralista no currículo compromete o potencial da educação no CEETEPS de formar não apenas profissionais competentes, mas cidadãos conscientes e preparados para enfrentar os desafios sociais e culturais do mundo atual. A formação continua centrada em um modelo tecnicista que desconsidera a complexidade das realidades locais e globais, limitando o impacto transformador que a educação poderia exercer na sociedade.

A análise da **Categoria Analítica 4 – Formação e Capacitação Acadêmico-Profissional** revela que, embora o CEETEPS tenha implementado medidas voltadas à qualificação de alunos e docentes, essas iniciativas permanecem subordinadas a uma lógica tecnicista, que prioriza a padronização e a empregabilidade em detrimento de uma formação crítica e socialmente engajada. A Linguística Aplicada Crítica (LAC), a Translinguagem e a Decolonialidade desvelam tensões que limitam a diversidade epistemológica, a valorização de repertórios plurilíngues e a inclusão de saberes locais, evidenciando lacunas estruturais na concepção das políticas institucionais.

A integração dos Quadros 20 e 21 ilustra como essas tensões aparecem nas práticas institucionais. O Quadro 20 mapeia as contradições entre o discurso de qualificação e a estruturação da formação acadêmico-profissional, destacando a ausência de um currículo inovador, a marginalização de perspectivas pedagógicas críticas e a predominância de abordagens que desconsideram a diversidade sociocultural e linguística dos estudantes. A ênfase em competências tecnológicas e produtivas reflete uma formação instrumentalizada, alinhada a modelos globais de ensino técnico, sem diálogo com epistemologias alternativas.

Já o Quadro 21, ao relacionar marcos institucionais como a Reestruturação do Ensino de Línguas Estrangeiras (2008) e a Comissão de Teste de Nivelamento (2009), evidencia que, apesar dos esforços institucionais para sistematizar o ensino de línguas, as diretrizes adotadas reforçam práticas monolíngues e meritocráticas, priorizando a proficiência em inglês sem

considerar a complexidade dos repertórios linguísticos dos estudantes. Essas medidas, em vez de democratizar o acesso ao conhecimento e fortalecer práticas translíngues, reproduzem hierarquias linguísticas que desvalorizam saberes locais e reforçam a *Colonialidade do Saber* (Quijano, 2005; Walsh, 2009).

Dessa forma, a sistematização dos Quadros 20 e 21 revela que, embora o CEETEPS tenha estruturado políticas de capacitação acadêmico-profissional, essas iniciativas ainda operam dentro de modelos neoliberais e tecnicistas, limitando a inserção de epistemologias críticas e inovadoras. Essa estrutura invisibiliza práticas educacionais plurais e limita o potencial transformador da formação acadêmica, reproduzindo um modelo que responde às demandas do mercado global, mas não necessariamente às necessidades regionais e sociais dos alunos e docentes.

Essas análises apontam para a urgência de uma reestruturação curricular e pedagógica, que vá além da simples adequação às demandas do setor produtivo e incorpore práticas educativas críticas, translíngues e decoloniais. Para isso, é fundamental reformular as políticas institucionais, promovendo um espaço de formação que não apenas qualifique tecnicamente, mas também desenvolva uma educação inclusiva, reflexiva e socialmente comprometida. Como argumenta Freire (2000), a educação precisa ser um instrumento de conscientização e transformação social, e não apenas um mecanismo de ajuste ao mercado de trabalho.

À medida que nos aproximamos das últimas categorias analisadas, a **Categoria Analítica 5 – Dimensão Cultural e Interculturalidade** examina o tratamento da diversidade cultural e da interculturalidade nas diretrizes institucionais do CEETEPS. Embora os termos estruturantes *cultural(is)*, *intercultural* e *multicultural* estejam presentes nos documentos normativos, sua baixa recorrência evidencia um uso pontual e não estruturado desses conceitos. A análise documental revela que, apesar da internacionalização ser apresentada como um eixo estratégico, a dimensão cultural permanece marginalizada, sem diretrizes concretas que integrem efetivamente práticas interculturais no currículo e na formação acadêmico-profissional. Assim, observa-se uma lacuna entre o discurso institucional e a implementação de políticas que promovam a interculturalidade como princípio educativo e social.

O Quadro 22, a seguir, apresenta as tensões desveladas nesse processo, evidenciando os desafios epistemológicos, culturais, históricos e identitários relacionados à construção de políticas culturais no contexto da internacionalização.

Quadro 22: Categoria Analítica 5 - Dimensão Cultural e Interculturalidade

<b><i>termos estruturantes e frequência:</i></b> <i>cultural(is) (20 ocorrências), intercultural (20 ocorrências) e multicultural (20 ocorrências).</i>
<b><i>Tensões desveladas:</i></b>
<p><b>LAC:</b></p> <p><b>Dimensão Epistemológica:</b> Predominância de abordagens culturais tecnicistas, ignorando saberes interculturais locais e plurais (Tollefson, 1991; Blommaert, 2018).</p> <p><b>Dimensão Cultural:</b> Falta de integração das práticas culturais globais com demandas locais específicas (Pennycook, 2001).</p> <p><b>Dimensão Histórica:</b> Distanciamento histórico entre práticas acadêmicas e reconhecimento da diversidade cultural (Pennycook (2010).</p>
<p><b>TRANSLINGUAGEM:</b></p> <p><b>Dimensão Epistemológica:</b> Invisibilidade de repertórios linguísticos diversos no ambiente acadêmico (García &amp; Wei, 2014).</p> <p><b>Dimensão Cultural e Dimensão Identitária:</b> Resistência à valorização de práticas linguísticas e culturais locais (Canagarajah, 2012).</p>
<p><b>DECOLONIALIDADE:</b></p> <p><b>Dimensão Epistemológica:</b> Desvalorização de epistemologias locais na formulação de políticas culturais, reforçando padrões globais e eurocêtricos como critérios exclusivos de validação do conhecimento (Quijano, 2005).</p> <p><b>Dimensão Cultural:</b> Marginalização de narrativas locais em ambientes globais de ensino (Quijano, 2005; Mignolo, 2007).</p> <p><b>Dimensão Histórica:</b> Silenciamento de histórias locais no contexto multicultural das políticas institucionais (Fanon, 1961).</p>

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

As tensões desveladas no Quadro 22 dialogam com os marcos institucionais, que em sua formulação, indicam iniciativas voltadas à promoção da interculturalidade e ao fortalecimento da dimensão cultural, evidenciando diretrizes institucionais que buscaram integrar essa perspectiva no contexto acadêmico do CEETEPS, conforme apresentado no Quadro 23 a seguir. Vejamos:



Quadro 23: Relação da Categoria Analítica 5 - Dimensão Cultural e Interculturalidade e os Marcos Institucionais

<b>Categoria Analítica</b>	<b>Marco Institucional</b>	<b>Objetivo e Impacto</b>
<b>Dimensão Cultural e Interculturalidade</b>	<b>Programa Internacional (1988)</b>	Promoveu o intercâmbio cultural inicial por meio de estágios e interações acadêmicas entre países distintos, favorecendo a troca cultural.
	<b>Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras – CBTecLE (2008 -2023)</b>	Enfatiza a valorização de línguas e culturas no ensino técnico e tecnológico, promovendo convivência multicultural.
	<b>Reestruturação do Ensino de Línguas Estrangeiras (2008)</b>	Enfatizou a diversidade cultural e linguística como componente central das políticas educacionais
	<b>Programa de Intercâmbio Cultural (2011)</b>	Estimulou-se a convivência multicultural e a integração intercultural no ensino técnico e tecnológico.
	<b>Assessoria de Relações Internacionais - ARInter (2016)</b>	Reforçou interações interculturais em atividades acadêmicas.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

No que se refere à Categoria Analítica 5 – Dimensão Cultural e Interculturalidade, a análise das diretrizes institucionais permite observar que, apesar do discurso institucional enfatizar a diversidade cultural e a interculturalidade, a implementação dessas diretrizes ocorre de maneira periférica e fragmentada. Os termos estruturantes – *cultural(is)*, *intercultural* e *multicultural* – aparecem apenas 20 vezes nos documentos analisados, o que indica um reconhecimento formal, mas superficial, sem tradução efetiva em práticas acadêmicas, curriculares ou pedagógicas.

Embora esses termos estejam intrinsicamente ligados à internacionalização, a dimensão cultural permanece marginalizada, restrita a eventos pontuais, sem mecanismos estruturais que garantam a interculturalidade como princípio formativo. Esse distanciamento revela um modelo tecnicista e funcionalista da diversidade cultural, em que a interculturalidade não se consolida como prática transformadora, mas sim como um instrumento de capital simbólico para a internacionalização institucional.

Sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade, a internacionalização do CEETEPS segue alinhada a um paradigma de hegemonia eurocêntrica,

no qual a interculturalidade não é incorporada como uma epistemologia de resistência, mas sim como uma ferramenta de competitividade global. Essa configuração perpetua desigualdades estruturais, reforça hierarquias epistêmicas e limita a diversidade na construção do conhecimento, evidenciando que a interculturalidade na instituição não é promovida como princípio educativo estruturante, mas sim como um dispositivo mercadológico funcional para a internacionalização.

A Dimensão Epistemológica revela que a diversidade cultural é tratada de forma instrumental, sem modificar paradigmas institucionais que perpetuam a *Colonialidade do Saber* (Quijano, 2005; Mignolo, 2000). Essa lógica instrumental torna-se evidente na Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008, que estabelece que a instituição deve na Área de Difusão Científica e Cultural gerida pela ARInter: “ a) *Propor, elaborar, promover, organizar e coordenar atividades culturais com o corpo discente, docente e administrativo do CEETEPS, com o objetivo de viabilizar as trocas e aproximações com outras **culturas***; b) *Realizar a divulgação de eventos e feiras científicas para a participação dos parceiros internacionais.*”

A ênfase na organização de eventos e trocas episódicas confirma que a interculturalidade é reduzida a interações pontuais, sem mecanismos estruturantes que garantam sua influência na formulação curricular ou na construção de práticas interculturais críticas e transformadoras.

Dentro desse contexto, eventos como o Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras (CBTecLE, 2008-2023) demonstram uma tentativa de valorização de línguas e culturas no ensino técnico e tecnológico. No entanto, a ausência de diretrizes institucionais que garantam a permanência da diversidade no currículo mantém a interculturalidade em um nível superficial. A falta de uma política contínua que integre essa dimensão às práticas pedagógicas reforça a desconexão entre o discurso e a prática (Pennycook, 2001).

Essa concepção fragmentada pode ser observada na forma como as normativas institucionais tratam a interculturalidade ao longo dos anos. Em vez de inseri-la como um princípio estruturante da formação acadêmica, os documentos institucionais reforçam seu caráter acessório. Esse viés já manifesta-se na Portaria CEETEPS-GDS - 1009, de 2-7-2015, que descreve o intercâmbio cultural nos seguintes termos: “*a importância do intercâmbio **cultural** como instrumento complementar para a formação dos alunos e a atualização profissional dos docentes do ensino técnico e tecnológico.*” Ao definir a interculturalidade como um “instrumento complementar”, essa normativa reforça a ideia de que as trocas culturais não são concebidas como parte fundamental da formação acadêmica, mas sim como um acréscimo periférico, sem impacto real na estrutura curricular.”

Esse entendimento, inicialmente sutil, é amplificado na Deliberação CEETEPS - 37, de 10-8-2017, que não apenas mantém a perspectiva da interculturalidade como elemento acessório, mas a transforma explicitamente em um ativo voltado à empregabilidade dos alunos, como observa-se na afirmação: “*a possibilidade de partícipes de Instituições de Ensino estrangeiras cria ambientes **multiculturais** alinhados às demandas do mercado de trabalho.*” Dessa forma, o caráter de “complemento formativo” presente na normativa de 2015 consolida-se como um diferencial estratégico, integrando-se ao discurso da internacionalização institucional como um fator competitivo, sem ruptura com paradigmas epistêmicos excludentes.

O aprofundamento dessa lógica na normativa de 2017 evidencia a predominância de um modelo de internacionalização que instrumentaliza a interculturalidade, não como um espaço de troca de saberes plurais, mas como um mecanismo de valorização institucional e de adaptação às demandas do mercado. Assim, o que poderia representar uma oportunidade de transformação epistêmica permanece restrito a um viés tecnicista e funcionalista, afastando-se da construção de uma interculturalidade crítica.

Essa tendência, no entanto, parece sofrer uma inflexão na Política Linguística Institucional do CEETEPS, de 2018, que estabelece princípios que, em teoria, deveriam garantir um espaço mais inclusivo e diverso para a interculturalidade e as línguas no ambiente acadêmico. Seu Artigo 2º define como princípios norteadores: “*VII. a democratização do acesso às línguas estrangeiras, buscando a melhoria dos níveis de proficiência de membros dos corpos docente, discente e administrativo; VIII. o desenvolvimento dos letramentos acadêmico, científico e profissional, seja em língua vernácula, seja em língua estrangeira; IX. o estímulo à comunicação **intercultural** dos corpos docente, discente e administrativo do CEETEPS com seus homólogos em Instituições de Educação estrangeiras; X. difusão de conhecimentos resultantes de pesquisas de membros dos corpos docentes e discentes do CEETEPS; XI. valorização da diversidade linguística e **cultural**; XII. cooperação interinstitucional, a fim de tornar acessível o conhecimento linguístico.*”

Embora esses princípios apresentem um discurso mais inclusivo e pareçam distanciar-se da lógica estritamente mercadológica da Deliberação de 2017, a ausência de mecanismos concretos para a implementação dessas diretrizes evidencia que tais normativas operam mais no nível discursivo do que na prática. Não há diretrizes específicas para garantir que a valorização da diversidade linguística e cultural traduza-se em ações efetivas dentro do currículo acadêmico. Além disso, a estrutura educacional do CEETEPS continua privilegiando línguas globais hegemônicas, ignorando a riqueza dos repertórios linguísticos locais dos alunos e docentes.

Dessa forma, a Política Linguística Institucional de 2018 mantém a mesma limitação das normativas anteriores: menciona a interculturalidade, mas sem garantir sua presença estruturante nas práticas pedagógicas e acadêmicas. Essa ausência de implementação efetiva reflete uma contradição central nas políticas de internacionalização do CEETEPS: enquanto os documentos institucionais mencionam a valorização da diversidade linguística e intercultural, as práticas acadêmicas continuam estruturadas em uma lógica excludente, que não rompe com hierarquias epistêmicas globais.

Esse distanciamento entre discurso e prática pode ser observado no modo como a interculturalidade segue sendo tratada de forma acessória, sem assegurar espaços estruturados para práticas translíngues e epistemologias plurais. Embora a Política Linguística Institucional de 2018 mencione a valorização da diversidade linguística e cultural, sua implementação ocorre sem diretrizes concretas que garantam sua efetividade no currículo acadêmico.

A ausência de políticas institucionais voltadas à interculturalidade crítica revela a permanência de um modelo excludente, no qual a proficiência em línguas estrangeiras é priorizada sem medidas que incentivem o desenvolvimento de repertórios multilíngues. Como apontam García e Wei (2014), esse modelo restringe a diversidade linguística ao valorizar línguas globais hegemônicas em detrimento de repertórios híbridos que representam a realidade sociocultural dos estudantes.

Essa perspectiva reducionista da diversidade cultural e linguística também pode ser analisada sob a ótica da *Colonialidade do Saber*, que silencia epistemologias locais em favor de padrões globais de ensino e pesquisa (Quijano, 2005; Mignolo, 2007). Assim, em vez de operar como um princípio educativo de resistência, a interculturalidade é subjugada a um modelo tecnicista de internacionalização, que reforça hierarquias epistêmicas e marginaliza conhecimentos historicamente desvalorizados. Como observa Maldonado-Torres (2007), essa colonialidade não se restringe à estrutura do conhecimento acadêmico, mas também afeta a identidade e subjetividade dos indivíduos e grupos, influenciando as políticas institucionais que determinam quais repertórios culturais e linguísticos são validados, quem os produz e quais são invisibilizados.

Essa marginalização da diversidade cultural também manifesta-se nas relações institucionais do CEETEPS. Embora a internacionalização seja mencionada como um dos eixos estratégicos da instituição, não há políticas que assegurem o reconhecimento de epistemologias plurais. A criação da Assessoria de Relações Internacionais – ARInter (2016), por exemplo, poderia ter sido um marco para a construção de um modelo mais equitativo e plural. No entanto, sua atuação reproduziu padrões globais de cooperação, baseados em modelos tecnicistas, sem

a criação de espaços que fomentassem intercâmbios interculturais críticos e a valorização de epistemologias locais (Fanon, 1961).

A manutenção desse modelo tecnicista e mercadológico fica evidente nas tensões epistemológicas, institucionais e históricas que limitam a construção de políticas culturais no CEETEPS. O Quadro 22 mapeia esses desafios, mostrando que, apesar da menção à interculturalidade nas normativas institucionais, não há ruptura com paradigmas eurocêntricos. Em vez de integrar-se como um princípio formativo estruturante, ela permanece em diretrizes genéricas, sem reflexos concretos no currículo acadêmico ou nas práticas pedagógicas.

Essa desconexão entre discurso e prática reflete-se no conjunto de marcos institucionais sistematizados no Quadro 23, que relaciona iniciativas como o Programa Internacional (1988), o Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras – CBTecLE (2008-2023), a Reestruturação do Ensino de Línguas Estrangeiras (2008), o Programa de Intercâmbio Cultural (2011) e a criação da Assessoria de Relações Internacionais – ARInter (2016). Embora essas iniciativas mencionem a diversidade cultural, sua implementação ocorreu de maneira fragmentada, sem articulação efetiva com as práticas acadêmicas. Como resultado, a interculturalidade segue sendo um conceito retórico, instrumentalizado como um diferencial estratégico na internacionalização institucional, mas sem mecanismos concretos que garantam sua presença estruturante na formação acadêmico-profissional dos estudantes.

Por fim, as limitações da Dimensão Cultural e Interculturalidade evidenciam como a internacionalização no CEETEPS tem sido guiada por uma lógica tecnicista e mercadológica, restringindo a interculturalidade a um recurso estratégico. Essas mesmas limitações se refletem nas políticas institucionais voltadas à formação linguística, cuja formulação e implementação enfrentam desafios semelhantes. A Categoria Analítica 6 – Políticas Linguísticas e Competências Linguísticas aprofunda essa discussão, analisando como as diretrizes institucionais estruturaram o ensino de línguas em relação às demandas globais e institucionais.

O Quadro 24, a seguir, sintetiza essas tensões e os desafios inerentes à sua implementação.

Quadro 24: Categoria Analítica 6 - Políticas Linguísticas e Competências Linguísticas

<i>termos estruturantes e frequência: política(s) (33 ocorrências), línguas (18 ocorrências), e currículo (2 ocorrências).</i>
<b><i>Tensões desveladas:</i></b>
<p><b>LAC:</b></p> <p><b>Dimensão Epistemológica:</b> Hierarquização do inglês e línguas dominantes em detrimento de línguas locais e regionais (Pennycook, 2001).</p> <p><b>Dimensão Pedagógica:</b> Adoção de currículos padronizados, que não integram a diversidade cultural e linguística dos discentes (Shohamy, 2001).</p> <p><b>Dimensão Cultural:</b> Desconsideração de práticas culturais locais no ensino de línguas, reforçando perspectivas eurocêntricas (Tollefson, 1991)</p> <p><b>Dimensão Histórica:</b> Silenciamento de histórias locais nas diretrizes linguísticas, limitando a justiça linguística (Pennycook, 2010). Políticas focadas em línguas hegemônicas como o inglês, limitando o alcance de línguas locais ou regionais (Makoni, 2007).</p>
<p><b>TRANSLINGUAGEM:</b></p> <p><b>Dimensão Epistemológica:</b> Invisibilidade de práticas translíngues que valorizem línguas minoritárias e híbridas (García e Wei, 2014).</p> <p><b>Dimensão Pedagógica:</b> Falta de práticas translíngues no currículo acadêmico, reduzindo a inclusão linguística (Canagarajah, 2012).</p> <p><b>Dimensão Cultural e Dimensão Identitária:</b> Marginalização de identidades multilíngues e resistência em reconhecer a pluralidade cultural e linguística nos contextos educacionais (Canagarajah, 2012).</p> <p><b>Dimensão Histórica:</b> Falta de reconhecimento das práticas translíngues como elementos históricos de resistência cultural (Wei, 2017).</p>
<p><b>DECOLONIALIDADE:</b></p> <p><b>Dimensão Epistemológica:</b> Exclusão de epistemologias plurais na construção de políticas linguísticas (Quijano, 2005; Grosfoguel, 2011).</p> <p><b>Dimensão Cultural:</b> Reforço de narrativas eurocêntricas em políticas linguísticas institucionais (Quijano, 2005; Mignolo, 2007).</p> <p><b>Dimensão Histórica:</b> Invisibilidade de legados linguísticos coloniais nas práticas institucionais (Mignolo, 2005).</p>

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Assim como nas demais categorias, a Categoria Analítica 6 – Políticas Linguísticas e Competências Linguísticas também articula-se com marcos institucionais que orientaram a implementação de diretrizes voltadas ao ensino de línguas e à internacionalização acadêmica. Essas iniciativas buscaram consolidar estratégias para a formação linguística no CEETEPS, conforme apresentado no Quadro 25 a seguir.

Quadro 25: Relação da Categoria Analítica 6 - Políticas Linguísticas e Competências Linguísticas e os Marcos Institucionais

<b>Categoria Analítica</b>	<b>Marco Institucional</b>	<b>Objetivo e Impacto</b>
<b>Políticas Linguísticas e Competências Linguísticas</b>	<b>Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras – CBTECLE (2008 -2023)</b>	Destacou a integração de línguas no currículo como estratégia de internacionalização e preparação para o mercado global.
	<b>Reestruturação do Ensino de Línguas Estrangeiras (2008)</b>	Formalizou o ensino de línguas como parte integral da formação técnica e tecnológica.
	<b>Comissão de Teste de Nivelamento (2009)</b>	Refletiu a valorização das competências linguísticas como estratégia para integração no mercado de trabalho global.
	<b>Assessoria de Relações Internacionais - ARInter (2016)</b>	Fortaleceu a gestão das políticas linguísticas no contexto da internacionalização, articulando parcerias institucionais e promovendo programas voltados à capacitação em línguas estrangeiras.
	<b>Políticas Linguísticas (2018)</b>	Instituiu uma política clara para ensino de línguas, democratizando o acesso e promovendo a diversidade linguística.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Finalmente, a Categoria Analítica 6 – Políticas Linguísticas e Competências Linguísticas desponta como um eixo central das políticas institucionais do CEETEPS, articulando diretrizes para o ensino de *línguas* e sua relação com a formação acadêmica e profissional dos alunos. Essa categoria reflete o compromisso institucional em estruturar o ensino de idiomas como ferramenta estratégica para a internacionalização, mas também evidencia tensões sobre a instrumentalização da proficiência linguística e a ausência de abordagens translíngues e epistemologicamente plurais. Essas tensões se manifestam nas dimensões desveladas pela Linguística Aplicada Crítica (LAC), Translinguagem e Decolonialidade, que evidenciam a centralização de *línguas* hegemônicas e a ausência de políticas linguísticas inclusivas e plurais.

Os termos estruturantes dessa categoria – *políticas* (33 ocorrências), *línguas* (18 ocorrências) e *currículo* (2 ocorrências) – demonstram a centralidade do ensino de idiomas na concepção da internacionalização do CEETEPS, mas também indicam que a normatização

sobre esses aspectos dá-se sob uma lógica prescritiva, que privilegia a adequação a padrões globais de ensino e certificação, sem contemplar práticas decoloniais ou inclusivas. Essa abordagem reflete a Dimensão Epistemológica da LAC, em que a hierarquização do inglês e de *línguas* dominantes ocorre em detrimento de *línguas* locais e regionais (Pennycook, 2001).

Desde a Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008, observa-se a preocupação institucional em consolidar diretrizes para o ensino de *línguas*, articulando-as às *políticas* de mobilidade e cooperação internacional. O Artigo 14-B desse documento estabeleceu que “*a Assessoria de Relações Internacionais terá como atribuição propor, instituir e promover políticas visando à internacionalização do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, bem como prospectar e estabelecer acordos de cooperação ou protocolos de intenções entre o CEETEPS e instituições estrangeiras, governamentais, não governamentais e/ou privadas, a fim de desenvolver projetos visando manter a excelência no ensino profissional e tecnológico, com intuito de formar profissionais alinhados às demandas globais*”. Essa normativa vincula diretamente a internacionalização ao domínio de *línguas*, consolidando sua importância como ferramenta essencial à formação acadêmica e profissional. No entanto, essa visão reflete a Dimensão Cultural da LAC, pois desconsidera práticas culturais locais e reforça perspectivas eurocêntricas no ensino de *línguas* (Tollefson, 1991).

Além disso, a mesma deliberação formalizou a Área de Políticas Linguísticas, ampliando sua atuação para incluir ações mais estruturadas. Conforme o documento, essa área deve “*propor, elaborar e implementar as políticas linguísticas da instituição*”, além de “*propor e monitorar o desenvolvimento de atividades relacionadas às políticas linguísticas e projetos ligados à área, advindos da cooperação internacional e interinstitucional*” e “*elaborar, alimentar e atualizar sistemas de controle dos programas de políticas linguísticas*”. Essas diretrizes evidenciam um modelo de gestão centralizado, que busca não apenas padronizar as diretrizes institucionais, mas também alinhar a formação em *línguas* às exigências do cenário global. Entretanto, essa centralização também pode ser analisada sob a Dimensão Epistemológica da Decolonialidade, pois exclui epistemologias plurais e limita a diversidade linguística institucional (Quijano, 2005; Grosfoguel, 2011)

A importância dessa estrutura torna-se ainda mais evidente na mesma Deliberação CEETEPS 3 de 30-5-2008, que prevê a criação e institucionalização dos Centros de Línguas no âmbito da Assessoria de Relações Internacionais. Conforme o documento, cabe a essa área “*propor a criação, a institucionalização e a implementação dos centros de línguas no CEETEPS*”, bem como “*monitorar o desenvolvimento das atividades e dos programas promovidos por esta área por meio dos centros de línguas nas unidades do CEETEPS*”



*e divulgar seus resultados*". A deliberação ainda define que a Assessoria deve *"promover e dar suporte à CESU e CETEC nas capacitações dos responsáveis pelos centros de línguas do CEETEPS"*, consolidando um modelo institucional que articula ensino, capacitação e internacionalização sob a ótica das diretrizes linguísticas. Entretanto, a ausência de práticas translingues reflete a Dimensão Pedagógica da Translinguagem, que evidencia a limitação da inclusão linguística no currículo acadêmico (Canagarajah, 2012).

A Portaria CEETEPS-GDS 2338, de 30-10-2018, consolidou a *Política Linguística Institucional* como uma diretriz permanente no CEETEPS. O documento estabelece os seguintes princípios norteadores: *"Art. 1º. Instituir, em caráter permanente, a Política Linguística Institucional do CEETEPS. Art. 2º. São princípios norteadores da Política Linguística Institucional do CEETEPS: I. a democratização do acesso às línguas estrangeiras, buscando a melhoria dos níveis de proficiência de membros dos corpos docente, discente e administrativo; II. o desenvolvimento dos letramentos acadêmico, científico e profissional, seja em língua vernácula, seja em língua estrangeira; III. o estímulo à comunicação intercultural dos corpos docente, discente e administrativo do CEETEPS com seus homólogos em Instituições de Educação estrangeiras; IV. difusão de conhecimentos resultantes de pesquisas de membros dos corpos docentes e discentes do CEETEPS; V. valorização da diversidade linguística e cultural; VI. cooperação interinstitucional, a fim de tornar acessível o conhecimento linguístico."*

A deliberação referente ao currículo surge na Deliberação CEETEPS 70 de 15-4-2021, que estabelece a possibilidade de desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores. O Artigo 6º determina que *"poderão ser elaborados Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia Experimentais com denominação ou currículo inovador, não previsto no CNCST em vigor, organizados e desenvolvidos com base no disposto no art. 81 da LDB, e da Resolução CNE/CP 1, de 5 de janeiro de 2021, desde que reflitam e respondam com pioneirismo e pertinência aos estímulos advindos das inovações científicas e tecnológicas, ou de demandas regionais específicas para o atendimento aos seus arranjos produtivos, econômicos, culturais e sociais e do mundo do trabalho."*

Embora essa normativa pareça promover inovação, sua formulação reflete a Dimensão Pedagógica da LAC, uma vez que não explicita mecanismos para garantir a diversidade epistemológica e linguística, resultando em uma estrutura curricular padronizada e desvinculada das práticas socioculturais dos estudantes (Shohamy, 2001). A ênfase na adequação a demandas produtivas, econômicas e sociais reforça a Dimensão Cultural da

Decolonialidade, pois subordina o currículo às exigências do mercado global, perpetuando uma lógica tecnicista que ignora saberes locais (Quijano, 2005; Mignolo, 2007).

Além disso, o Artigo 8º da mesma deliberação afirma que “*os projetos pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia a serem submetidos à devida aprovação dos órgãos competentes, nos termos da legislação em vigor, deverão ser compostos minimamente pela seguinte estrutura: 1.3 Currículo Escolar em Educação Profissional e Tecnológica organizado por competências.*” Essa organização baseada em competências reflete a Dimensão Epistemológica da Translinguagem, uma vez que desconsidera a pluralidade linguística dos estudantes e reforça modelos monolíngues e normativos (García & Wei, 2014).

Portanto, o tratamento do *currículo* no CEETEPS alinha-se a uma perspectiva normativa e instrumental, que visa padronizar a formação acadêmica e linguística sem incorporar epistemologias plurais. Essa abordagem evidencia tensões estruturais que serão aprofundadas nas próximas seções, explorando as limitações desse modelo sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade.

A partir das análises realizadas, torna-se evidente que a Categoria Analítica 6 – Políticas Linguísticas e Competências Linguísticas está diretamente implicada em um modelo institucional que prioriza a padronização e a adequação a normativas globais, enquanto limita a diversidade epistemológica e linguística. As tensões desveladas no Quadro 24 ilustram como as diretrizes do CEETEPS reforçam a hierarquização das línguas hegemônicas (Pennycook, 2001) e a marginalização de práticas translíngues (Canagarajah, 2012), além de silenciar histórias e identidades linguísticas plurais (Mignolo, 2005). Essa abordagem normativa reflete um projeto institucional que, ao invés de promover a diversidade linguística de forma integrada, opera dentro de uma lógica tecnicista e utilitária, voltada para a internacionalização sob padrões mercadológicos.

Os marcos institucionais sistematizados no Quadro 25 demonstram que o CEETEPS construiu, ao longo dos anos, um arcabouço normativo para as políticas linguísticas e suas articulações com a internacionalização. O Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras – CBTecLE (2008-2023) foi um espaço essencial para discutir o papel das *línguas* no currículo e sua conexão com a formação profissional e acadêmica dos alunos. No entanto, as discussões predominantes nesses congressos alinham-se a uma concepção normativa e instrumental, voltada à empregabilidade e à certificação, o que reforça a Dimensão Epistemológica da LAC, na medida em que cristaliza uma visão das *línguas* como um recurso mercadológico e não como um espaço de significação cultural e identitária.

A Reestruturação do Ensino de Línguas Estrangeiras (2008) formalizou a integração das *línguas* como componente essencial da formação técnica e tecnológica. No entanto, essa estruturação não incorporou epistemologias translíngues ou decoloniais, mantendo o ensino de idiomas dentro de uma abordagem prescritiva e eurocêntrica, alinhada à Dimensão Cultural da Decolonialidade. Da mesma forma, a criação da Comissão de Teste de Nivelamento (2009) reflete a institucionalização das competências linguísticas como critério para inserção no mercado global, evidenciando uma lógica avaliativa que prioriza padrões de proficiência em línguas hegemônicas, sem considerar a diversidade linguística dos alunos.

A Assessoria de Relações Internacionais – ARInter (2016) fortaleceu a gestão das políticas linguísticas no CEETEPS, promovendo programas e parcerias voltadas à capacitação em *línguas* estrangeiras. Embora tenha ampliado as oportunidades de formação internacional, sua atuação manteve um foco instrumental, favorecendo o inglês como língua de prestígio e consolidando um viés monolíngue, sem incentivo a práticas translíngues. Esse direcionamento reforça a Dimensão Pedagógica da Translinguagem, na medida em que restringe o ensino de *línguas* a um modelo tradicional e limitado, sem promover a inclusão de repertórios linguísticos diversos.

Por fim, a institucionalização das Políticas Linguísticas (2018) representa um avanço na formalização do ensino de *línguas*, promovendo a democratização do acesso e a diversidade linguística. No entanto, a ausência de mecanismos que garantam a pluralidade de abordagens evidencia as limitações dessa política, que ainda opera dentro de um modelo de internacionalização funcionalista e utilitário. Como demonstrado nos Quadros 24 e 25, a construção dessas normativas reflete um esforço de organização institucional das políticas linguísticas, mas não rompe com os paradigmas eurocêntricos e prescritivos que historicamente moldam o ensino de *línguas* no CEETEPS.

Diante das tensões identificadas, torna-se evidente que a Política Linguística do CEETEPS, ao privilegiar línguas hegemônicas e ignorar práticas translíngues, reforça assimetrias estruturais que impactam a inclusão acadêmica e profissional dos estudantes. A ausência de pedagogias que valorizem repertórios linguísticos diversos resulta em um modelo de internacionalização que cria barreiras linguísticas que limitam o acesso equitativo às oportunidades acadêmica, restringindo-as àqueles que já possuem domínio de idiomas globais, como o inglês. Essa lógica reitera a hierarquização do conhecimento, conforme destacado pela Dimensão Epistemológica da LAC (Pennycook, 2001), marginalizando línguas locais e regionais.

Além dessas contradições, a análise dos documentos institucionais revelou lacunas estratégicas que comprometem a efetividade das políticas de internacionalização. A ausência de diretrizes explícitas sobre integração, diversidade e equidade sinaliza um modelo tecnicista e normativo, no qual a padronização se sobrepõe à democratização do acesso acadêmico. Sob a Dimensão Cultural da LAC (Tollefson, 1991), percebe-se que a internacionalização no CEETEPS não opera como um espaço de trocas horizontais, mas sim como um dispositivo de adequação a padrões globais.

A *Colonialidade do Saber* e da linguagem também revela-se na invisibilização das Epistemologias do Sul, evidenciando um modelo de dependência acadêmica que alinha a internacionalização do CEETEPS a critérios estabelecidos por centros hegemônicos (Grosfoguel, 2011). Esse viés exclui epistemologias plurais e limita a diversidade linguística, conforme aponta a Dimensão Epistemológica da Decolonialidade (Quijano, 2005). A ausência de um modelo de internacionalização que reconheça a translíngua e as práticas multilíngues como legítimas também reforça a marginalização de identidades linguísticas, refletida na Dimensão Identitária da Translíngua (Canagarajah, 2012).

Outro aspecto crítico é a invisibilização de conceitos estruturantes como autonomia, sustentabilidade e inclusão. Sem esses elementos, a internacionalização segue um modelo instrumentalista que prioriza eficiência e certificação, sem comprometer-se com a justiça social e a democratização do conhecimento. Essa ausência restringe a capacidade do CEETEPS de desenvolver um modelo mais equitativo e transformador, evidenciando um vazio conceitual que limita o impacto social das políticas institucionais.

Para que a internacionalização do CEETEPS rompa com essas desigualdades estruturais, torna-se essencial um deslocamento para políticas que valorizem a diversidade linguística e epistêmica, incorporando práticas translíngues, epistemologias plurais e um currículo mais inclusivo. Isso exige não apenas reformulações normativas, mas mudanças estruturais que garantam a ampliação do acesso e a superação da colonialidade do conhecimento.

Diante desse panorama, as perguntas que orientaram esta investigação são agora retomadas e discutidas à luz das evidências apresentadas, permitindo uma reflexão final sobre os desafios e caminhos para uma internacionalização crítica e socialmente engajada.

A seguir, a seção **5.2 – Desatando os Nós: Respondendo às Perguntas de Pesquisa** aprofunda essa discussão.

## 5.2 – Desatando os Nós: *Respondendo às Perguntas de Pesquisa*

A análise das categorias analíticas revela que, apesar das especificidades de cada eixo temático, há um padrão recorrente de tensões que se manifesta transversalmente nas políticas institucionais do CEETEPS. Os documentos normativos analisados demonstram que a internacionalização, a formação acadêmica e as políticas linguísticas são concebidas dentro de uma estrutura regulatória prescritiva, que privilegia epistemologias hegemônicas, reforça critérios de normatização e relativiza as oportunidades acadêmicas.

Essa recorrência de problemáticas, como a redução do ensino de línguas a um critério de acesso à mobilidade acadêmica e ao mercado de trabalho, a exclusão de epistemologias diversas nos referenciais institucionais e a adesão acrítica a modelos globais de ensino, revela que as diretrizes do CEETEPS operam sob uma lógica normatizadora, na qual a internacionalização não é concebida como um processo de troca de conhecimentos e ampliação de perspectivas, mas como um conjunto de requisitos burocráticos voltados ao alinhamento com padrões hegemônicos. Nesse contexto, o ensino de idiomas não é tratado como um direito acadêmico ou um espaço de construção de significados, mas como uma ferramenta funcional voltada à certificação e ao atendimento de critérios preestabelecidos por instituições internacionais, reforçando uma lógica de colonialidade do saber (Quijano, 2005) que marginaliza repertórios linguísticos diversos e subordina práticas acadêmicas locais às exigências do Norte Global. Dessa forma, os desafios enfrentados pela internacionalização não são isolados nem conjunturais, mas refletem a reprodução de assimetrias estruturais que restringem o acesso equitativo ao conhecimento e reforçam um modelo educacional subordinado a demandas tecnocráticas, em detrimento de uma perspectiva mais crítica e transformadora.

Diante desse panorama, esta seção aprofunda a discussão ao responder às perguntas de pesquisa que orientaram este estudo. As questões a seguir são retomadas e analisadas de forma interligada, articulando os achados empíricos às perspectivas da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade. Esse movimento permite não apenas identificar as diretrizes institucionais, mas também problematizar suas implicações e os desafios que emergem desse cenário:

1. Identificar os conceitos de internacionalização advindos dos documentos normativos do CEETEPS.
2. Identificar quais aspectos das dimensões da Internacionalização em Casa e da Internacionalização Transfronteiriça estão presentes nos documentos normativos no CEETEPS.
3. Avaliar como esses aspectos das dimensões da Internacionalização em Casa e da Internacionalização Transfronteiriça têm sido implementados institucionalmente.
4. Analisar como as Políticas Linguísticas do CEETEPS direcionadas às FATECs tangenciam ou divergem do processo de internacionalização sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade.

A seguir, cada uma dessas questões é analisada à luz das evidências documentais e dos marcos teóricos que fundamentam este estudo, permitindo um aprofundamento crítico sobre as contradições, assimetrias estruturais e limitações das políticas institucionais do CEETEPS.

### **1. Identificar os conceitos de internacionalização advindos dos documentos normativos do CEETEPS.**

A análise dos documentos normativos que regulamentam a internacionalização no CEETEPS revela uma contradição estrutural: embora a internacionalização seja amplamente normatizada como prática institucional, não há um esforço para conceituá-la, problematizá-la ou teorizá-la. O que se observa é um vazio conceitual, no qual a internacionalização é tratada exclusivamente como um conjunto de diretrizes operacionais, voltadas à ampliação de parcerias, mobilidade acadêmica e políticas linguísticas. Não há, contudo, qualquer reflexão sobre os princípios que orientam esse processo, tampouco sobre seus impactos socioculturais e epistemológicos. Essa ausência de fundamentação teórica não é apenas uma lacuna administrativa, mas uma escolha política que impede a internacionalização de operar como um eixo estruturante da formação acadêmica. Sem um conceito formalizado, o planejamento institucional fica refém de abordagens fragmentadas, abrindo espaço para interpretações

arbitrárias que dificultam a implementação de uma política coesa e alinhada às necessidades da comunidade acadêmica.

Essa ausência de fundamentação teórica evidencia um modelo de internacionalização normativo e tecnicista, que prioriza indicadores quantitativos e alinhamento institucional a padrões globais, sem questionar quem beneficia-se dessas políticas e quem fica à margem. Como aponta Mignolo (2005), a Colonialidade do Saber não opera apenas pela imposição de paradigmas eurocêntricos, mas também pela omissão de alternativas. Ao não definir claramente quais são os princípios orientadores da internacionalização, o CEETEPS legitima, por omissão, um modelo alinhado às exigências do mercado e à lógica de competitividade acadêmica global, sem considerar alternativas epistemológicas que poderiam desafiar esse viés excludente.

A Deliberação CEETEPS 3/2008 menciona a internacionalização apenas como um mecanismo administrativo de ampliação de acordos institucionais e intercâmbios, sem qualquer aprofundamento sobre seus objetivos estruturantes. O Artigo 14-B dessa deliberação estabelece que “*a Assessoria de Relações Internacionais terá como atribuição propor, instituir e promover políticas visando à internacionalização do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza*”. O trecho expõe a forma como a internacionalização é tratada, mas não define quais diretrizes, valores ou princípios devem nortear esse processo. Dessa forma, a internacionalização torna-se um imperativo burocrático, sem um compromisso real com a construção de um projeto acadêmico transformador. A ausência de um marco teórico reflete não apenas uma deficiência na formulação das políticas institucionais, mas também um alinhamento estratégico com padrões globais que privilegiam o status institucional do CEETEPS, sem garantir a democratização do conhecimento.

Essa abordagem mecanicista também está presente na Deliberação CEETEPS 37/2017, que institui o Programa de Apoio à Mobilidade Acadêmica. O documento estabelece que o objetivo do programa é “*ampliar o acesso de docentes e discentes à experiência acadêmica internacional*”, mas não problematiza como esse acesso é estruturado, quem são os sujeitos beneficiados e quais barreiras limitam a efetividade do programa. Como consequência, a mobilidade acadêmica torna-se um privilégio restrito àqueles que já possuem capital linguístico e acadêmico compatível com os padrões globais, reforçando um viés elitista. Além disso, não há mecanismos que assegurem que os aprendizados adquiridos no exterior sejam incorporados de maneira sistemática ao contexto acadêmico do CEETEPS, o que impede que a mobilidade reverbere em mudanças estruturais no ensino e na produção do conhecimento dentro da instituição. Essa limitação reforça o caráter excludente da internacionalização, pois restringe seus benefícios a uma parcela reduzida da comunidade acadêmica.

A internacionalização no CEETEPS, portanto, não é tratada como um fenômeno educacional, mas como um dispositivo normativo e burocrático, que prioriza métricas institucionais em detrimento da inclusão e da equidade. Isso revela uma lógica tecnocrática que transforma a internacionalização em um instrumento de valorização institucional, respondendo mais a exigências de prestígio acadêmico do que às necessidades dos estudantes. Como aponta De Wit (2015), esse tipo de internacionalização preocupa-se mais com a adesão a rankings globais do que com a transformação da realidade acadêmica e social das instituições. Essa abordagem é evidente na Deliberação CEETEPS 70/2021, que permite a criação de cursos inovadores, mas não menciona a internacionalização do currículo de maneira contextualizada e inclusiva. Como discute Mignolo (2005), a Colonialidade do Saber também manifesta-se pela ausência de alternativas epistêmicas que desafiem a ordem global hegemônica.

O modelo adotado pelo CEETEPS reflete o que De Wit (2015) define como internacionalização neoliberal, caracterizada pela ênfase em métricas quantitativas e expansão institucional, sem um compromisso com a justiça epistemológica e social. Esse modelo também está associado ao avanço da lógica mercadológica dentro das universidades e centros de ensino técnico, transformando a internacionalização em um diferencial competitivo que privilegia aqueles que já possuem recursos para acessá-la. No CEETEPS, essa estrutura excludente se expressa na ausência de políticas institucionais que garantam apoio financeiro para estudantes de perfis socioeconômicos diversos participarem de programas de internacionalização. Isso demonstra como o processo de internacionalização afasta-se das necessidades concretas dos estudantes e se aproxima de uma lógica meritocrática e elitista.

Esse viés tecnicista e excludente também reflete-se na abordagem das políticas linguísticas. Embora os documentos normativos do CEETEPS empreguem um discurso de democratização do ensino de línguas e ampliação da mobilidade acadêmica, esse discurso não se traduz em práticas estruturais que garantam equidade. A Portaria CEETEPS-GDS 2338/2018, por exemplo, institui a Política Linguística Institucional, mas reforça a ideia de que a democratização do ensino de línguas estrangeiras deve ocorrer *“buscando a melhoria dos níveis de proficiência de membros dos corpos docente, discente e administrativo”*. O problema aqui não está no ensino de línguas em si, mas na forma como a proficiência torna-se um critério de exclusão, restringindo o acesso às oportunidades de internacionalização a sujeitos que já possuem capital linguístico compatível com os padrões globais.

Além disso, a ausência de uma abordagem translíngue nas políticas linguísticas do CEETEPS reforça uma perspectiva monolíngue e hierárquica, que desconsidera as práticas linguísticas dos estudantes e a diversidade de repertórios existentes na instituição. Como



apontam García & Wei (2014), a translíngua permite que sujeitos utilizem múltiplos recursos linguísticos de forma integrada, rompendo com a visão tradicional e excludente de competência linguística baseada exclusivamente na proficiência em línguas globais hegemônicas. Ao ignorar essas práticas, o CEETEPS perpetua um modelo de internacionalização que beneficia apenas aqueles que já dominam os idiomas valorizados no mercado acadêmico global.

Dessa forma, a resposta à primeira pergunta de pesquisa não se limita à identificação de diretrizes institucionais, mas aponta para um modelo de internacionalização acrítico, que opera sob a lógica da Colonialidade do Saber e da mercantilização do ensino superior. Para que o CEETEPS avance em direção a uma internacionalização mais equitativa e plural, é fundamental que suas políticas sejam reformuladas à luz da Decolonialidade, da Translíngua e da diversidade epistemológica, garantindo que a internacionalização não seja apenas um mecanismo regulatório, mas sim um processo de democratização do conhecimento.

## **2. Identificar quais aspectos das dimensões da Internacionalização em Casa e da Internacionalização Transfronteiriça estão presentes nos documentos normativos no CEETEPS.**

Ao analisar os documentos normativos do CEETEPS, identificamos a presença de elementos tanto da Internacionalização em Casa quanto da Internacionalização Transfronteiriça. No entanto, essa presença ocorre de forma fragmentada e desarticulada, sem uma fundamentação teórica explícita que situe essas dimensões dentro de um projeto institucional coeso de internacionalização. Não há, nos documentos analisados, uma política institucional integrada que garanta a implementação estruturada dessas abordagens, resultando em iniciativas dispersas e desprovidas de um direcionamento estratégico claro.

Além disso, a ausência de articulação entre essas duas dimensões impossibilita que a Internacionalização em Casa sirva como uma base democratizadora para preparar estudantes que, de outra forma, não teriam acesso às oportunidades da mobilidade acadêmica. Essa desconexão estrutural revela não apenas um déficit na formulação de políticas institucionais, mas também uma adesão a um modelo excludente, que privilegia indicadores quantitativos em detrimento de uma internacionalização que transforme as práticas acadêmicas e amplie o acesso ao conhecimento global.

Dentre os aspectos da Internacionalização em Casa mencionados nos documentos normativos, destacam-se a oferta de ensino de línguas estrangeiras, prevista na Portaria CEETEPS-GDS 2338/2018, e a possibilidade de projetos pedagógicos inovadores com componentes internacionais e interculturais, conforme estabelecido na Deliberação CEETEPS 70/2021.

No entanto, a mera inclusão de idiomas estrangeiros na grade curricular não significa internacionalização do currículo, pois esse continua rigidamente estruturado pela CESU, sem diretrizes que integrem perspectivas globais e interculturais ao ensino. Como as ementas são predefinidas, não há espaço para adaptações que promovam um ensino alinhado a desafios globais e contextos multiculturais. Essa estrutura engessada perpetua um modelo de ensino tecnicista, que desconsidera a necessidade de formar sujeitos críticos e preparados para atuar em um mundo globalizado. Além disso, a ausência de políticas institucionais para flexibilizar o currículo impede que a internacionalização vá além da mobilidade acadêmica, restringindo-se a um elemento secundário da formação discente.

Ainda que alguns docentes tentem, individualmente, incorporar elementos internacionalizados em suas práticas pedagógicas, essas iniciativas ocorrem de maneira esporádica, sem apoio institucional e sem impacto formal na estrutura curricular. Como apontam Leask (2015) e Jones (2009), sem um direcionamento institucional claro, a internacionalização do currículo acaba dependendo exclusivamente da iniciativa dos docentes, gerando desigualdade entre as unidades e dificultando a implementação de práticas que preparem os estudantes para um contexto global.

A falta de incentivo à formação docente voltada para a internacionalização do ensino também reforça esse cenário, pois os professores não recebem suporte institucional para desenvolver metodologias que incorporem dimensões interculturais e transnacionais às suas práticas pedagógicas. A ausência de programas que promovam metodologias ativas de ensino global, como o COIL (Collaborative Online International Learning), demonstra a falta de compromisso com um modelo de internacionalização que transcenda a mobilidade física e que torne o contato com o conhecimento internacional uma realidade para todos os estudantes.

Além disso, a política linguística formalizada na Portaria CEETEPS-GDS 2338/2018, embora amplie o acesso ao ensino de línguas estrangeiras, reforça a centralidade do inglês como idioma de prestígio, sem considerar práticas translíngues ou estratégias que valorizem repertórios linguísticos diversos. No contexto das Fatecs, isso traduz-se na exigência de certificações padronizadas de proficiência como critério para acesso a programas de mobilidade acadêmica, sem alternativas para estudantes cujos repertórios não atendem a esses requisitos

formais. Como discutem García & Wei (2014), a ausência do reconhecimento da translíngua como prática legítima limita a inclusão de estudantes que não dominam as línguas globais hegemônicas, criando barreiras adicionais à participação na internacionalização. A imposição do inglês como única via legítima de internacionalização reforça uma lógica colonialista, na qual apenas aqueles que já possuem capital linguístico compatível com os padrões globais conseguem acessar as oportunidades acadêmicas internacionais.

No que tange à Internacionalização Transfronteiriça, os documentos normativos do CEETEPS enfatizam majoritariamente a mobilidade acadêmica. A Deliberação CEETEPS 37/2017 institui o Programa de Apoio à Mobilidade Acadêmica, mas sem diretrizes que garantam equidade no acesso. Como consequência, essas oportunidades beneficiam desproporcionalmente estudantes e docentes que já possuem capital linguístico e econômico suficiente para candidatarem-se a intercâmbios, reforçando um modelo de internacionalização seletivo e excludente.

Além disso, a mobilidade acadêmica, que deveria atuar como um vetor de transformação institucional, mantém-se restrita ao nível individual, sem impacto significativo na estrutura curricular e nas práticas pedagógicas das unidades. Experiências bem-sucedidas em instituições internacionais demonstram que o impacto da mobilidade pode ser potencializado por meio da implementação de programas estruturados de retorno, nos quais participantes de intercâmbios compartilham seus aprendizados por meio de seminários, relatórios institucionais ou revisões curriculares. No CEETEPS, contudo, não há diretrizes que incentivem a disseminação dessas experiências, resultando em um modelo de mobilidade que beneficia apenas o indivíduo, sem produzir mudanças estruturais no ensino e na pesquisa.

A forma como o CEETEPS estabelece suas parcerias institucionais reforça ainda mais um modelo de internacionalização assimétrico. Os acordos institucionais firmados, regulamentados pela Portaria da Diretora Superintendente de 16/10/2020, priorizam colaborações com instituições do Norte Global, em detrimento de parcerias mais equilibradas com universidades do Sul Global. Essa assimetria reflete um padrão recorrente na internacionalização do ensino superior, no qual instituições localizadas em países historicamente centrais mantêm maior influência nos circuitos de mobilidade e cooperação acadêmica.

O resultado é a perpetuação da *Colonialidade do Saber* (Quijano, 2005; Mignolo, 2011), que limita a circulação equitativa de conhecimento entre países do Sul e reforça a dependência acadêmica, contrariando o discurso institucional sobre cooperação Sul-Sul.

A mobilidade acadêmica no CEETEPS é também altamente burocratizada e centralizada na Assessoria de Relações Internacionais (ARInter), dificultando que alunos e docentes busquem oportunidades externas de forma autônoma. Esse modelo de gestão reforça um controle institucional que, na prática, restringe ainda mais o acesso à internacionalização. Para reverter esse quadro, seria necessário descentralizar a política de internacionalização, criando núcleos regionais de internacionalização nas Fatecs e flexibilizando normativas que limitam a autonomia das unidades na construção de suas próprias estratégias internacionais.

Além disso, a ausência de programas formais de dupla diplomação no CEETEPS limita as possibilidades de internacionalização acadêmica mais robusta. Como aponta Gacel-Ávila (2017), sem um sistema estruturado de equivalência curricular e reconhecimento de diplomas, a mobilidade acadêmica perde impacto na formação dos estudantes, restringindo suas oportunidades de inserção profissional e acadêmica em redes internacionais.

Diante desse cenário, fica evidente que a internacionalização no CEETEPS opera mais como um mecanismo regulatório do que como um processo de transformação acadêmica e democratização do conhecimento. A ausência de um projeto institucional coeso, a falta de articulação entre Internacionalização em Casa e Transfronteiriça, a centralização administrativa, o engessamento curricular e a priorização de parcerias eurocêtricas criam um modelo hierárquico e excludente, no qual apenas uma parcela reduzida da comunidade acadêmica tem acesso às oportunidades internacionais.

Para que a internacionalização cumpra um papel efetivo de democratização do ensino superior, faz-se necessária uma revisão estrutural das políticas institucionais, garantindo que esse processo seja acessível a todos, e não apenas a um grupo seleto de estudantes e docentes que já possuem os recursos necessários para transitar pelos circuitos globais do conhecimento.

### **3. Avaliar como esses aspectos das dimensões da Internacionalização em Casa e da Internacionalização Transfronteiriça têm sido implementados institucionalmente.**

Ao avaliar a implementação das diretrizes de internacionalização no CEETEPS, observa-se que, embora os documentos institucionais mencionem elementos da Internacionalização em Casa e da Internacionalização Transfronteiriça, sua aplicação ocorre de forma fragmentada e excessivamente burocratizada, sem garantir impacto efetivo e abrangente para toda a comunidade acadêmica. As normativas existentes operam mais como marcos

referenciais do que como políticas estruturadas, uma vez que não são acompanhadas de mecanismos institucionais robustos que assegurem sua implementação de forma equitativa.

A ausência de diretrizes obrigatórias, aliada à centralização administrativa e à falta de incentivos institucionais, faz com que a internacionalização dependa essencialmente de iniciativas isoladas, sem consolidar-se como um eixo estruturante das práticas acadêmicas. Assim, em vez de funcionar como um instrumento de ampliação do acesso ao conhecimento global, a internacionalização no CEETEPS assume um caráter restritivo, beneficiando majoritariamente aqueles que já possuem capital linguístico e acadêmico suficiente para acessar essas oportunidades.

Essa limitação torna-se ainda mais evidente quando analisamos as disparidades regionais entre as Fatecs, aspecto que permanece ausente das normativas institucionais e que contribui significativamente para a desigualdade no acesso às experiências internacionais. O CEETEPS adota uma abordagem centralizada para a internacionalização, sem considerar as diferenças estruturais entre suas unidades. Fatecs situadas em grandes centros urbanos, por estarem mais integradas a redes acadêmicas e empresariais, têm maiores possibilidades de estabelecer parcerias e acessar programas de mobilidade e eventos internacionais. Por outro lado, Fatecs localizadas em cidades do interior enfrentam desafios estruturais que limitam sua participação, seja pela menor presença de redes de cooperação acadêmica, seja pela carência de infraestrutura voltada para a internacionalização.

A inexistência de núcleos descentralizados de internacionalização dentro de cada Fatec intensifica essa desigualdade, tornando a interlocução com a Assessoria de Relações Internacionais (ARInter) excessivamente centralizada e distante das realidades locais das unidades. Dessa forma, a política de internacionalização do CEETEPS não apenas falha em promover um acesso equitativo ao conhecimento global, mas também contribui para a concentração de oportunidades em poucas unidades, reforçando hierarquias institucionais e aprofundando desigualdades acadêmicas.

Esse cenário reflete um modelo de internacionalização predominantemente normativo, no qual diretrizes formais são estabelecidas sem articulação com políticas concretas que garantam equidade e diversidade. Como aponta De Wit (2015), quando a internacionalização reduz-se a um conjunto de regulamentações operacionais, sem vínculo com políticas institucionais que promovam acesso ampliado, ela torna-se um processo excludente, que privilegia aqueles que já possuem capital acadêmico e linguístico adequado às exigências dos padrões globais. No CEETEPS, esse viés manifesta-se não apenas na segmentação dos

programas e ações, mas também na forma desigual como as oportunidades são distribuídas entre as Fatecs.

A desigualdade entre Fatecs situadas em grandes centros urbanos e aquelas localizadas no interior do estado é um reflexo direto dessa internacionalização elitista e seletiva. Fatecs em regiões metropolitanas, por estarem mais integradas a redes acadêmicas e empresariais globais, possuem maior acesso a parcerias internacionais, eventos acadêmicos e iniciativas de cooperação. Em contraste, unidades situadas em cidades menores enfrentam desafios estruturais que restringem significativamente sua participação nesses processos.

A ausência de núcleos descentralizados de internacionalização dentro de cada Fatec agrava essa desigualdade, pois a interlocução com a Assessoria de Relações Internacionais (ARInter) ocorre de forma distante, centralizada e pouco acessível, dificultando iniciativas autônomas por parte das unidades. Dessa forma, a fragmentação da política de internacionalização não se manifesta apenas na falta de diretrizes estruturadas, mas também na distribuição desigual dos benefícios, criando um sistema no qual apenas um grupo seletivo de unidades e estudantes consegue usufruir dessas oportunidades. Esse modelo hierárquico reforça assimetrias institucionais e perpetua um processo de internacionalização restrito e elitizado.

No que se refere à Internacionalização em Casa, sua implementação ocorre de forma dispersa e sem um caráter estruturado, pois não há diretrizes obrigatórias que integrem perspectivas globais ao currículo das Fatecs e Etecs. A Deliberação CEETEPS 70/2021 prevê a possibilidade de incorporação de componentes internacionais e interculturais ao currículo, mas não estabelece mecanismos que garantam sua implementação. Na prática, isso significa que a internacionalização curricular permanece opcional, dependendo exclusivamente da iniciativa de docentes e coordenadores. Como as ementas são predefinidas pela CESU, a integração de conteúdos globais e interculturais não se constitui como política estruturada, mas sim como ações pontuais e isoladas.

Já a Internacionalização Transfronteiriça, por sua vez, tem sido implementada majoritariamente por meio de programas de mobilidade acadêmica. No entanto, esses programas enfrentam barreiras institucionais que restringem o acesso e limitam seu impacto real. A Deliberação CEETEPS 37/2017, que formaliza o Programa de Apoio à Mobilidade Acadêmica, não estabelece diretrizes para garantir equidade na participação, resultando em um modelo que favorece grupos privilegiados.

O acesso à mobilidade acadêmica depende de critérios que exigem capital linguístico e financeiro, como a comprovação de proficiência em línguas estrangeiras e a capacidade de arcar com custos adicionais. Como aponta Altbach (2016), quando a mobilidade acadêmica não é

acompanhada de políticas inclusivas, ela transforma-se em um mecanismo que reforça desigualdades estruturais, privilegiando aqueles que já possuem condições econômicas e culturais favoráveis.

Outro fator que restringe a mobilidade acadêmica no CEETEPS é a centralização da gestão dos intercâmbios na ARInter, conforme estabelecido pela Portaria da Diretora Superintendente de 16/10/2020. Essa estrutura não apenas reduz a autonomia das Fatecs na busca por parcerias e programas de intercâmbio, como também cria barreiras burocráticas que desestimulam a participação de estudantes e docentes. O excesso de processos administrativos e a morosidade dos trâmites exigidos tornam a mobilidade inacessível para grande parte dos alunos, refletindo o modelo de internacionalização neoliberal criticado por De Wit (2015), no qual a expansão de acordos institucionais é priorizada sem uma preocupação real com a democratização do acesso às oportunidades acadêmicas.

Além disso, a distribuição das parcerias institucionais reflete um padrão de hierarquia acadêmica global. Como apontam Quijano (2005) e Mignolo (2011), a Colonialidade do Saber não se manifesta apenas na imposição de epistemologias eurocentradas, mas também na marginalização de formas alternativas de conhecimento. No CEETEPS, isso evidencia-se na predominância de parcerias com instituições do Norte Global, enquanto acordos com universidades do Sul Global continuam minoritários. Essa assimetria reforça um sistema no qual a validação do conhecimento segue critérios ditados por centros hegemônicos, relegando epistemologias locais e regionais a uma posição periférica.

Diante desse cenário, a questão central que se impõe não é apenas se a internacionalização no CEETEPS amplia o acesso ao conhecimento global, mas sim a quem esse acesso é realmente garantido. O atual modelo, ao priorizar processos normativos e burocráticos em detrimento de políticas estruturantes de inclusão, não apenas reforça desigualdades acadêmicas, mas também reflete um alinhamento com um projeto de internacionalização que responde mais a métricas institucionais e lógicas de mercado do que às necessidades reais de democratização do ensino.

Para que a internacionalização seja de fato transformadora, é imprescindível romper com essa lógica meritocrática e excludente, estruturando políticas que contemplem diversidade linguística, apoio financeiro e uma distribuição equitativa de oportunidades dentro do próprio CEETEPS, garantindo que as oportunidades internacionais sejam acessíveis a toda a comunidade acadêmica, independentemente de sua origem socioeconômica ou localização geográfica.

#### **4. Analisar como as Políticas Linguísticas do CEETEPS direcionadas às FATECs tangenciam ou divergem do processo de internacionalização sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica, da Translinguagem e da Decolonialidade.**

Ao analisar as Políticas Linguísticas do CEETEPS, especialmente a Portaria CEETEPS-GDS 2338/2018, observa-se um esforço institucional para articular a internacionalização ao ensino de línguas. No entanto, essa política não questiona as hierarquias linguísticas globais e as relações de poder embutidas no ensino de idiomas. Em vez de funcionar como um instrumento de democratização do conhecimento e ampliação das possibilidades acadêmicas para todos os estudantes das Fatecs, a política adota um modelo estritamente instrumental, no qual a proficiência linguística em línguas hegemônicas – especialmente o inglês – é tratada como um pré-requisito para acessar oportunidades de mobilidade e intercâmbio. Essa abordagem não apenas ignora a diversidade de repertórios linguísticos dos estudantes, mas também reforça barreiras estruturais que perpetuam desigualdades dentro do próprio CEETEPS.

A ausência de uma perspectiva crítica sobre a linguagem na formulação dessas políticas é um dos principais entraves para uma internacionalização verdadeiramente inclusiva. Como aponta a Linguística Aplicada Crítica (LAC), a linguagem não é um simples meio de comunicação neutro, mas um espaço de disputa, poder e exclusão (Pennycook, 2001; Shohamy, 2001). A estruturação da política linguística do CEETEPS sob um modelo padronizado e voltado para certificações internacionais reafirma a colonialidade da língua, na qual apenas aqueles que já possuem um capital linguístico previamente validado podem acessar os benefícios da internacionalização. Quem domina o inglês dentro dos parâmetros eurocêntricos exigidos pelos exames de proficiência pode usufruir das oportunidades acadêmicas, enquanto aqueles que não possuem acesso a esse capital simbólico são automaticamente excluídos, independentemente de seu potencial acadêmico e profissional.

Essa lógica torna-se ainda mais evidente quando se observa a ausência de práticas de Translinguagem nas normativas institucionais. García & Wei (2014) argumentam que a translíngua vai além da simples alternância entre idiomas, representando uma forma de resistência contra a imposição de normas linguísticas rígidas que desconsideram os repertórios híbridos dos falantes. No entanto, as diretrizes do CEETEPS mantêm uma visão monolíngue e prescritiva da internacionalização, na qual o inglês opera como um critério de exclusão e como um marcador de distinção acadêmica. A política linguística, ao invés de reconhecer e legitimar os repertórios linguísticos dos estudantes e docentes como parte da internacionalização,



restringe a participação na mobilidade acadêmica apenas àqueles que conseguem comprovar domínio de uma língua global hegemônica, sem oferecer alternativas que contemplem a diversidade de sujeitos que compõem a rede CEETEPS.

Essa estrutura revela um desalinhamento profundo entre a política linguística e os princípios da Decolonialidade, uma vez que a Colonialidade do Saber (Quijano, 2005; Mignolo, 2011) manifesta-se precisamente na imposição de epistemologias e normas linguísticas eurocentradas como critério de acesso ao conhecimento acadêmico. No caso do CEETEPS, essa colonialidade linguística expressa-se não apenas na centralidade do inglês, mas também na ausência de um debate sobre a inclusão de epistemologias locais e periféricas dentro do processo de internacionalização. Ao restringir o ensino de línguas a uma lógica funcionalista, que visa apenas a adequação dos estudantes a padrões linguísticos globais, o CEETEPS perpetua uma visão reducionista da internacionalização, que a transforma em um dispositivo de adequação ao mercado global, em vez de um mecanismo de pluralização epistêmica.

O impacto dessa estrutura vai além das barreiras linguísticas, influenciando diretamente o perfil de estudantes que podem acessar as oportunidades de internacionalização. Como a política não prevê estratégias inclusivas para estudantes que não possuem certificação formal de proficiência em línguas estrangeiras, a participação na mobilidade acadêmica torna-se um privilégio de poucos. Esse processo evidencia o caráter elitista da política linguística do CEETEPS, pois desconsidera a existência de diferentes trajetórias de aprendizagem e ignora as barreiras socioeconômicas que impedem determinados grupos de acessar cursos de idiomas e certificações formais.

Outro fator que evidencia essa estrutura excludente é a inexistência de práticas efetivas de internacionalização do currículo dentro das Fatecs. Embora a Portaria CEETEPS-GDS 2338/2018 mencione a necessidade de aprimoramento dos níveis de proficiência linguística, ela não apresenta diretrizes concretas para integrar abordagens plurilíngues ao ensino ou fomentar uma internacionalização que vá além da mobilidade acadêmica tradicional.

A ausência de políticas que incentivem o uso de múltiplos idiomas nas práticas pedagógicas, a valorização da translíngua e a inclusão de referências acadêmicas não eurocentradas demonstra que a internacionalização promovida pelo CEETEPS está mais alinhada a uma lógica de distinção acadêmica do que a um compromisso com a democratização do acesso ao conhecimento global.

Essa estrutura excludente também reflete-se na maneira como a proficiência linguística é tratada como um critério inegociável para a mobilidade acadêmica, sem que haja políticas de suporte adequadas para garantir que estudantes de diferentes perfis socioeconômicos tenham

acesso à aprendizagem de línguas estrangeiras. Diferentemente de outras instituições que implementam programas de ensino de línguas atrelados à inclusão social, o CEETEPS mantém uma política linguística rígida e tecnicista, que opera como uma barreira de acesso em vez de um facilitador da internacionalização.

Esse quadro nos leva a uma reflexão essencial: a internacionalização do CEETEPS está, de fato, promovendo acesso equitativo ao conhecimento global, ou simplesmente reforçando desigualdades preexistentes? Se a política linguística não é desenhada para incluir sujeitos de diferentes contextos linguísticos e socioeconômicos, mas apenas para atender às demandas do mercado acadêmico internacional, então o processo de internacionalização no CEETEPS não pode ser considerado um vetor de democratização do ensino, mas sim um mecanismo de filtragem elitista.

Para que a internacionalização linguística seja ressignificada dentro do CEETEPS e alinhada a princípios mais inclusivos e críticos, seria necessário implementar diretrizes que reconheçam a translíngua como uma prática legítima, reformular os critérios de acesso à mobilidade acadêmica para contemplar a diversidade linguística e socioeconômica dos estudantes, e ampliar o escopo da internacionalização do currículo para incluir epistemologias plurais e periféricas. Sem essas mudanças estruturais, o que se observa no CEETEPS é um modelo de internacionalização que não questiona as hierarquias acadêmicas globais, mas apenas reafirma seu caráter excludente.

Dessa forma, a análise da política linguística do CEETEPS evidencia que, em vez de operar como um instrumento de acesso e equidade, ela funciona como um mecanismo de distinção acadêmica, que beneficia um grupo seleto de estudantes enquanto mantém a maioria alijada das oportunidades de internacionalização. Essa estrutura precisa ser urgentemente repensada, pois, sem uma reconfiguração crítica e inclusiva, a política linguística continuará a perpetuar desigualdades e a reforçar as barreiras que impedem a democratização do conhecimento dentro da rede CEETEPS.

Diante do aprofundamento crítico realizado em cada uma das quatro perguntas de pesquisa, torna-se possível sistematizar os achados deste capítulo por meio de um quadro-síntese que organiza, de forma concisa, as principais contradições e tensionamentos identificados. Abaixo, apresento o quadro síntese interpretativo dos “nós” desatados ao longo da análise documental, articulando conceitos, práticas e silenciamentos que emergiram em cada eixo investigativo.

O QUE ENCONTRAMOS AO DESATARMOS OS NÓS?			
Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4
<i>Conceitos de Internacionalização</i>	<i>Dimensões da Internacionalização</i>	<i>Implementação Institucional</i>	<i>Políticas Linguísticas</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sem definição conceitual.</li> <li>Diretriz técnica, operacional e burocrática.</li> <li>Sem reflexão crítica ou epistemológica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oferta de línguas existe, mas é tecnicista e desvinculada do currículo em uma perspectiva crítica.</li> <li>Foco em mobilidade sem equidade.</li> <li>Desconexão entre dimensões - falta de articulação entre currículo, línguas, epistemologias e práticas institucionais - e apagamento do Sul Global.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ações fragmentadas, improvisadas e desiguais entre Fatecs.</li> <li>Burocracia, centralização e falta de diretrizes obrigatórias.</li> <li>Mobilidade meritocrática e excludente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Política tecnicista e monolíngue (inglês).</li> <li>Ignora translíngua e diversidade.</li> <li>Língua como filtro, não como ponte.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

## Conclusão

A análise das diretrizes normativas do CEETEPS revelou que sua internacionalização está longe de ser um eixo estruturante da formação acadêmica e opera sob um modelo fragmentado, regulatório e excludente. Embora mencione tanto a Internacionalização em Casa quanto a Internacionalização Transfronteiriça, o CEETEPS não desenvolve um projeto institucional coeso, restringindo-se a um conjunto de diretrizes operacionais que não garantem impacto estrutural para a totalidade da comunidade acadêmica. Mais do que um mecanismo de ampliação do conhecimento global, a internacionalização se configura como um filtro seletivo, que favorece aqueles que já possuem capital cultural e linguístico compatível com as normas impostas pelo sistema acadêmico global.

A Internacionalização em Casa, que poderia democratizar o acesso às experiências globais, continua sendo marginalizada dentro das políticas institucionais. A ausência de mecanismos obrigatórios para sua implementação e a falta de incentivo para a inclusão de práticas interculturais e translíngues nos currículos evidenciam que a experiência internacional dos estudantes segue restrita a uma parcela privilegiada da rede CEETEPS. Essa estrutura reforça desigualdades acadêmicas e regionais, intensificadas pela centralização administrativa, que impede unidades localizadas em regiões periféricas de acessarem oportunidades internacionais em igualdade de condições com Fatecs situadas em grandes centros urbanos.

Já a Internacionalização Transfronteiriça, apesar de ser enfatizada nos documentos normativos, reproduz a lógica excludente e neoliberal da internacionalização acadêmica hegemônica. Em vez de democratizar o acesso ao conhecimento global, as políticas de mobilidade acadêmica operam como um mecanismo de filtragem social, beneficiando aqueles que já possuem capital cultural e financeiro para acessar programas de intercâmbio.

A exigência de certificações de proficiência em inglês e a ausência de apoio financeiro para estudantes de perfis socioeconômicos diversos tornam a mobilidade um privilégio, ignorando as barreiras estruturais que excluem grande parte dos alunos. Além disso, a gestão excessivamente centralizada na ARInter reduz drasticamente a autonomia das Fatecs na construção de parcerias internacionais, limitando a diversificação de colaborações e perpetuando um modelo eurocêntrico, no qual a maioria das alianças acadêmicas são estabelecidas com instituições do Norte Global.

No que tange às Políticas Linguísticas do CEETEPS, a centralização do inglês e do espanhol como únicas línguas valorizadas reforça hierarquias linguísticas globais e desconsidera a diversidade linguística dos estudantes da rede. A ausência de práticas translíngues nas normativas institucionais revela um modelo monolíngue, que não democratiza a internacionalização, mas exclui aqueles cujos repertórios linguísticos não se encaixam nos padrões globais de prestígio. Essa estrutura perpetua a Colonialidade do Saber (Quijano, 2005; Grosfoguel, 2011), restringindo a internacionalização à reprodução de epistemologias e padrões acadêmicos eurocentrados, em detrimento de uma visão plural e inclusiva da produção do conhecimento.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a internacionalização do CEETEPS não atende aos princípios de equidade e democratização do conhecimento. Para romper com esse modelo elitista, colonial e meritocrático, é essencial reformular as diretrizes institucionais e garantir que a internacionalização não seja um privilégio de poucos, mas um direito acadêmico acessível a todos. Algumas ações estruturais são fundamentais para essa transformação:

1. Reformulação do conceito de internacionalização, incorporando epistemologias do Sul Global e abordagens críticas que questionem a dependência acadêmica do Norte Global.
2. Ampliação da Internacionalização em Casa como eixo central da política institucional, assegurando sua integração obrigatória aos currículos e promovendo experiências globais acessíveis a todos os estudantes.

3. Descentralização da gestão da internacionalização, permitindo que as Fatecs tenham autonomia na construção de parcerias acadêmicas internacionais, reduzindo a burocracia excessiva da ARInter.
4. Revisão das políticas de mobilidade acadêmica, eliminando barreiras institucionais excludentes e garantindo financiamento adequado para estudantes de perfis socioeconômicos diversos.
5. Reestruturação das Políticas Linguísticas, adotando práticas translíngues e plurilíngues para reconhecer a diversidade linguística dos estudantes e garantir que o ensino de línguas não seja um fator de exclusão.
6. Expansão das parcerias institucionais com universidades do Sul Global, promovendo uma internacionalização mais equitativa e alinhada às realidades regionais dos estudantes do CEETEPS.

O CEETEPS, como uma das maiores instituições de ensino técnico e tecnológico do Brasil, carrega consigo a responsabilidade de revisar suas diretrizes de internacionalização para torná-las mais inclusivas e acessíveis. A revisão dessas políticas não apenas impactará diretamente o acesso dos estudantes às oportunidades acadêmicas globais, mas também contribuirá para a construção de um ambiente acadêmico mais plural, crítico e epistemologicamente diverso.

Por fim, a internacionalização do CEETEPS, tal como está estruturada, não rompe com as hierarquias globais do conhecimento, mas as reforça. Para que ela torne-se, de fato, um instrumento de transformação social e acadêmica, é necessário dismantlar a lógica colonial e excludente que ainda permeia suas práticas institucionais. A implementação de políticas inclusivas, a diversificação das línguas valorizadas no ensino e o rompimento com a dependência epistemológica do Norte Global são passos fundamentais para garantir que a internacionalização não perpetue desigualdades, mas sim atue como um eixo estruturante de justiça social e epistemológica dentro da rede CEETEPS.

## ***Considerações Finais***

Ao longo desta travessia, as metáforas não foram apenas imagens, mas bússolas que me guiaram na leitura do mundo. O ***aquário***, por muito tempo, não foi apenas um espaço – foi um estado de ser. Um lugar de contornos fixos, águas previsíveis, um roteiro já escrito, onde os caminhos pareciam traçados antes mesmo da partida. Movia-me ali, dia após dia, sem perceber que as margens não eram naturais, mas impostas. A educação, tantas vezes, ensina a nadar em círculos – com normas rígidas, currículos que delimitam mais do que ampliam, instituições que se acostumam à quietude da superfície.

Navegar exige mais do que flutuar. O ***aquário***, que um dia pareceu seguro, já não oferecia repouso. O olhar que antes aceitava seus contornos agora enxergava limites, e a presença ali tornava-se inquieta. E se o limite não for o que nos disseram? E se, ao invés de um destino fechado, houver um horizonte que se redesenha a cada maré?

O ***mar aberto*** não tardou a tornar-se metáfora e destino: não apenas um espaço geográfico, mas um estado de consciência. Um chamado para abandonar certezas, desaprender verdades absolutas, entregar-se à deriva das perguntas, da crítica, da reinvenção. Rasgar mapas antigos, aceitar a cartografia do desconhecido.

Mas ninguém navega sem pontos de orientação. E foi nessa travessia que novos faróis fizeram-se necessários. A Linguística Aplicada Crítica, a Translinguagem e a Decolonialidade não apenas iluminaram rotas possíveis, mas ensinaram a ler os sinais das marés, a interpretar os ventos que mudam de direção, a reconhecer, no fluxo das águas, os caminhos antes invisíveis. Foi por meio dessas lentes teóricas que a pesquisa pôde mapear as correntes que movem a internacionalização do CEETEPS, revelar os contornos ocultos nas normativas institucionais e traçar novas rotas para uma prática mais crítica e inclusiva.

Mas essa jornada não foi solitária. O CEETEPS também encontra-se à beira dessa escolha: seguir na familiaridade de um roteiro já traçado ou lançar-se a novas correntes. Sua internacionalização oscila entre o já estabelecido e o por vir, entre o que foi herdado e o que poderia ser recriado. Como um barco ancorado em águas rasas, a instituição observa o oceano, mas hesita em zarpar.

Os documentos normativos analisados revelam essa tensão constante entre a estabilidade das práticas consolidadas e a fluidez necessária para que novas possibilidades não sejam apenas imaginadas, mas efetivamente vividas. O ***mar*** está à frente, vasto e sem fronteiras

fixas. A pergunta que fica é: o CEETEPS ousará desfazer as amarras e seguir correnteza adentro, ou continuará apenas contemplando as águas, sem tocá-las?

A pesquisa traçou essa jornada em cinco capítulos, cada um servindo como um marco de navegação nessa travessia.

O primeiro capítulo, ***“Escrevivência: Do Aquário em Direção ao Mar Aberto”***, foi o primeiro mergulho – não para fora, mas para dentro. As águas da experiência pessoal e profissional revelaram as correntes que moldaram o percurso do pesquisador: barreiras linguísticas, econômicas e epistemológicas que definem quem pode, de fato, navegar. O que antes parecia um mar calmo, seguro em suas certezas, começou a mostrar fissuras. As fronteiras antes invisíveis tornaram-se incômodas, os contornos fixos já não pareciam tão naturais. A travessia, então, não foi apenas sobre deslocamento, mas sobre desaprender, desapegar-se de verdades absolutas e abrir-se ao imprevisível.

O segundo capítulo, ***“Navegando Pelas Rotas Metodológicas”***, delineou os caminhos metodológicos desta pesquisa, ancorando-se na análise documental de portarias e deliberações do CEETEPS. Como um navegante que precisa ler o mar antes de partir, este capítulo traçou as rotas investigativas que permitiram compreender como a internacionalização é concebida e regulamentada na instituição. A Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), foi a bússola que guiou a interpretação dessas normativas, permitindo identificar padrões, tensões e silenciamentos. Ler essas deliberações e portarias foi como decifrar cartas náuticas antigas – documentos que não apenas traçam rotas e marcam territórios, mas também revelam zonas de silêncio e direções que, em vez de ampliar caminhos, reafirmam circuitos hegemônicos do conhecimento. Esse percurso metodológico permitiu que a investigação fosse além da superfície dos textos institucionais, interpretando não apenas o que está registrado, mas também questionando o que foi omitido ou naturalizado. Assim, revelou-se os limites e fissuras da internacionalização no CEETEPS e as possibilidades de redesenhar essas rotas.

O terceiro capítulo, ***“Cartografando Confluências Marítimas”***, revelou que a internacionalização praticada no CEETEPS ancora-se na *Colonialidade do Saber*, reproduzindo hierarquias acadêmicas globais e reforçando desigualdades no acesso às oportunidades internacionais. A análise da internacionalização sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2001; da Translinguagem (García & Wei, 2014) e da Decolonialidade (Mignolo, 2007; Quijano, 2000, 2005) permitiu revelar que as parcerias institucionais seguem a lógica do vento que sopra sempre para os mesmos portos, levando os mais favorecidos para terras já conhecidas, enquanto outros permanecem na margem, sem velas para içar. A estrutura elitizada que caracteriza esse processo reflete o que De Wit (2015) denomina de *internacionalização*

*neoliberal* – um modelo que privilegia métricas institucionais e competitividade global em detrimento da equidade acadêmica. Ao invés de promover um intercâmbio horizontal de saberes, a internacionalização do CEETEPS tem reforçado um modelo excludente, ancorado na hegemonia linguística e epistêmica. Ao lançar um olhar crítico sobre essas dinâmicas, este capítulo evidencia como a internacionalização pode ser ressignificada para romper com lógicas coloniais e promover uma internacionalização mais equitativa e inclusiva.

O quarto capítulo, *“Afluentes da Internacionalização”*, traçou o percurso da internacionalização no CEETEPS a partir de seus marcos institucionais, investigando como a instituição tem posicionado-se diante das dinâmicas globais ao longo dos anos. A pesquisa revelou que esse processo consolidou-se por meio de iniciativas fragmentadas, frequentemente alinhadas a agendas externas e políticas globais de cooperação acadêmica, sem, no entanto, uma estratégia coesa que contemplasse a diversidade do contexto institucional. A ênfase na mobilidade acadêmica, por exemplo, tornou-se um eixo central das ações de internacionalização, mas sem garantir acessibilidade e equidade para todos os estudantes. Esse movimento reflete o que Altbach (2016) denomina de um modelo de internacionalização hierárquico, que privilegia determinadas formas de circulação do conhecimento e reforça as assimetrias globais. Assim, este capítulo mapeia os fluxos e tendências que marcaram a trajetória da internacionalização no CEETEPS, evidenciando não apenas os caminhos percorridos, mas também as tensões e desafios que permeiam essa construção.

No quinto capítulo, *“Terra à Vista: Âncoras ao Mar”*, a pesquisa rompe com o horizonte visível e propõe novas rotas. As diretrizes apresentadas funcionam como bússolas para uma internacionalização mais equitativa e transformadora, reorganizando-se a partir das grandes questões que orientaram esta investigação.

A análise revelou que a concepção de internacionalização nos documentos normativos do CEETEPS ainda mantém-se ancorada em um modelo restritivo, com ênfase nas parcerias institucionais estratégicas e na mobilidade acadêmica, sem considerar plenamente outras possibilidades que poderiam ampliar esse processo. Para avançar, é essencial transcender a lógica da circulação restrita de sujeitos e instituições e incorporar estratégias que democratizem o acesso ao conhecimento global.

Ainda dentro dessa lógica, a mobilidade acadêmica segue como a principal estratégia de internacionalização, mas opera sob um modelo excludente, beneficiando aqueles que já possuem capital linguístico e econômico compatível com as exigências institucionais. Esse sistema perpetua um ciclo de exclusão, no qual apenas os já privilegiados conseguem participar. Para transformar essa realidade, a mobilidade precisa ser democratizada: barreiras institucionais



e financeiras devem ser eliminadas, garantindo a equidade na participação de estudantes de diferentes perfis socioeconômicos.

A Internacionalização em Casa, por sua vez, permanece marginalizada nos documentos institucionais, aparecendo de forma periférica e sem uma proposta consolidada. No entanto, uma internacionalização crítica não pode limitar-se às experiências de mobilidade internacional. É fundamental que ela esteja integrada ao currículo de maneira estruturada, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a perspectivas globais e interculturais, independentemente de suas condições socioeconômicas. Sem essa reformulação curricular, a internacionalização corre o risco de perpetuar um modelo elitizado.

Da mesma forma, a Internacionalização Transfronteiriça revelou-se um eixo fundamental da análise. Assim como a mobilidade acadêmica, essa dimensão segue uma visão instrumental e mercadológica, priorizando a formação de redes estratégicas e o fortalecimento da posição institucional no cenário global. No entanto, os documentos analisados pouco mencionam formas de colaboração mais horizontalizadas e epistemologicamente diversas. Para que a internacionalização cumpra um papel verdadeiramente transformador, é necessário romper com essa lógica de expansão unilateral e estabelecer trocas acadêmicas que valorizem os saberes do Sul Global e promovam equidade no acesso ao conhecimento.

A política de parcerias institucionais, por sua vez, reflete um viés eurocêntrico. A priorização de colaborações com instituições do Norte Global reforça uma hierarquização do conhecimento, onde certas epistemologias e práticas acadêmicas são legitimadas enquanto outras permanecem invisibilizadas. Para construir uma internacionalização verdadeiramente plural, é fundamental descentralizar essas parcerias, estabelecendo colaborações com instituições cujas realidades e desafios dialoguem com o contexto do CEETEPS. Isso significa romper com os circuitos tradicionais da colonialidade acadêmica e ampliar a diversidade epistemológica dentro da instituição.

Por fim, as Políticas Linguísticas emergem como um dos principais desafios. Ainda ancoradas em um modelo normativo e monolíngue, essas diretrizes ignoram as práticas translíngues dos estudantes e professores, excluindo aqueles que não possuem domínio de idiomas hegemônicos. A língua torna-se, assim, mais um filtro excludente dentro da internacionalização. Para garantir um processo mais inclusivo, é imprescindível revisar essas políticas, reconhecendo e valorizando os repertórios linguísticos dos sujeitos como parte legítima do próprio processo de internacionalização.

Ao longo desta pesquisa, cada capítulo revelou camadas de um sistema que, sob a promessa da internacionalização, perpetua hierarquias, silenciamentos e exclusões. Mas revelar

não basta. A leitura crítica precisa tornar-se impulso para novos rumos, uma maré que empurre as fronteiras do possível.

Para o CEETEPS, esta tese atua como um espelho e uma bússola. Como espelho, reflete as tensões internas que atravessam suas políticas de internacionalização: um modelo ainda ancorado na *Colonialidade do Saber*, que privilegia parcerias hegemônicas, reforça barreiras linguísticas e restringe a mobilidade a um grupo seleto de estudantes. Como bússola, aponta caminhos possíveis para uma internacionalização mais equitativa, que vá além da lógica da circulação elitizada e reconheça a Internacionalização em Casa, a democratização da mobilidade, a descentralização das parcerias e a ressignificação das políticas linguísticas como eixos fundamentais de um processo mais inclusivo.

O CEETEPS encontra-se, portanto, diante de um dilema estrutural: continuar operando dentro dos contornos normativos que reforçam sua posição subordinada na geopolítica do conhecimento, ou ousar romper com essas amarras e redesenhar suas políticas a partir de uma visão mais plural e crítica. A pesquisa sugere que há possibilidades para esse deslocamento – mas ele exige mais do que ajustes administrativos; demanda uma ruptura epistemológica e institucional que desafie as próprias bases sobre as quais a internacionalização tem sido historicamente construída.

Para o PPGL/UnB, esta tese insere-se em um movimento mais amplo de contestação e expansão dos horizontes da Linguística Aplicada. Ao mobilizar a Linguística Aplicada Crítica, a Translinguagem e a Decolonialidade, a pesquisa questiona as narrativas dominantes sobre internacionalização, deslocando o olhar das estruturas hegemônicas para os fluxos de resistência. O texto não apenas analisa documentos institucionais, mas desnaturaliza discursos, expõe lacunas e propõe leituras alternativas, tensionando os próprios modos de produção de conhecimento dentro da universidade.

Ao articular a crítica institucional com a experiência docente e a trajetória do pesquisador, esta tese desafia os limites entre teoria e prática, entre análise e *Escrevivência*, provocando reflexões sobre quem pode produzir conhecimento e de que formas esse conhecimento pode ser legitimado. Em um programa de pós-graduação que busca expandir fronteiras e questionar hierarquias epistêmicas, essa pesquisa atua como um ponto de inflexão, ampliando as possibilidades de leitura da internacionalização e das políticas linguísticas a partir de perspectivas não hegemônicas.

No entrecruzamento entre o CEETEPS e o PPGL/UnB, esta tese posiciona-se como um convite à travessia – não um percurso linear e seguro, mas um deslocamento contínuo, onde as

certezas são constantemente desafiadas e novos horizontes tornam-se possíveis. E como toda travessia, este percurso não foi solitário.

Se esta pesquisa encontrou novos rumos, foi porque ventos favoráveis sopraram ao longo do percurso. Agradeço aos faróis que iluminaram este caminho – aqueles que me desafiaram a navegar além do aquário seguro, adentrando e cartografando um mar de rotas incertas e imprevisíveis.

O mar sempre esteve ali, vasto e infinito, mas o aquário nos fez acreditar que suas bordas eram intransponíveis. Por tempo demais, mover-se dentro desses limites pareceu natural – tanto para um pesquisador que aprendeu a nadar em águas previsíveis quanto para uma instituição que se acostumou a navegar por rotas já traçadas.

Mas as bordas podem ser rompidas.

Esta pesquisa foi, antes de tudo, uma travessia pessoal. Um deslocamento que começou com pequenas rachaduras na superfície da certeza e terminou com um mergulho irreversível no mar aberto da dúvida. Holmes (2000) fala do professor fundamentalista e evangelista, aquele que acredita cegamente no que lhe foi ensinado e transmite essa crença como verdade inquestionável.

Mas esta investigação transformou este professor em herege (Holmes, 2000) – aquele que ousa desafiar as correntes do aquário, que questiona o que antes parecia inquestionável, que abandona o conforto das certezas para enfrentar o risco da deriva. O que antes era um ambiente previsível e contido agora se dissolve na vastidão imprevisível do mar.

Se, no início, este professor navegava sem bússola, agora ele compreende que a travessia nunca acaba. O mar nunca entrega certezas, apenas caminhos temporários. O percurso foi feito de tempestades e calmarias, naufrágios e reencontros, ilhas de descanso e oceanos de incerteza. E, no balanço constante das marés, a bagagem foi sendo moldada.

A bagagem não é fixa, não é finita, não é apenas acúmulo, mas transformação. Ela carrega as correntes que desviaram a rota, os ventos que impuseram mudanças de rumo, os mapas que se provaram insuficientes e as rotas refeitas sem garantias de chegada.

Ela é feita dos faróis que iluminaram o caminho – aqueles que brilharam à distância, oferecendo direção nos momentos mais escuros, aqueles que remaram juntos quando as ondas tornavam impossível seguir sozinho, e aqueles que partiram, mas seguem como estrelas no céu da memória, guiando de longe.

Mas o mar não ensina sem exigir perdas. Cada travessia exige deixar algo para trás. Algumas certezas ficaram submersas, algumas rotas foram abandonadas, algumas vozes tornaram-se silêncio. A bagagem, no entanto, não se esvazia – ela se ressignifica. Cada

ausência, cada mudança de rota, cada noite em que apenas as ondas falavam tornou-se parte de um mapa invisível, uma bússola que não aponta para destinos fixos, mas para o movimento contínuo da existência.

Ainda assim, a viagem continuou. E cada onda, cada tempestade, cada calmaria ressignificou o marinheiro que partiu. O conhecimento não veio apenas dos livros, mas do próprio ato de navegar, de enfrentar a incerteza, de compreender que o aprendizado não é um ponto de chegada, mas um deslocamento sem fim.

O pesquisador rompeu as bordas do aquário e seguiu em direção ao mar aberto. A travessia transformou seu olhar, ressignificou cada porto, cada tempestade, cada silêncio. Mas a instituição segue hesitante, parada à beira do oceano. O CEETEPS contempla as marés da internacionalização, reconhece as possibilidades de outros horizontes epistêmicos, mas ainda mantém suas âncoras firmemente presas ao porto. Suas normativas continuam sendo mapas que insistem em rotas conhecidas, suas parcerias seguem ventos previsíveis, sua Política Linguística ancora-se na segurança de um modelo monolíngue e excludente.

O CEETEPS encontra-se diante de um dilema: continuar operando dentro dos contornos normativos que reforçam sua posição subordinada na geopolítica do conhecimento, ou ousar soltar as amarras e redesenhar suas políticas a partir de uma visão mais plural e crítica. Há um oceano inteiro à sua frente, mas para zarpar, é preciso antes reconhecer que os limites do aquário não são a única realidade.

***O mar não espera. Chama novamente, e a navegação continua.***

**Mas não para ancorar.**

O CEETEPS, como uma das maiores instituições de ensino técnico e tecnológico do Brasil e da América Latina, carrega consigo uma responsabilidade imensa. Seu alcance vai além das normativas e portarias – ele molda trajetórias, abre portas, transforma vidas. Ao longo dos anos, consolidou-se como referência na formação de profissionais, navegando entre desafios e conquistas, mas sempre comprometido com a educação pública e seu impacto social.

Essa grandiosidade, no entanto, exige mais do que rotas previsíveis. Porque um navio que sempre segue a mesma rota pode chamar isso de estabilidade, mas nunca de descoberta. Há um oceano inteiro à sua frente, vasto, dinâmico, cheio de possibilidades.

O pesquisador lançou-se ao mar. A questão que permanece é: o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) ousará fazer o mesmo?



## REFERÊNCIAS

- AGER, D. E. *Identity, Insecurity and Image: France and Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 1999.
- AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALMEIDA, G.; MENDES, G. Estratégias para formação de profissionais de TI em laboratórios de impressão 3D. *Revista Inovação, Projetos e Tecnologias*, v. 3, n. 2, p. 30-39, 2015.
- ALTBACH, P. G. *Comparative Higher Education: Knowledge, the University, and Development*. Greenwich, CT: Ablex Publishing, 1998.
- ALTBACH, P. G. Knowledge and education as international commodities. *International Higher Education*, n. 28, p. 2-5, 2002.
- ALTBACH, P. G. The costs and benefits of world-class universities. *Academe*, v. 90, n. 2, p. 20-25, 2004.
- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, Thousand Oaks, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.
- ALTBACH, P. G. Pursuing Rankings in the Age of Massification: For Most—Forget About It. *International Higher Education*, n. 89, p. 8-10, 2015.
- ALTBACH, P. G. *Global perspectives on higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016.
- ANDRADE, M. L. P. *Educação profissional e tecnológica: políticas e perspectivas*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- ANDRADE, R. F. O empreendedorismo na educação profissional tecnológica: um estudo de caso na FATEC-SP. *Revista Tecnologia e Sociedade*, v. 7, n. 13, p. 49-63, 2011.
- ARAÚJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR.
- ASSIÉ-LUMUMBA, T. N. *Higher education and development in Africa*. Cham: Palgrave Macmillan, 2019.

ASSIS-PETERSON, A. A. de; COX, M. I. P. "Standard English & World English: entre o riso e o riso". *Calidoscópio*, v. 11, n. 2, p. 153-166, 2013. São Leopoldo: UNISINOS. doi: 10.4013/cld.2013.112.05. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.112.05/1938>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BHABHA, H. K. *The location of culture*. London: Routledge, 1994.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATES, A. W. (Tony). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning*. 2. ed. British Columbia: BCcampus, 2019.

BENGTSSON, M. How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, v. 2, p. 8-14, 2016.

BERELSON, B. *Content analysis in communication research*. New York: Free Press, 1952.

BHALLA, V. International students in Indian universities. *International Higher Education*, n. 41, p. 8-9, 2005.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. "Heteroglossia as practice and pedagogy", in:

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (eds.). *Heteroglossia as practice and pedagogy*. New York/London: Springer, 2014. p. 1-20. (Series Educational Linguistics). DOI: 10.1007/978-94-007-7856-6.

BLOCK, D. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003.

BOHM, A.; DAVIS, D.; MEARES, D.; PEARCE, D. *The Global Student Mobility 2025 Report: Forecasts of the Global Demand for International Education*. Canberra: IDP, 2002.

BOIDIN, C.; COHEN, J.; GROSGOUEL, R. (Eds.). *Decolonizing the University: Practicing Pluriversity*. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, v. IX, 2011.

BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

BRANDENBURG, U.; DE WIT, H.; JONES, E.; LEASK, B. Internationalisation in higher education for society. *University World News*, 20 abr. 2019.

BLOMMAERT, J. *Durkheim and the Internet: On sociolinguistics and the sociological imagination*. London: Bloomsbury Academic, 2018.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. *Diversities*, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2011.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm). Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil*. Brasília: MEC, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório de gestão 2023*. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/auditorias/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao-2023>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.

CALVET, J. L. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 57, n. 5, p. 611-614, set. 2004.



CANADA. *Canadian Charter of Rights and Freedoms*. 1982. Disponível em: <https://www.justice.gc.ca/eng/csj-sjc/rfc-dlc/ccrf-ccdl/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London: Routledge, 2012.

CASTELLS, M. *The rise of the network society*. 2. ed. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.

CASTRO, C. Educação e neoliberalismo: a mercantilização do ensino no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 40, n. 160, p. 523-542, 2020.

CAVALCANTE, R. P. Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: uma leitura interacionista sociodiscursiva de representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos institutos federais. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Linguística, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8881>. Acesso em: 14 dez. 2023.

CEETEPS. *Portaria CEETEPS-GDS 1316/2016: Designa a Assessora na Gestão da Área de Relações Internacionais*. Publicada em 8 jun. 2016.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem, risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 37-56.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CENOZ, J.; GORTER, D. Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, v. 92, p. 102269, 2020.

CENTRO PAULA SOUZA. Orçamento do CPS para 2021 é de R\$ 4,5 bilhões. 2021. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/noticia/orcamento-do-cps-para-2021-e-de-r-45-bilhoes/>. Acesso em: 26 fev. 2023.

CENTRO PAULA SOUZA. Missão, visão e valores. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: <http://www.cps.sp.gov.br/missao-visao-e-valores/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CENTRO PAULA SOUZA. Sobre a ARInter. ARInter, [s.d.]. Disponível em: <https://arinter.cps.sp.gov.br/sobre-a-arinter/>. Acesso em: 04 abr. 2023.

CENTRO PAULA SOUZA. Sobre o Centro Paula Souza. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/institucional/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 30 abr. 2023.

CÉSARE, A. *Discourse on Colonialism*. Paris: Présence Africaine, 1955.

CHARMAZ, K. *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHRISTENSEN, G.; STEINMETZ, A.; ALCORN, B.; BENNETT, A.; WOODS, D.; EMANUEL, E. J. The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why? 6 nov. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2350964>. Acesso em: 25 set. 2023.

CONHEÇA Conceição Evaristo e o conceito escrivivência (2020). Mackenzie: Vestibular, Matéria de Vestibular. [S. l.]: Mackenzie.br. Disponível em: <https://blog.mackenzie.br/vestibular/materias-vestibular/conheca-conceicao-evaristo-e-seu-conceito-de-escrevivencia/>. Acesso em: 9/10/2021.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

CRĂCIUN, D. National policies for higher education internationalization: a global comparative perspective. In: CURAJ, A.; DECA, L.; PRICOPIE, R. (Eds.). *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. Cham: Springer, 2018. p. 95-106.

CRENSHAW, K. *Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. *University of Chicago Legal Forum*, v. 1989, artigo 8, 1989.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, M. C. *História dos índios no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras / FAPESP, 2002.

DAVIS, T. M. *Atlas of student mobility*. New York: Institute of International Education, 2003.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. *Eletras*, v. 23, n. 23, dez. 2011.

DE WIT, H. *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, 2002.

DE WIT, H. *The Dynamics of International Student Circulation in a Global Context*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

DE WIT, H. Internationalization of higher education: nine dimensions of institutional transformation. In: DE WIT, H.; PINHEIRO, R.; JONES, J. (orgs.). *Internationalization and the future of higher education: critical perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers, 2010a. p. 21-36.

DE WIT, H. Internationalization of higher education in Europe and its assessment, trends and issues. Den Haag: Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders, 2010b.

DE WIT, H. *Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education*. Amsterdã: Centre for Applied Research on Economics and Management (CAREM), 2011.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; EGRON-POLAK, E.; HOWARD, L. (Eds.). *Internationalisation of Higher Education: A Study for the European Parliament*. Brussels: European Union, 2015. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf). Acesso em: 5 ago. 2022.

DE WIT, H.; ALTBACH, P. G. Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, v. 5, n. 1, p. 28–46, 2020.

DE WIT, H. *Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education*. Amsterdã: Centre for Applied Research on Economics and Management, 2011. Disponível em: <https://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2022/02/wg4-r-internationalization-trends-issues-and-challenges-hans-de-wit.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

DE WIT, H.; LEASK, B. Towards new ways of becoming and being international. *University World News*, 27 jul. 2019. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190723103129422>. Acesso em: 1 abr. 2021.

DUSSEL, E. *The invention of the Americas: eclipse of 'the other' and the myth of modernity*. New York: Continuum, 1995.

ENDERS, J. Building Europe's "futures market" for higher education: global scripts and institutional adaptations. *Higher Education*, v. 71, n. 3, p. 313-330, 2016.

EVOLVE (Países Baixos). UNIVERSIDADE DE GROENING (org.). *What is virtual exchange?* 2020. Disponível em: <https://evolve-erasmus.eu/about-evolve/what-is-virtual-exchange/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.

FANON, F. *Black skin, white masks*. Paris: Éditions du Seuil, 1952.

FANON, F. *The wretched of the earth*. Paris: Éditions François Maspero, 1961

FARACO, C. A. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2016. 296 p.

FERDINAND, M. *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho*. São Paulo: Ubu Editora, 2022. 320 p.

FERREIRA, F. A. S. O ensino profissionalizante na educação brasileira. In: FERREIRA, F. A. S.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). *Educação profissional e tecnológica: múltiplos olhares*. 1. ed. São Paulo: SENAC São Paulo, 2013.

FILATRO, A. *Design instrucional na prática*. 1. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FISHMAN, J. A. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Prefácio de L. Boff; notas de A. M. A. Freire. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em:  
<https://www.finom.edu.br/assets/uploads/cursos/categoriasdownloads/files/20190628210617.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIEDMAN, T. L. *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2005.

GACEL-ÁVILA, J. Políticas de internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Revista de Educación Superior*, v. 46, n. 183, p. 79-100, 2017.

GACEL-ÁVILA, J.; MARMOLEJO, F. Internationalization of tertiary education in Latin America and the Caribbean: latest progress and challenges ahead. In: JONES, E.; COELEN, R.; BEELEN, J.; DE WIT, H. (orgs.). *Global and local internationalization*. Boston: Center for International Higher Education at Boston College, 2016. v. 34, p. 141-148.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, identity, and education*. New York: Teachers College Press, 2014.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Journal of Sociolinguistics, v. 13, n. 4, p. 569-573, 2009.

GARRETT, R. *The Global Education Index, 2004 report*. Observatory on Borderless Higher Education. London: Association of Commonwealth Universities, 2004.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. A. *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1983.

GIROUX, H. A. *On Critical Pedagogy*. New York: Bloomsbury Academic, 2011.

GRADDOL, D. *English Next: Why Global English May Mean the End of 'English as a Foreign Language'*. London: British Council, 2006.

GROSFOGUEL, R. Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, v. 1, n. 1, 2011.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

GUIMARÃES, R. M.; SILVA, K. A. Políticas linguísticas para a internacionalização da educação: um olhar decolonial a partir dos institutos federais. *Revista Linguagem em Foco*, v. 14, n. 1, p. 33-56, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/8529>. Acesso em: 20 ago. 2024.

HAZELKORN, E. *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence*. London: Palgrave Macmillan, 2011.

HIGGINS, C. *Ownership of English in the Outer Circle: An Alternative to the NS-NNS Dichotomy*. *TESOL Quarterly*, v. 37, n. 4, p. 615-644, 2003.

HOFSTEDE, G. *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2001.

HOLMES, J. "Qual é a minha metodologia?" *The ESPECIALIST*, v. 21, n. 2, p. 127-146, 2000. São Paulo: PUC-SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/issue/view/651>. Acesso em: 11 abr. 2022.

HOOKS, B. *Feminist theory: from margin to center*. Boston: South End Press, 1984.

HORNBERGER, N. H. Frameworks and models in language policy and planning. In:

HUDZIK, J. K. *Comprehensive Internationalization: Institutional Pathways to Success*. New York: Routledge, 2011.

IDOETA, P. A. Trabalhos dos sonhos de jovens de hoje correm risco de não existir no futuro, diz OCDE. *BBC News Brasil*, São Paulo, 22 jan. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51198292>. Acesso em: 9 out. 2021.

IGLESIS FARRERO, M.; BARBOSA DE LIMA, F. *Internacionalização do Centro Paula Souza: um breve panorama*. *Revista de Estudos de Gestão, Informação e Tecnologia - REGIT*, Fatec-Itaquaquecetuba, SP, v. 14, n. 2, p. 31-42, jul./dez. 2020.

INDIA. *Constitution of India*. 1950. Disponível em: [https://www.mha.gov.in/sites/default/files/EighthSchedule\\_19052017.pdf](https://www.mha.gov.in/sites/default/files/EighthSchedule_19052017.pdf). Acesso em: 10 abr. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2021. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-superior>. Acesso em: 26 fev. 2023.

JOHNS, A. M. *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

JONES, E. *Internationalization and the Student Voice: Higher Education Perspectives*. New York: Routledge, 2009.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (orgs.). *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; CHAN, E.; DALLEY-TRIM, L. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

KAPLAN, R. B.; BALDAUF JR., R. B. *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

KINCHELOE, J. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Trad. N. M. C. Pelhada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KNIGHT, J. *Internationalization: Elements and checkpoints*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education, 1994.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, Thousand Oaks, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KNIGHT, J. *Internationalization of higher education: new directions, new challenges. The 2005 IAU global survey report*. Paris: International Association of Universities, 2006.

KNIGHT, J. Student Mobility and Internationalization: Trends and Tribulations. *Research in Comparative and International Education*, Oxford, v. 7, n. 1, p. 20-33, 2012.

KNIGHT, J. *Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios*. Tradução de Luís M. Sander. São Leopoldo: Editora Oikos, 2020.

KNIGHT, J.; LEE, J. International joint, double, and consecutive degree programs: New developments, issues, and challenges. *International Education*, v. 17, n. 2, p. 205-226, 2012.

KRIPPENDORFF, K. *Content analysis: an introduction to its methodology*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.

KUBOTA, R. Internationalization of universities: Paradoxes and responsibilities. *The Modern Language Journal*, v. 93, n. 4, p. 612-616, 2009. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2009.00936.x>. Acesso em: 10 ago. 2022.

KUMARAVADIVELU, B. *Cultural globalization and language education*. New Haven: Yale University Press, 2008.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LEASK, B. *Internationalizing the Curriculum*. London: Routledge, 2015.

LEWIS, G.; JONES, B.; BAKER, C. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, v. 18, n. 7, p. 641–654, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIBERALI, F. C. Entrevista com Fernanda Coelho Liberali. *Revista SOLETRAS*, n. 35, 2018

LO BIANCO, J. Making language policy: Australia's experience. In: BALDAUF Jr., R. B.;

LUKE, A. (Eds.). *Language Planning and Education in Australasia and the South Pacific*. Clevedon: Multilingual Matters, 1990. p. 47-80.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, T. Azul da cor do mar. In: *Soul Tim – Duetos*, 2004. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/tim-maia/azul-da-cor-do-mar.html/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

MACIEL, R. F. Participação em: MULTILETRAMENTOS E ENSINO. Translinguagem, letramentos dinâmicos e multissensorialidade na educação linguística crítica. YouTube, 23 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iviYCUh3FTU>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MACKEY, W. F. The importation of bilingual education models. In: INTERNATIONAL DIMENSIONS OF BILINGUAL EDUCATION. Washington: Georgetown University Press, 1978. p. 2-3.

MAKONI, S. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (orgs.). *Disinventing and reconstituting languages*. Bristol: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

MAKONI, S. An Integrationist Perspective on Colonial Linguistics. *Language Sciences*, v. 35, p. 87-96, 2013.

MARGINSON, S. Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education*, v. 52, n. 1, p. 1-39, 2006.

MARGINSON, S. Global university rankings: Where to from here? *Asia Pacific Journal of Education*, v. 27, n. 2, p. 173-187, 2007.

MARGINSON, S. Higher education in the global knowledge economy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 9, p. 69-76, 2010.



MARGINSON, S. Imagining the global. In: KING, R.; MARGINSON, S.; NAIDOO, R. (orgs.). *Handbook on Globalization and Higher Education*. Cheltenham: Edward Elgar, 2011.

MARGINSON, S. Student self-formation in international education. *Journal of Studies in International Education*, v. 18, n. 1, p. 6-22, 2014.

MARTINS, G. A.; THEOPHILO, C. R. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASCARENHAS, D. R. Quando os professores do ensino fundamental leem os PCN-LE. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, DF, 2003.

MAXWELL, K. *Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MAY, S. *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. London: Routledge, 2001.

MCCARTY, T. L. *Ethnography and Language Policy*. Oxfordshire: Routledge Publishing, 2011.

MENDES, A. B. Educação técnica e tecnológica: implicações para o mercado de trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 167, p. 385-401, 2018.

MENEZES, A. D. *Faculdades de Tecnologia (Fatecs): a contribuição da educação profissional tecnológica para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

MIGNOLO, W. *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 33-49.

MIGNOLO, W. Delinking: the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of decoloniality. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2, p. 449-514, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>.

MIGNOLO, W. *Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom*. *Theory, Culture & Society*, v. 26, n. 7-8, p. 159-181, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>.

MIGNOLO, W. *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS)*, v. 32, n. 94, 2017.

MIGNOLO, W. Coloniality and globalization: a decolonial take. *Globalizations*, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14747731.2020.1842094>.

MEMMI, A. *The colonizer and the colonized*. Boston: Beacon Press, 1957.

MOITA LOPES, L. P. “A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política”, in: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 111-130.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MOITA LOPES, L. P. *Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos*. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 24, n. 2, p. 1-20, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28316>.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. 2. ed., edição expandida. Campinas: Ed. Pontes, 2015. p. 31-50.

MORAES, E. *Mobilidade Acadêmica Discente na Educação Profissional Tecnológica no Centro Paula Souza*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990[1991].

NAIDOO, V. Transnational Higher Education: A Stock Take of Current Activity. *Journal of Studies in International Education*, v. 13, n. 3, p. 310-330, 2009.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION. *Higher education and international trade agreements: An examination of the threats and promises of globalization*. Washington, DC: National Education Association, 2004.

NEUENDORF, K. A. *The content analysis guidebook*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2017.

NORTON, B. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman, 2000.

OAKES, L. *Language and National Identity: Comparing France and Sweden*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011

NOVAIS, F. A. *Estrutura e dinâmica do sistema colonial (séc. XVI – XVIII)*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1975.

OBSERVATORY ON BORDERLESS HIGHER EDUCATION (Ed.). *Breaking news stories service 2002-2004*. London: Association of Commonwealth Universities, 2004a.

ODIN, J. K.; MANCIAS, P. T. (Eds.). *Globalization and higher education*. Honolulu: University of Hawaii Press, 2004.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, P. O. Tão antiga, tão nova: breves notas para uma história da Educação Profissional no Brasil. In: RIBEIRO DE OLIVEIRA, Adilson; DO CARMO XAVIER, Gláucia; DA SILVA, José Fernandes; BEMFICA DE OLIVEIRA, Shirlene (orgs.). *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à prática*. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 45-64. (Coleção Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, v. 1).

OREGIONI, M. S. La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región Latinoamericana. *Revista Internacional de Educación Superior*, v. 3, n. 1, p. 114-133, 2017.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Internationalization and trade in higher education: Opportunities and challenges*. Paris: OECD, 2004.

PALADINI, E. P. Inovação e tecnologia nas Fatecs: uma análise dos laboratórios de Internet das Coisas. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, v. 14, n. 1, p. 103-116, 2015.

PEREIRA, L. S. M.; SILVA, K. A.; GUIMARÃES, R. M. Internacionalização da educação como prática translíngue: parâmetros e proposições para a formação crítica de professores de línguas. *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 202-226, 2020.

PENNYCOOK, A. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, Alexandria, v. 33, n. 33, p. 329-348, 1999. Associação Internacional.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

- PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. London: Routledge, 2007.
- PENNYCOOK, A. *Language as a local practice*. London: Routledge, 2010.
- PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. 2. ed. London: Routledge, 2017.
- PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. 1. ed. London: Routledge, 2019.
- PETRINI, J. C. As Faculdades de Tecnologia (Fatecs) de São Paulo: inovação, tecnologia e educação. *Revista Labor & Engenho*, v. 9, n. 1, p. 107-122, 2015.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism continued*. New York: Routledge, 2009.
- PIAGGIO, A. M. R. Resiliência. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 26, n. 80, p. 291-302, 2009. Associação Brasileira de Psicopedagogia. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862009000200014](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000200014). Acesso em: 12 set. 2021.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUIJANO, A. Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from the South*, Durham: Duke University Press, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- RAIMES, A. *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- RAIMES, A. Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 3, p. 407-430, 1991. DOI: 10.2307/3586978.
- RAJAGOPALAN, K. As políticas linguísticas. *Resenha publicada em DELTA*, v. 24, n. 1, 2008.
- RAJAGOPALAN, K. *Exposing young children to English as a foreign language*. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, v. 48, n. 2, p. 185-196, 2009. Campinas: UNICAMP.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 19-42.

RAJAGOPALAN, K. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

RAMOS, R. C. G.; FREIRE, M. M. Curso de leitura via rede: da preparação à conscientização. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (orgs.). *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 279-296.

RASMAN, R. To translanguage or not to translanguage? The multilingual practice in an Indonesian EFL classroom. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, v. 7, n. 3, p. 687-694, jan. 2018.

RAUHVARGERS, A. *Global university rankings and their impact*. Report II. Brussels: European University Association, 2013.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 23.<sup>a</sup> ed. Madrid: Real Academia Española, 2023. Disponível

REIS, D. S. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. *Educação & Sociedade*, v. 43, n. 160, p. 55-74, 2022.

RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira: A Organização Escolar*. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, fev./jul. 1993.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação Brasileira: 1930/1973*. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

RICENTO, T. (Ed.). *An introduction to language policy: theory and method*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.

RICENTO, T. *Language politics and policies: Perspectives from Canada and the United States*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

ROCHA, C. H. "Ensino de língua inglesa na contemporaneidade: diálogos entre prática translíngua e a teoria bakhtiniana", in: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (orgs.).

*Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempo de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes Editores, 2015. v. 1, p. 29-60.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. "Internacionalização do ensino superior como prática local: implicações para as práticas educativas". *Interletras*, v. 6, n. 24, p. 1-18, 2017. Dourados: Unigran. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/350592561\\_INTERNACIONALIZACAO\\_DO\\_ENSINO\\_SUPERIOR\\_COMO\\_PRATICA\\_LOCAL\\_IMPLICACOES\\_PARA\\_PRATICAS\\_EDUCATIVAS](https://www.researchgate.net/publication/350592561_INTERNACIONALIZACAO_DO_ENSINO_SUPERIOR_COMO_PRATICA_LOCAL_IMPLICACOES_PARA_PRATICAS_EDUCATIVAS). Acesso em: 11 abr. 2022.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RUMBLEY, L. E. "Intelligent internationalization": A 21st-century imperative. *International Higher Education*, n. 80, p. 16-17, 2015.

SAAVEDRA, E. La construcción de la respuesta resiliente, un modelo y su evaluación. In: MADARIAGA, J. M. (org.). *Nuevas miradas sobre la resiliencia: ampliando ámbitos e prácticas*. Barcelona: Gedisa, 2014. p. 11-130.

SAID, E. W. *Orientalism*. New York: Pantheon Books, 1978.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 27 jun. 2023.

TIBIRIÇÁ, C.; BARÇANTE, M.; VALLIM, M. A. G.; BEDIN, M. C.; TEIXEIRA, M.; FARRERO, M. I. *Documento síntese do III Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2016. Disponível em: <https://www.fatecitapetininga.edu.br/academico/nelfi/pdf/cartasintese16.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Resolução SDE nº 60, de 30 de dezembro de 2021. Reconhece o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula

Souza" – CEETEPS como Instituição Científica e Tecnológica do Estado de São Paulo – ICTESP. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 4 jan. 2022. Disponível em: <https://www.memorias.cpscetec.com.br/publicacoes/legislacao/CEETEPSICTresolucao-SDE-60-2022-01-04.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2022.

SCHIFFMAN, H. F. *Linguistic culture and language policy*. London: Routledge, 1996.

SCHRIEWER, J. "Rationalized myths" in European higher education. *European Education*, v. 41, n. 2, p. 31-51, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934410202>. Acesso em: 19 set. 2023.

SEIDLHOFER, B. A concept of international English and related issues: from "real English" to "realistic English". *Language Council of Europe Language Policy Division*, GD IV, 2003.

SHOHAMY, E. *The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests*. Harlow: Longman, 2001.

SILVA, A. P.; SANTOS, C. S. História da educação no Brasil: tentativas de estruturação e organização escolar no período imperial. *Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate*, v. 5, n. 1, p. xx-xx, jan./dez. 2019.

SILVA, K. A. *Internacionalização da Educação no Sul Global: Um diálogo com o Prof. Kleber Aparecido da Silva*. Entrevista concedida a Samuel de Carvalho Lima. *Revista Linguagem em Foco*, v. 14, n. 2, 2022.

SILVA FILHO, R. L. L. e. *Educação e desenvolvimento: desafios para o Brasil no século XXI*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

SINGH, M. Enabling transnational learning communities: policies, pedagogies and politics of educational power. In: NINNES, P.; HELLSTÉN, M. (orgs.). *Internationalizing higher education*. Dordrecht: Springer, 2005. (CERC Studies in Comparative Education, v. 16), cap. 2. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/1-4020-3784-8\\_2](https://doi.org/10.1007/1-4020-3784-8_2). Acesso em: 11 set. 2023

SOUTH AFRICA. *Constitution of the Republic of South Africa*. 1996. Disponível em: <https://www.gov.za/documents/constitution/constitution-republic-south-africa-1996-chapter-1-founding-provisions-04-feb>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SOUZA, C. N. Inclusão linguística e social: o papel das Libras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 42, p. 235-250, 2000.

SOUZA, M. B. N. A tormenta do buscar: refletir para transformar. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SOUZA, N. C. S. de; NASCIMENTO, A. M. do. Apontamentos críticos sobre a colonialidade do saber: em defesa da pluralidade na construção do conhecimento. *Revista Articulando e Construindo Saberes, Goiânia*, v. 3, n. 1, p. 247-272, 2018.

SPIVAK, G. C. *Can the subaltern speak?* In: NELSON, C.; GROSSBERG, L. (Eds.). *Marxism and the interpretation of culture*. Urbana: University of Illinois Press, 1988. p. 271-313.

SPOLSKY, B. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

STALLIVIERI, L. Compreendendo a internacionalização da educação superior. *Revista de Educação do COGEIME*, v. 26, n. 50, p. 15-36, 2017a.

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

STIGLITZ, J. E. *Globalization and Its Discontents*. New York: W.W. Norton & Company, 2002.

STROMQUIST, N. P. Internationalization as a response to globalization: radical shifts in university environments. *Higher Education*, v. 53, n. 1, p. 81-105, 2007.

STROUD, C.; KERFOOT, C. Decolonising higher education: multilingualism, linguistic citizenship & epistemic justice. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, n. 265, 2020.

SUCCI JUNIOR, O. *Projetos colaborativos internacionais no CEETEPS: experiência e desafios*. REGIT, Fatec-Itaquaquecetuba, v. 14, n. 2, p. 126-140, jul./dez. 2020.

SUCCI JUNIOR, O. *Projetos colaborativos internacionais da Coordenadoria de Ensino Superior no International Virtual Exchange Symposium - IVES 2022*. Apresentação realizada no International Virtual Exchange Symposium, São Paulo, Brasil, 8 dez. 2022.

**SWITZERLAND.** *Federal Constitution of the Swiss Confederation of 18 April 1999*. Disponível em: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/en>. Acesso em: 10 abr. 2024.

TEFERRA, D. Brain drain of African scholars and the role of studying in the United States. *International Higher Education*, n. 7, p. 4-6, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.1997.7.6388>.

TEFERRA, D. Mobilizing the African Diaspora. *International Higher Education*, n. 35, Spring 2004.

TESOL. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3587668?origin=crossref>. Acesso em: 11 abr. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3587668>.



THORNE, S. L. Digital literacies. In: HAWKINS, M. (ed.). *Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives*. New York: Routledge, 2013. p. 192-218.

TOLLEFSON, J. W. *Planning language, planning inequality: Language policy in the United States and other countries*. London: Longman, 1991.

TORRES, Nelson Maldonado. Fanon and Decolonial Thought. In: PETERS, Michael A. (Ed.). *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer, 2017. p. 799–803.

URZÊDA FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. *Calidoscópio*, v. 10, n. 2, p. 225-238, 2012.

USHER, A.; CERVENAN, A. *Global Higher Education Rankings 2005*. Toronto: Higher Education Strategy Associates, 2005.

VAN DER WENDE, M. Internationalization policies: about new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, n. 14, p. 249-259, 2001. VAN DIJK, T. A. (2001). Multidisciplinary CDA: a plea for diversity. In R. WODAK, & M. MEYER (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 95-120). London: Sage.

VERRI, D. S.; LUFT, H. M. O percurso histórico das principais reformas educacionais no Brasil. In: SALÃO DO CONHECIMENTO UNIJUÍ 2023, Unijuí, RS. Anais [...]. Unijuí: Unijuí, 2023.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>. Acesso em: 21 jan. 2021.

VICARI, A. P. F. *O programa de mobilidade acadêmica internacional do Centro Paula Souza: percepção do aluno participante*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

WALLERSTEIN, I. *The modern world-system I: capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century*. New York: Academic Press, 1974.

WALSH, C. Shifting the geopolitics of critical knowledge: decolonial thought and cultural studies "others" in the Andes. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 224-239, 2007.

WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala, 2009.

WEI, L. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 2, 2017.

WELLISCH, H. H. Ebla: the world's oldest library. *The Journal of Library History*, v. 16, n. 3, 1981.

WILLIAMS, C. *Extending Bilingualism in the Education System*. Bangor: University of Wales, 2002.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAMARIOLLI, R. C. A. A evolução histórica do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. *Revista Brasileira de Educação Técnica, Tecnológica e Profissional*, v. 1, n. 1, p. 10-20, 2015.

ZHA, Q. Internationalization of higher education in China: challenges and opportunities. In: HUISMAN, J.; TIGHT, M. (Eds.). *Global perspectives on higher education*. Cham: Springer, 2019. p. 151-166.

## **ANEXOS**

**ANEXO A – DELIBERAÇÃO CEETEPS - 3, DE 30-5-2008**

**DESENVOLVIMENTO**

**CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA "PAULA SOUZA"**

**DELIBERAÇÃO CEETEPS - 3, DE 30-5-2008**

*Dispõe sobre a reorganização da Administração Central do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETEPS.*

**(Consolidada com a Deliberação CEETEPS nº 4, de 05 de fevereiro de 2009)**  
**(Consolidada com a Deliberação CEETEPS nº 2, de 08 de abril de 2010)**  
**(Consolidada com a Deliberação CEETEPS nº 4, de 12 de agosto de 2010)**  
**(Consolidada com a Deliberação CEETEPS nº 4, de 02 de agosto de 2011)**  
**(Consolidada com a Deliberação CEETEPS nº 4, de 10 de outubro de 2013)**  
**(Consolidada com a Deliberação CEETEPS nº 12, de 12 de fevereiro de 2015)**  
**(Consolidada com a Deliberação CEETEPS nº 16, de 14 de maio de 2015)**  
**(Consolidada com a Deliberação CEETEPS nº 45, de 13 de dezembro de 2018)**  
**(Consolidada com a Deliberação CEETEPS nº 73, de 16 de setembro de 2021)**  
**(Consolidada com a Deliberação CEETEPS nº 74, de 16 de setembro de 2021)**  
**(Consolidada com a Deliberação CEETEPS nº 78, de 13 de janeiro de 2022)**  
**(Consolidada com a Deliberação CEETEPS nº 83, de 09 de junho de 2022)**  
  
**(Ver o Decreto nº 53.712, de 21 de novembro de 2008)**

O Conselho Deliberativo do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETEPS, tendo em vista o disposto no § 3º do artigo 10 do Decreto nº 17.027, de 19 de maio de 1981, com a nova redação dada pelo inciso III do artigo 1º do Decreto nº 53.038, de 28 de maio de 2008 e, ainda, à vista do aprovado na 417ª sessão realizada em 02 de agosto de 2007, com alterações aprovadas "ad referendum", em 30/05/2008,

Delibera:

(adaptado p.1/129)

## **TÍTULO I**

### **DA DISPOSIÇÃO PRELIMINAR**

**Artigo 1º** - O Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETEPS, com fundamento nos artigos 5º, 9º e 10 do Regimento aprovado pelo Decreto nº 17.027, de 19 de maio de 1981 e com as alterações introduzidas pelos incisos II e III do artigo 1º do Decreto nº 53.038, de 28 de maio de 2008, fica reorganizado nos termos desta deliberação.

## **TÍTULO II**

### **DA ESTRUTURA**

#### **CAPÍTULO I - DA ESTRUTURA BÁSICA**

**Artigo 2º** - O Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETEPS tem a seguinte estrutura básica:

I - Conselho Deliberativo;

II - Gabinete do Diretor Superintendente;

III - Conselho de Coordenação;

IV - Assessoria de Comunicação;

V - Assessoria de Desenvolvimento e Planejamento;

VI - Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa;

VII - Unidade de Ensino Superior de Graduação;

VIII - Unidade de Ensino Médio e Técnico;

IX - Unidade de Formação Inicial e Educação Continuada;

X - Unidade de Gestão Administrativa e Financeira;

XI - Unidade de Infraestrutura;

XII - Unidade de Recursos Humanos;

XIII - Assessoria de Inovação Tecnológica. **(Incluído pela Deliberação CEETEPS nº 12, de 12/02/2015)**

XIV - Assessoria de Relações Internacionais. **(Incluído pela Deliberação CEETEPS nº 73, de 16/09/2021)**

(adaptado p.2/129)

## **CAPÍTULO II**

### **DO DETALHAMENTO DA ESTRUTURA**

**Artigo 3º** - Integram o Gabinete do Diretor Superintendente:

I - Vice-Superintendência;

II - Procuradoria Jurídica;

**Artigo 59-B** - A Assessoria de Relações Internacionais tem por meio de seu Corpo Técnico as seguintes atribuições:

#### **I - Área de Mobilidade Acadêmica:**

- a) Planejar, desenvolver e gerir programas de mobilidade internacional do CEETEPS, nas modalidades presencial e virtual;
- b) Fazer a gestão dos acordos internacionais e das vagas internacionais disponíveis por semestre para os programas de cooperação internacional;
- c) Elaborar e divulgar os editais para participação em programas/eventos, no âmbito internacional, promovidos pelo CEETEPS;
- d) Elaborar, alimentar e atualizar sistemas de controle de acordos, vagas e alunos em programas de mobilidade;
- e) Emitir as cartas de aceitação dos alunos estrangeiros;
- f) Organizar e realizar reuniões de orientação sobre os programas promovidos pela Área;
- g) Prestar assistência, no que couber, aos participantes dos Programas de mobilidade;
- h) Orientar docentes, discentes e demais servidores interessados em realizar períodos de mobilidade no exterior, assim como docentes e discentes estrangeiros interessados em realizar atividades de intercâmbio no CEETEPS;
- i) Elaborar plano de divulgação e acompanhar as ações junto à Assessoria de Comunicação e à Assistência Técnica de Comunicação;
- j) Dar parecer quanto à participação dos servidores em congressos, cursos, programas acadêmicos, visitas técnicas ou outros eventos no exterior;
- k) Mapear e avaliar os resultados dos programas desenvolvidos por esta Área de Mobilidade Acadêmica
- l) Elaborar, alimentar e atualizar sistemas de controle dos programas de mobilidade acadêmica;
- m) Propor, implementar, promover e coordenar programas para alunos internacionais;
- n) Prospectar parceiros para o desenvolvimento de projetos no âmbito internacional.

(adaptado p.3/129)

**Artigo 14-B** – A Assessoria de Relações Internacionais com as atribuições de propor, instituir e promover políticas visando a internacionalização do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, bem como prospectar e estabelecer acordos de cooperação ou protocolos de intenções entre o CEETEPS e Instituições estrangeiras, governamentais, não governamentais e/ou privadas, a fim de desenvolver projetos visando manter a excelência no ensino profissional e tecnológico, com intuito de formar profissionais alinhados às demandas globais, nos moldes da seguinte estrutura:

I – Corpo Técnico, com as seguintes áreas:

- a) Mobilidade Acadêmica
- b) Políticas Linguísticas
- c) Capacitação Técnica Internacional
- d) Difusão Científica e Cultural
- e) Prospeção Tecnológica e Apoio à Pesquisa Aplicada

(adaptado p.11/129)

## **II - Área de Políticas Linguísticas:**

- a) Propor, elaborar e implementar as políticas linguísticas da instituição;
- b) Propor e monitorar o desenvolvimento de atividades relacionadas às políticas linguísticas e projetos ligados à área, advindos da cooperação internacional e interinstitucional;
- (c) Buscar a oferta de exames de proficiência;
- d) Propor e acompanhar a aplicação de exames de proficiência;
- e) Selecionar e monitorar ações dos professores com projeto de HAE da Assessoria de Relações Internacionais nas unidades do CEETEPS;
- f) Propor a criação, a institucionalização e a implementação dos centros de línguas no CEETEPS, no âmbito das ações da Assessoria de Relações Internacionais;

(adaptado p.11/129)

- g) Monitorar o desenvolvimento das atividades e dos programas promovidos por esta Área por meio dos centros de línguas nas unidades do CEETEPS e divulgar seus resultados;
- h) Promover e dar suporte à CESU e CETEC nas capacitações dos responsáveis pelos centros de línguas do CEETEPS;
- i) Mapear e avaliar os resultados dos programas de capacitação desenvolvidos por esta Área;
- j) Elaborar, alimentar e atualizar sistemas de controle dos programas de políticas linguísticas;
- k) Prospectar parceiros para o desenvolvimento de projetos no âmbito internacional.

(adaptado p.11/129)



### **III - Área de Capacitação Técnica e Pesquisa Internacional:**

- a) Propor, elaborar, promover, organizar e coordenar atividades de capacitação no âmbito internacional para aperfeiçoamento do corpo docente, administrativo e gestor do CEETEPS;
- b) Elaborar plano de divulgação para todas as ações a serem desenvolvidas e acompanhá-las junto à Assessoria de Comunicação e Assistência Técnica de Comunicação da Assessoria de Relações Internacionais;
- c) Apoiar e/ou coordenar palestras, seminários, workshops, simpósios, capacitações resultantes dos acordos de cooperação internacionais, ou que envolvam atores internacionais;
- d) Elaborar editais para selecionar membros do corpo docente, administrativo e gestor do CEETEPS, para participar dos projetos resultantes dos acordos de cooperação, garantindo a lisura do processo seletivo;
- e) Coordenar o recebimento e/ou o envio de servidores para realizar capacitações no exterior;
- f) Mediar o contato entre o corpo docente, administrativo e gestor do CEETEPS, com parceiros internacionais, a fim de promover o intercâmbio acadêmico por meio de troca de conhecimento;
- g) Realizar o suporte para informações no que concerne ao esclarecimento de dúvidas e a resolução de casos omissos para o CEETEPS e parceiros internacionais;
- h) Mapear e avaliar os resultados dos programas desenvolvidos por esta Área.

(adaptado p.117/129)

- i) Elaborar, alimentar e atualizar sistemas de controle dos programas de capacitação internacional;
- j) Prospectar parceiros para o desenvolvimento de projetos no âmbito internacional.

### **IV - Área de Difusão Científica e Cultural:**

- a) Propor, elaborar, promover, organizar e coordenar atividades culturais com o corpo discente, docente e administrativo do CEETEPS, com o objetivo de viabilizar as trocas e aproximações com outras culturas;
- b) Realizar a divulgação de eventos e feiras científicas para a participação dos parceiros internacionais;
- c) Contatar instituições consulares e demais entidades estrangeiras que estão representadas no Brasil para o desenvolvimento de atividades em conjunto;
- d) Coordenar o processo de seleção de professores e alunos quando houver a necessidade de classificação para premiação;
- e) Elaboração dos editais para garantir a lisura no processo de seleção dos inscritos nos programas desta Área;

(adaptado p.118/129)

- f) Elaborar plano de divulgação para todas as capacitações a serem desenvolvidas e acompanhá-las junto à Área de Comunicação;
- g) Realizar o suporte para informações no que concerne ao esclarecimento de dúvidas e a resolução de casos omissos para o CEETEPS e parceiros internacionais;
- h) Mapear e avaliar os resultados dos programas desenvolvidos por esta Área;
- i) Elaborar, alimentar e atualizar sistemas de controle dos eventos realizados;
- j) Prospectar parceiros para o desenvolvimento de projetos no âmbito internacional.

**V - Prospecção Tecnológica e Apoio à Pesquisa Aplicada:**

- a) Mapear potenciais parceiros estratégicos para o desenvolvimento de pesquisa aplicada em conjunto;
- b) Apoiar o processo de aproximação e formalização das parcerias internacionais;
- c) Auxiliar pesquisadores da instituição no que tange a localizar pesquisadores de temas congêneres nas instituições parceiras;
- d) Promover e auxiliar eventos científicos com o objetivo de aproximação de pares;
- e) Auxiliar na prospecção de fomento e empresas interessadas em aplicar as pesquisas aplicadas em desenvolvimento;
- f) Acompanhar o desenvolvimento das pesquisas e garantir a publicização dos resultados alcançados.

**Parágrafo único:** As áreas mencionadas nos incisos I, II, III, IV e V deste artigo, contarão com os respectivos responsáveis designados, bem como demais recursos humanos necessários.

**(Incluído pela Deliberação CEETEPS nº 73, de 16/92/2021)**

(adaptado p.118/129)

**ANEXO B – PORTARIA CEETEPS-GDS N° 1009, DE 2-7-2015**

**DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO**  
**CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA**  
**GABINETE DO DIRETOR-SUPERINTENDENTE**

**Portaria CEETEPS-GDS - 1009, de 2-7-2015**

*Programa de Intercâmbio Cultural do  
Centro Estadual de Educação Tecnológica  
Paula Souza – Ceeteps, e dá providências  
correlatas.*

(Consolidada com a Portaria CEETEPS-GDS nº 3458, de 22 de novembro de 2022)

(Consolidada com a Portaria CEETEPS-GDS nº 3450, de 18 de novembro de 2022)

(Consolidada com a Portaria CEETEPS-GDS nº 3310, de 08 de julho de 2022)

A Diretora Superintendente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - Ceeteps, considerando:

- a importância do intercâmbio cultural como instrumento complementar para a formação dos alunos e a atualização profissional dos docentes do ensino técnico e tecnológico;
- as necessidades do mercado de trabalho cada vez mais globalizado,

Expede a presente Portaria:

**Artigo 1º** - Fica instituído, no âmbito do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, o Programa de Intercâmbio Cultural de Inglês e Espanhol, com o objetivo de permitir o enriquecimento linguístico, cultural e profissional de alunos e professores das Escolas Técnicas Estaduais - Etecs e Faculdades de Tecnologia - Fatecs, que:

~~I. terá periodicidade mínima anual;~~

~~II. contará com uma Comissão Coordenadora, composta por professores especializados, designados pela Superintendência do Ceeteps, que ficam responsáveis pela definição das vagas, inscrições e seleção dos participantes, assim como pela supervisão in loco dos serviços oferecidos por empresa contratada;~~

I. terá periodicidade mínima anual, desde que haja recursos para tal ação;

II. será coordenada pela Assessoria de Relações Internacionais responsável pela definição das vagas, inscrições e seleção dos participantes, assim como pela supervisão in loco dos serviços oferecidos por empresa contratada; **(Redação dada pela Portaria CEETEPS-GDS nº 3310, de 08/07/2022)**

III. será operacionalizado por empresa contratada via licitação pública, em conformidade com a Lei Federal 8.666, de 21-06-1993.

§ 1º - Os alunos das Etecs e Fatecs serão selecionados para cursos de aprimoramento linguístico e cultural de acordo com o número de vagas disponibilizadas a cada edição e com os critérios e prazos a serem amplamente divulgados em editais específicos.

§ 2º - Os professores participantes serão selecionados para cursos de aprimoramento metodológico e/ou linguístico, de acordo com o número de vagas disponibilizadas a cada edição e com os critérios, prazos e procedimentos para afastamento a serem amplamente divulgados em editais específicos.

§ 3º - Os afastamentos de professores e servidores que participarem do Programa de Intercâmbio seguirão as normas estabelecidas pelo Decreto 61.112, de 04-02-2015 e por instruções complementares da Unidade de Recursos Humanos.

**~~Artigo 2º - Cabe à Comissão Coordenadora do Programa:~~**

~~I. estabelecer diretrizes e critérios para definição do número de bolsas a serem atribuídas;~~

~~II. estabelecer calendário, diretrizes e critérios para a seleção dos alunos e professores interessados nas bolsas;~~

~~III. homologar e divulgar os resultados das seleções de alunos e professores.~~

**Artigo 2º - Cabe à Assessoria de Relações Internacionais:**

I. estabelecer a proposta do programa no ano vigente de acordo com o orçamento institucional, como país de destino, o público-alvo e as diretrizes do programa de formação.

II. estabelecer diretrizes e critérios para definição do número de bolsas a serem atribuídas;

III. estabelecer calendário, diretrizes e critérios para a seleção do público-alvo, que poderão ser estudantes e professores;

IV. homologar e divulgar os resultados das seleções dos editais;

V. Estabelecer critérios para a seleção dos monitores. **(Redação dada pela Portaria CEETEPS-GDS nº 3310, de 08/07/2022)**

**Artigo 3º** - Cabe à empresa contratada para a realização do Programa:

- I. selecionar e treinar os monitores que acompanharão os grupos de intercambistas;
- II. contatar e orientar os intercambistas selecionados em relação à documentação, vistos, procedimentos durante a viagem e estadias no país de destino;
- III. executar os serviços de pré-embarque, embarque e pós-embarque nas condições estipuladas no Termo de Referência na época da contratação, observando-se os parâmetros de boa técnica e as normas legais aplicáveis;
- IV. comprovar e manter todas as condições de habilitação e de qualificação técnica exigidas para seu credenciamento como operadora do Intercâmbio do Centro Paula Souza;
- ~~V. comunicar à Comissão Coordenadora do Programa de Intercâmbio Cultural do Centro Paula Souza, por escrito, os motivos de ordem técnica que impossibilitem a execução dos serviços ou quando verificar condições inadequadas ou a iminência de prejuízos à perfeita prestação dos serviços;~~
- V. comunicar à Assessoria de Relações Internacionais do Centro Paula Souza, por escrito, os motivos de ordem técnica que impossibilitem a execução dos serviços ou quando verificar condições inadequadas ou a iminência de prejuízos à perfeita prestação dos serviços; **(Redação dada pela Portaria CEETEPS-GDS nº 3310, de 08/07/2022)**
- VI. responsabilizar-se integralmente pelo fiel cumprimento dos serviços a serem prestados;
- VII. designar e responsabilizar-se por equipe para assistência a toda e qualquer necessidade burocrática e de atendimento, fazendo a interface entre todos os envolvidos no Programa de Intercâmbio Cultural do Centro Paula Souza e atuando na solução de problemas;
- VIII. prestar, prontamente, todos os esclarecimentos que forem solicitados pelo Ceeteps, cujas reclamações se obriga a atender.

~~**Artigo 4º**— Serão formados grupos de no máximo 20 intercambistas, acompanhados de um monitor por grupo, que pode ser um servidor do Ceeteps ou funcionário da empresa contratada, de acordo com a escolha da Coordenação do Programa.~~

~~§ 1º— Os embarques deverão ocorrer em meses de baixa temporada, em voos de classe econômica e com o menor número possível de conexões para o destino escolhido.~~

~~§ 2º— Todos os componentes dos grupos de intercambistas, inclusive o monitor, deverão zelar pela imagem de seu país, colaborando pela promoção de integração cultural e atuando como embaixadores do Ensino Técnico/Tecnológico do Brasil no exterior, compartilhando experiências profissionais e pedagógicas em suas interações sociais, tanto durante a viagem quanto em seu retorno ao Brasil.~~

**Artigo 4º** - Serão formados grupos de no máximo 20 (vinte) intercambistas, acompanhados de um monitor por grupo, que pode ser um servidor do Ceeteps ou funcionário da empresa contratada, de acordo com as regras estabelecidas pela Assessoria de Relações Internacionais.

§ 1º - O período de embarque será definido em consulta ao calendário escolar, preferencialmente, em períodos de baixa temporada.

§ 2º - Os intercambistas assinarão Termo de Compromisso.

§ 3º - Os intercambistas atuarão como embaixadores do Ensino Técnico/Tecnológico do Brasil no exterior, compartilhando experiências profissionais e pedagógicas em suas interações sociais, tanto durante a viagem quanto em seu retorno ao Brasil. **(Redação dada pela Portaria CEETEPS-GDS nº 3310, de 08/07/2022)**

~~§ 4º - Os discentes que participarem de atividades de Intercâmbio Cultural no exterior nos termos desta Portaria, deverão ter suas faltas abonadas mediante apresentação de certificado que confirme a sua participação. **(Incluído pela Portaria CEETEPS-GDS nº 3450, de 18/11/2022)**~~

§ 4º - "Para que os alunos não tenham prejuízos pedagógicos e acadêmicos, durante o período que estiverem fora do País no Programa de Intercâmbio, a Unidade do Ensino Médio e Técnico - Cetec e a Unidade do Ensino Superior de Graduação - Cesu, expedirão orientações complementares às Unidades de Ensino." **(Redação dada pela Portaria CEETEPS-GDS nº 3458, de 22/11/2022)**

**Artigo 5º** ~~Os cursos oferecidos aos intercambistas terão duração de quatro semanas e serão oferecidos por escolas especializadas, localizadas em países de língua inglesa ou espanhola, de acordo com cada programa.~~

~~§ 1º - Além do curso de quatro semanas, com certificado, os intercambistas terão direito a:~~

- ~~• transporte aéreo;~~
- ~~• seguros viagem e saúde;~~
- ~~• acomodação em casas de família ou residência estudantil, conforme escolha da Coordenação de Programa;~~
- ~~• duas refeições por dia, sendo café da manhã e jantar obrigatoriamente nas acomodações;~~
- ~~• traslado e transporte no país de destino;~~
- ~~• ajuda de custo determinada pelo Programa.~~

~~§ 2º - As despesas com passaporte, aquisição de vistos e transporte no Brasil não são de responsabilidade do Programa de Intercâmbio e devem ser arcadas pelos intercambistas.~~

~~§ 3º - Os professores intercambistas viajarão, preferencialmente, durante o recesso escolar, de maneira a não comprometer o andamento das aulas em suas Unidades de Ensino, e ficará a reposição/adiantamento de eventuais aulas que porventura estejam previstas durante este período.~~

**Artigo 5º** - Os cursos oferecidos aos intercambistas terão duração de quatro semanas e serão oferecidos por escolas especializadas, que estejam de acordo com a proposta do programa lançada no ano vigente.

§ 1º - Além do curso de quatro semanas, com certificado, os intercambistas terão direito a:

- transporte aéreo;
- seguros-viagem e saúde;

- acomodação em casas de família ou residência estudantil;
- duas refeições por dia, sendo café da manhã e jantar obrigatoriamente nas acomodações;
- traslado e transporte no país de destino;
- ajuda de custo determinada.

§ 2º - As despesas com passaporte, aquisição de vistos e transporte no Brasil não são de responsabilidade do Programa de Intercâmbio e devem ser custeadas pelos intercambistas.

§ 3º - Os professores intercambistas viajarão, preferencialmente, durante o recesso escolar, de maneira a não comprometer o andamento das aulas em suas Unidades de Ensino, e farão a reposição/adiantamento de eventuais aulas que porventura estejam previstas durante este período. **(Redação dada pela Portaria CEETEPS-GDS nº 3310, de 08/07/2022)**

~~**Artigo 6º** - Os monitores, selecionados pela empresa contratada e aprovados pela Comissão Coordenadora do Programa, terão os mesmos direitos que os demais intercambistas, e deverão:~~

**Artigo 6º** - Os monitores, selecionados pela empresa contratada e aprovados pela Assessoria de Relações Internacionais, terão os mesmos direitos que os demais intercambistas, e deverão:**(Redação dada pela Portaria CEETEPS-GDS nº 3310, de 08/07/2022)**

I. monitorar todas as atividades que envolvam o seu grupo, zelando para o bem-estar e integridade dos intercambistas, participando das etapas de pré-embarque, embarque e pós-embarque, incentivando os alunos a participarem das atividades do curso, além de eventos culturais e recreativos ao longo do programa;

II. frequentar e cumprir com todas as atividades propostas pela escola, no curso em que estiver matriculado;

III. elaborar e enviar relatórios periódicos sobre seu grupo e o andamento do Intercâmbio, encaminhados para a agência e para a Comissão Coordenadora, assim como postar notícias sobre o Intercâmbio no ambiente virtual do Ceeteps;

IV. apresentar, à Comissão Coordenadora, relatório de atividades, no prazo de até 30 (trinta) dias após o término do afastamento, que, se considerado insatisfatório, acarretará descontos financeiros, relativos aos dias afastados.

Parágrafo único – Os monitores, quando servidores do Ceeteps, deverão atender aos critérios estabelecidos em edital, necessitarão de autorização de seu superior imediato no momento de sua candidatura e deverão ter afastamento integral da função exercida, sem prejuízo de salários, com ou sem substituição, conforme instruções da Unidade de Recursos Humanos.

~~**Artigo 7º** - Os critérios de seleção dos alunos, assim como o endereço eletrônico para manifestação de interesse, serão amplamente divulgados pela Comissão.~~



~~Coordenadora do Programa por meio de edital publicado no Diário Oficial do Estado – D.O. – e pelas unidades de ensino.~~

~~§ 1º – A validação das inscrições e classificação dos participantes será feita pela Secretaria Acadêmica das unidades, considerado o atendimento aos critérios estabelecidos pelo Programa.~~

~~§ 2º – Serão classificados até 5 (cinco) alunos de cada unidade de ensino selecionados para o Programa de Inglês, sendo o primeiro colocado considerado contemplado e os demais em lista de espera.~~

~~§ 3º – Serão classificados até 3 (três) alunos de cada unidade de ensino selecionada para o Programa de Espanhol, sendo o primeiro colocado considerado contemplado e os demais em lista de espera.~~

~~§ 4º – Os alunos que excederem os números constantes nos anteriores §§ 2º e 3º, ou que não atenderem, no momento da validação das inscrições e classificação, aos critérios de seleção, serão desclassificados.~~

**Artigo 7º** - Os critérios de seleção dos alunos para participação no Programa de Intercâmbio serão definidos em edital Assessoria de Relações Internacionais e amplamente divulgados às unidades.

§ 1º - A inscrição e classificação dos interessados será estabelecido em edital e no caso dos estudantes regidos por Deliberações Ceeteps;

§ 3º - Serão classificados os estudantes que tenham o melhor desempenho escolar;

§ 4º - Em caso de desistência ou não cumprimento de regras e prazos de documentação, a Assessoria de Relações Internacionais poderá convocar a lista de espera;

§ 5º - Caso tenha participado de algum programa de intercâmbio do Centro Paula Souza no ano corrente, não poderá pleitear a bolsa;

§ 6º - Caso tenha desistido de outro programa de intercâmbio do Centro Paula Souza, não poderá não poderá pleitear a bolsa. **(Redação dada pela Portaria CEETEPS-GDS nº 3310, de 08/07/2022)**

~~**Artigo 8º** – Os critérios de seleção dos professores para participação no Programa de Intercâmbio serão amplamente divulgados pela Comissão Coordenadora de Programa, por meio de edital publicado no Diário Oficial do Estado – D.O. – e pelas unidades de ensino.~~

~~§ 1º – A validação das inscrições e classificação dos participantes será feita pela Comissão Coordenadora do Programa de Intercâmbio, considerado o atendimento aos critérios estabelecidos pelo Programa.~~

~~§ 2º - As despesas provenientes de exames de proficiência (quando solicitados) ou demais gastos anteriores ao embarque serão de responsabilidade dos professores candidatos ao intercâmbio.~~

~~§ 3º - Os professores só poderão usufruir da bolsa de Intercâmbio do Centro Paula Souza mediante autorização, por escrito, de seus superiores imediatos na Unidade de Ensino.~~

**Artigo 8º** - Os critérios de seleção dos professores para participação no Programa de Intercâmbio serão definidos em edital Assessoria de Relações Internacionais e amplamente divulgados às unidades.

§ 1º - As regras de inscrição, critérios de seleção e a classificação dos interessados serão estabelecidas em edital.

§ 2º - As despesas provenientes de exames de proficiência (quando solicitados) ou demais gastos anteriores ao embarque serão de responsabilidade dos professores candidatos ao intercâmbio.

§ 3º - Os professores só poderão usufruir da bolsa de Intercâmbio do Centro Paula Souza mediante autorização, por escrito, de seus superiores imediatos na Unidade de Ensino.  
**(Redação dada pela Portaria CEETEPS-GDS nº 3310, de 08/07/2022)**

**Artigo 9º** - Caberá à Unidade do Ensino Superior de Graduação e à Unidade do Ensino Médio e Técnico a expedição de instruções complementares, objetivando a perfeita execução do disposto nesta Portaria.

**Artigo 10º** - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

(Expediente 196/2015-CEETEPS)

**ANEXO C – DELIBERAÇÃO CEETEPS Nº 37, DE 10-8-2017**

**DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO**  
**CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA**

**CONSELHO DELIBERATIVO**

**Deliberação CEETEPS - 37, de 10-8-2017**

*Dispõe sobre a instituição do Programa de apoio à Mobilidade Acadêmica Internacional (modalidade entrada e saída) para alunos e docentes do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS e de Instituições de Ensino estrangeiras.*

O Conselho Deliberativo do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, à vista do aprovado na 545ª Sessão realizada em 10-08-2017, considerando:

A finalidade de desenvolver a educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior contida no caput do artigo 2º do Decreto-Lei de 06-10-1969, especialmente das ações contidas nos incisos II e III do referido artigo;

A importância dos programas de mobilidade acadêmica internacional, no que tange à ampliação da capacidade de investigação e produção de conhecimento da comunidade acadêmica, para um novo posicionamento do CEETEPS em âmbito mundial, contribuindo assim, para o desenvolvimento da região em que as unidades do CEETEPS estão inseridas;

A possibilidade de partícipes de Instituições de Ensino (IE) estrangeiras realizarem atividades acadêmicas de estudo, práticas e/ou pesquisa em uma das Unidades de Ensino do CEETEPS, difundindo novos conhecimentos tecnológicos, criando ambientes multiculturais, que contribui na formação de profissionais mais alinhados às demandas do mercado de trabalho;

Expede a presente Deliberação:

**Artigo 1º** - Fica instituído o Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional, modalidade saída e modalidade entrada, destinado a alunos e docentes do Centro Estadual de Ensino Tecnológico Paula Souza – CEETEPS, desde que haja, preferencialmente, um acordo de cooperação com Instituições de Ensino (IE) estrangeiras.

§ 1º - Entende-se por Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional - modalidade saída, o procedimento que possibilita o estudante e docente do CEETEPS desenvolverem diferentes

atividades acadêmicas de estudo, práticas e/ou pesquisas em Instituições de Ensino estrangeiras;

§ 2º - Entende-se por Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional - modalidade entrada, o procedimento que possibilita o estudante e o docente de IE estrangeiras, desenvolverem diferentes atividades acadêmicas de estudo, práticas e/ou pesquisas em umas das Unidades de Ensino do CEETEPS;

**Artigo 2º** - O Programa será regulamentado em Portaria da Superintendência e será executado e coordenado pela Assessoria de Relações Internacionais, da Assessoria Técnica – ARInter da Superintendência do Centro Estadual de Ensino Tecnológico Paula Souza – CEETEPS.

**Artigo 3º** - A Mobilidade Acadêmica Internacional, modalidade entrada e modalidade saída, poderá ter duração de até 12 (doze) meses, salvo casos excepcionais, que serão definidos conforme cada acordo de cooperação ou plano de trabalho.

**Artigo 4º** - Os candidatos docentes deverão estar no exercício de suas atividades no CEETEPS.

**Artigo 5º** - Os candidatos alunos deverão estar regularmente matriculados em cursos de ensino médio, técnico ou tecnológico do CEETEPS, bem como, apresentar:

I - Excelência acadêmica;

II - Demonstrar o domínio da língua estrangeira de acordo com as exigências formuladas pela Instituição de Ensino de destino;

§ 1º - O conceito do termo excelência acadêmica definir-se-á pelo índice de intercâmbio em conformidade com o Anexo I da presente Deliberação.

§ 2º - Entende-se por Instituição de Ensino de destino aquela que receberá os alunos partícipes deste Programa.

**Artigo 6º** - Os alunos participantes deste programa deverão submeter ao professor-coordenador do curso de sua unidade as disciplinas a serem cursadas na instituição de ensino de destino, quando previsto no edital de abertura de inscrição.

**Artigo 7º** - As atividades do programa serão disciplinadas em edital, previamente elaborado e amplamente divulgado.

**Artigo 8º** - Os participantes dos programas de intercâmbio assinarão, obrigatoriamente, antes de sua viagem, o Termo de Compromisso com o CEETEPS.

**Artigo 9º** - Esta deliberação entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

- ANEXO -  
Índice de Intercâmbio - FATECS

Considerações preliminares:

- Os editais devem definir quais cursos estão habilitados e qual PP (Percentual de Progressão) mínimo do aluno para participação;
- Os alunos que possuírem AE (aproveitamento de estudos) terão as notas consideradas como 7 e frequência de 75% nos componentes aproveitados, em função da não existência de registros de menções ou notas nestes componentes;
- Para alunos transferidos, os componentes já cursados em outras instituições terão os mesmos critérios utilizados para AE, em função da impossibilidade de conversão de notas e a utilização destes dados nos padrões estipulados pelo Centro Paula Souza;
- Nos componentes nos quais a avaliação é facultativa (as unidades definem qual critério de avaliação), será atribuída nota máxima e frequência de 100% quando o aluno for aprovado, apenas para efeito de intercâmbio;
- O aluno transferido deve ter concluído, no mínimo, um ciclo do curso no CPS no momento da inscrição;
- Os cálculos devem ser feitos usando 5 casas decimais.

#### **Critérios de Cálculo:**

1 - O IF (Índice de Frequência) deve ser calculado da mesma forma como já é calculado, considerando todos os componentes já cursados pelo aluno. Sendo assim, deve-se calcular o IF com a seguinte fórmula:

$$\text{IF} = \text{Presença Aluno} / \text{Total Aulas Aluno}$$

Considerando:

- **Presença Aluno** - Total de aulas em que o aluno esteve presente em todos os componentes já cursados e concluídos.
- **Total Aulas Aluno** - Total de todas as aulas ministradas em todos os componentes cursados pelo aluno.

2 - O PR (Percentual de Rendimento) é um índice já disponível no SIGA e determina o rendimento global de cada aluno, é a média acumulada de todas as atividades curriculares realizadas pelo aluno, ponderada pela carga horária da respectiva atividade.

Para o III (Índice de Intercâmbio Individual), usa-se a média ponderada do PR com peso 2, associada ao IF (peso 1). Fórmula:

$$\text{III} = (\text{PR} + \text{IF} * 5) / 6$$

3 - Depois, faz-se a relação com IIT (Índice de Intercâmbio do Curso na Unidade):

**IIT = Soma PRs / Alunos**

Adiciona-se ao III do aluno a diferença dele em relação à média do curso, obtendo o IIF (Índice de Intercâmbio Final).

**IIF = III + (III - IIT)**

**(Republicada por ter saído com incorreções)**

**ANEXO D – PORTARIA CEETEPS-GDS Nº 2338, DE 30-10-2018**





CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA "PAULA SOUZA"

## CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA "PAULA SOUZA"

### Portaria CEETEPS-GDS 2338, de 30-10-2018

*Institui, em caráter permanente, a Política Linguística Institucional do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" (CEETEPS).*

A DIRETORA-SUPERINTENDENTE DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PAULA SOUZA, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais, e considerando:

- o art. 205 da Constituição da República, segundo o qual a educação, que consiste em direito de todos, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e a seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
- o inciso XI do art. 21 do Decreto nº 9005/2017, que estabelece como um dos objetivos da Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior do Ministério da Educação a melhoria da proficiência em diferentes idiomas, ampliando o acesso a línguas adicionais e suas culturas nas suas diversas variantes;
- o disposto no artigo IV do Decreto nº 58.385/2012, que determina serem objetivos do CEETEPS incentivar ou ministrar cursos nos diferentes níveis da Educação Profissional e Tecnológica que atendam às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógicas e didáticas; formar pessoal docente destinado ao ensino profissional técnico; e oferecer cursos experimentais, intermediários e outros permitidos pela legislação em vigor, de acordo com as exigências da evolução da tecnologia;
- os pressupostos da internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão e a busca de valorização das relações interculturais, da inclusão social e do respeito à diversidade sociolinguística.

**RESOLVE:**

**Art. 1º.** Instituir, em caráter permanente, a Política Linguística Institucional do CEETEPS.

**Art. 2º.** São princípios norteadores da Política Linguística Institucional do CEETEPS:

- I. a democratização do acesso às línguas estrangeiras, buscando a melhoria dos níveis de proficiência de membros dos corpos docente, discente e administrativo;
- II. o desenvolvimento dos letramentos acadêmico, científico e profissional, seja em língua vernácula, seja em língua estrangeira;
- III. o estímulo à comunicação intercultural dos corpos docente, discente e administrativo do CEETEPS com seus homólogos em Instituições de Educação estrangeiras;
- IV. difusão de conhecimentos resultantes de pesquisas de membros dos corpos docentes e discentes do CEETEPS;
- V. valorização da diversidade linguística e cultural;
- VI. cooperação interinstitucional, a fim de tornar acessível o conhecimento linguístico.

**Art. 3º.** A Política Linguística Institucional do CEETEPS visa:

- I. oferecer no currículo disciplinas de língua vernácula e de línguas estrangeiras nas faculdades de tecnologia e nas escolas técnicas vinculadas ao CEETEPS, com carga horária suficiente e, ainda, de acordo com as possibilidades da instituição, cursos extracurriculares de línguas, com o objetivo de contribuir para o letramento acadêmico, bem como para alcançar nível linguístico adequado para atender às demandas acadêmicas e do mundo do trabalho;
- II. no âmbito das línguas estrangeiras, oferecer, prioritariamente, disciplinas e cursos de língua inglesa e de língua espanhola, com vistas ao processo de globalização e de integração regional latino-americana e, dentro das possibilidades da instituição, outras línguas estrangeiras que atendam às características específicas dos cursos e dos arranjos produtivos locais;
- III. propor e incentivar o acesso de alunos, professores e de membros do corpo administrativo a cursos e disciplinas oferecidos em língua estrangeira;
- IV. organizar atividades de intercâmbio técnico, científico e cultural entre membros dos corpos docente, discente e administrativo do CPS e indivíduos vinculados IES estrangeiras;
- V. tornar acessíveis conhecimentos técnico-científicos disponibilizados em língua estrangeira;
- VI. promover e apoiar ações que favoreçam a mobilidade internacional de estudantes de ensino médio técnico, de graduação tecnológica e pós-graduação, de docentes e de técnicos administrativos, além da recepção de membros da comunidade acadêmica externa;
- VII. incentivar a publicação de textos em língua estrangeira em periódicos internacionais e a participação de docentes e discentes em eventos acadêmicos internacionais diversos;

VIII. desenvolver projetos com o objetivo de proporcionar a formação continuada de profissionais de ensino de língua;

IX. contribuir para a formação linguística de membros dos corpos docente, discente e administrativo;

X. estabelecer parcerias com instituições públicas ou privadas, brasileiras ou internacionais, que possibilitem a consecução da política linguística institucional do CPS.

Art. 4º. Esta portaria entra em vigor nesta data.

**LAURA LAGANÁ**

**ANEXO E – PORTARIA CEETEPS-GDS N° 16-10-2020**

**DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO**  
**CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA**  
**GABINETE DO DIRETOR-SUPERINTENDENTE**

**Portaria da Diretora Superintendente, de 16-10-2020**

*Dispõe sobre os procedimentos para a realização de mobilidade acadêmica semestral e mobilidade de pesquisa, nas modalidades saída e entrada, presencial e/ou virtual para as Faculdades de Tecnologia do CEETEPS*

A Diretora Superintendente do CEETEPS, considerando o quanto estabelecido na Deliberação CEETEPS 37 de 10-8-2017, que institui o Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional para alunos e docentes do CEETEPS, expede a presente Portaria:

**Artigo 1º** – Poderá participar dos Programas de Mobilidade Acadêmica na modalidade saída o aluno regularmente matriculado nas Faculdades de Tecnologia - Fatecs do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, para a realização de mobilidade acadêmica ou de pesquisa nas modalidades presencial e/ou virtual em uma instituição estrangeira de ensino superior, preferencialmente, parceira.

**Artigo 2º** - As informações relativas aos cursos, disciplinas e modalidades para a mobilidade acadêmica e de pesquisa oferecidas pelas instituições estrangeiras de ensino superior poderão ser obtidas diretamente no site destas instituições e/ou nos editais de abertura de inscrições dos programas de mobilidade em quaisquer das modalidades, presencial e/ou virtual.

**Artigo 3º** - A admissão do aluno do CEETEPS na instituição estrangeira dar-se-á no formato de mobilidade acadêmica ou de pesquisa, nas modalidades presencial e/ou virtual.

**Artigo 4º** - A mobilidade acadêmica terá a duração de no máximo dois semestres e compreenderá a realização de disciplinas eleitas pelo candidato dentre as oferecidas pela instituição estrangeira.

**Parágrafo único:** Para o hemisfério sul o primeiro semestre compreende o período de fevereiro a junho e o segundo semestre compreende o período de agosto a dezembro, podendo ter alguma variação dependendo da instituição de destino. Para o hemisfério norte o primeiro semestre compreende o período de setembro a janeiro e o segundo semestre compreende o período de fevereiro a julho, também podendo ter alguma variação dependendo da instituição de destino.

**Artigo 5º** - A mobilidade de pesquisa terá duração estabelecida, sempre de acordo com a disponibilidade e aceitação da instituição estrangeira, após a apreciação do projeto encaminhado pelo aluno e poderá compreender o seu desenvolvimento total ou parcial, ou a inserção do estudante do CEETEPS num projeto em exercício na instituição estrangeira.

**Artigo 7º** - A comunicação com a instituição estrangeira, para manifestação de interesse do aluno na mobilidade acadêmica ou na mobilidade de pesquisa, nas modalidades presencial e/ou virtual, deverá ocorrer por intermédio da Assessoria de Relações Internacionais – ARInter do CEETEPS

**Artigo 8º** - A manifestação de interesse na mobilidade acadêmica nas modalidades presencial e/ou virtual deverá ocorrer dentro do prazo estipulado em Edital ou em datas definidas pela ARInter.

**Artigo 9º** - A manifestação de interesse na mobilidade de pesquisa nas modalidades presencial e/ou virtual poderá ocorrer a qualquer tempo.

**Artigo 14** - A Assessoria de Relações Internacionais - ARInter, considerando a manifestação de interesse do aluno pela mobilidade acadêmica ou de pesquisa, nas modalidades presencial e/ou virtual, solicitará à instituição estrangeira apreciação da viabilidade de aceitação do aluno.

**Artigo 15** - Havendo manifestação positiva por parte da instituição estrangeira no acolhimento do aluno, essa enviará a ARInter Carta de Aceite correspondente, no caso de mobilidade presencial. No caso de mobilidade virtual a instituição estrangeira só precisará manifestar o aceite por e-mail ou outro meio documental, previamente acordado entre o CEETEPS e a instituição estrangeira.

**Artigo 17** - Para a realização da mobilidade acadêmica na modalidade presencial o aluno deverá providenciar e entregar a ARInter, por meio indicado em Edital, com no mínimo quinze dias de antecedência da data de saída para o país de destino, cópia dos seguintes documentos:

I – Apólice de seguro-saúde de viagem internacional, de vida e de acidentes pessoais válidos pelo período em que o estudante permanecer no exterior;

II – Visto de entrada nos moldes estabelecidos pela imigração do país de destino, caso seja exigência;

III – passagem aérea.

**Parágrafo único:** Havendo necessidade poderão ser exigidos outros documentos.

**Artigo 18** - Para a realização da mobilidade acadêmica na modalidade virtual o aluno deverá providenciar e entregar a ARInter, por meio indicado em Edital, com no mínimo quinze dias de antecedência do início das aulas cópia de documento oficial com foto.

**Parágrafo único:** Havendo necessidade poderão ser exigidos outros documentos.

**Artigo 18** – É responsabilidade do aluno solicitar o trancamento justificado junto à Secretaria Acadêmica de sua unidade e a alteração da sua situação para o status “Mobilidade Estudantil” no sistema acadêmico.

**Artigo 19** – O aluno em mobilidade acadêmica na modalidade presencial deverá cursar em média quatro disciplinas, o correspondente a 24 ECTS (Europe Credit Transfer – Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos).

**Artigo 20** – O aluno em mobilidade acadêmica na modalidade virtual poderá cursar o número de disciplinas informadas no Edital.

**Artigo 21** – Poderá participar dos Programas de Mobilidade Acadêmica na modalidade entrada o aluno regularmente matriculado em instituição estrangeira de ensino superior, preferencialmente parceira, para a realização de mobilidade acadêmica ou de pesquisa, nas modalidades presencial e/ou virtual.

**Artigo 24** – A mobilidade acadêmica presencial terá a duração de no máximo dois semestres e compreenderá a realização de disciplinas eleitas pelo aluno da instituição estrangeira, dentre as oferecidas pelas Fatecs.

**Parágrafo único:** O primeiro semestre letivo compreende o período de fevereiro a junho e o segundo semestre compreende o período de agosto a dezembro, sempre de acordo com o calendário acadêmico das Fatecs.

**Artigo 25** – A mobilidade para pesquisa nas modalidades presencial e/ou virtual terá duração estabelecida após apreciação do projeto encaminhado pelo aluno da instituição estrangeira e compreenderá o seu desenvolvimento total ou parcial, ou a sua inserção em projeto em exercício em alguma das Fatecs do CEETEPS.

**Artigo 26** – O interesse do aluno da instituição estrangeira na mobilidade acadêmica ou de pesquisa, nas modalidades presencial e/ou virtual deverá ser formalizado:

I - pela Assessoria Internacional da instituição de origem do aluno, tratando-se de instituição parceira; ou

II – pelo próprio aluno, na hipótese de inexistir acordo de cooperação com a instituição de origem do interessado.

**Artigo 27** – A comunicação com o CEETEPS para manifestação de interesse do aluno da instituição estrangeira na mobilidade acadêmica ou de pesquisa, nas modalidades presencial e/ou virtual para uma das Fatecs, deverá ocorrer por intermédio da Assessoria de Relações Internacionais – ARInter.

**Artigo 28** – A manifestação de interesse do aluno da instituição pela mobilidade acadêmica nas modalidades presencial e/ou virtual deverá ocorrer:

I - para o primeiro semestre do ano, até o dia quinze de novembro do ano anterior; e

II - para o segundo semestre do ano, até o dia quinze de maio do ano vigente.

**Parágrafo único:** O período de aceitação do aluno estrangeiro poderá mudar a depender do calendário acadêmico das Fatecs.

**Artigo 29** - A manifestação de interesse do aluno da instituição estrangeira na mobilidade de pesquisa nas modalidades presencial e/ou virtual poderá ocorrer a qualquer tempo.

**Artigo 30** - No ato de manifestação de interesse do aluno da instituição estrangeira pela mobilidade acadêmica nas modalidades presencial e/ou virtual, a ser realizada em uma das Fatecs, deverão ser enviados via sistema oficial ARInter os seguintes documentos:

I – Histórico escolar;

II – Carta de motivação escrita em inglês, espanhol ou português na qual o aluno deve mostrar as razões pelas quais gostaria de frequentar um dos cursos oferecidos pela Fatec;

IV – Plano de ensino em que conste a relação de disciplinas a serem cursadas na Fatec;

V – Cópia do passaporte válido.

**Artigo 32** - No ato de manifestação de interesse do aluno da instituição estrangeira pela mobilidade de pesquisa nas modalidades presencial e/ou virtual a ser realizada em uma das Fatecs, deverão ser enviados via sistema os seguintes documentos:

I – Histórico escolar;

II – Carta de motivação escrita em inglês, espanhol ou português na qual o aluno apresente as razões pelas quais gostaria de frequentar um dos cursos oferecidos pela Fatec;

III – Carta do orientador da instituição de origem autorizando a vinda do estudante à Fatec;

IV – Resumo do projeto de pesquisa;

V – Resumo do Curriculum vitae.

**Artigo 32** - A Assessoria de Relações Internacionais - ARInter, considerando a manifestação de interesse do aluno da instituição estrangeira pela mobilidade acadêmica ou de pesquisa nas modalidades presencial e/ou virtual, consultará a Fatec acerca da viabilidade do acolhimento deste aluno.

**Artigo 31** - A Fatec terá o prazo de dez dias corridos para devolutiva fundamentada, justificada dada pelo diretor da unidade quanto à viabilidade ou não do acolhimento do aluno da instituição estrangeira.

**Artigo 31** - Havendo manifestação positiva por parte da Fatec no recebimento do aluno da instituição estrangeira, a ARInter emitirá Carta de Aceite correspondente.

**Artigo 33** - Para realização de mobilidade acadêmica na modalidade presencial, o aluno da instituição estrangeira ou a própria instituição estrangeira deverá providenciar e enviar a ARInter, com no mínimo quinze dias de antecedência da data de saída para o Brasil, cópia dos seguintes documentos:

I – apólice de seguro-saúde de viagem internacional, de vida e de acidentes pessoais válidos pelo período em que o estudante permanecer no Brasil;

II – Visto de entrada nos moldes estabelecidos pela imigração brasileira, caso seja exigência;

III – Atestado médico;

IV – Foto 3x4.

**Artigo 34** – O aluno deverá ser matriculado como “Aluno Intercambista” e poderá cursar em média 24 aulas/semanais.

**Parágrafo único:** Caso o aluno da instituição estrangeira venha ao Brasil para realizar projeto de pesquisa, ele deverá estar matriculado em atividade curricular de curso oferecido na Unidade.

**Artigo 35** – O estudante da instituição estrangeira aceito para um período de mobilidade acadêmica para o qual se exija visto de estudante, deverá obter a Identidade de Estrangeiro, por meio do Registro Nacional Migratório – RNM.

§ 1º: Para obter o Registro Nacional Migratório – RNM deverá seguir o procedimento necessário para a emissão do documento, disponível no site da Polícia Federal.

§ 2º: Para os alunos de mobilidade acadêmica modalidade virtual não será necessário seguir os procedimentos por meio do Registro Nacional Migratório.

**Artigo 37** – Fica revogada a Instrução Normativa CESU/CEETEPS - 1, de 17-9-2015.



**Artigo 38** – Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

(Portaria CEETEP-GDS 2905/2020)

**ANEXO F – DELIBERAÇÃO CEETEPS Nº 70, DE 15-4-2021**

**DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO**  
**CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA**  
**CONSELHO DELIBERATIVO**

**Deliberação CEETEPS - 70, de 15-4-2021**

*Estabelece as diretrizes para os cursos de graduação das FATECs do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS*

O Conselho Deliberativo do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, considerando o disposto no Despacho da Presidente 005/2012 – CD, de 10-8-2012 e a Deliberação 006/2014, de 17-2-2014 e à vista do aprovado na 591ª Sessão, realizada em 15-04-2021, expede a presente Deliberação:

**Artigo 1º** - A presente Deliberação tem por objetivo definir as diretrizes para o ensino superior de graduação presencial das FATECs do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS no estabelecimento da estrutura e procedimentos para a elaboração e realização das propostas pedagógicas dos cursos superiores de Tecnologia norteando a composição dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pelas Fatecs.

**Das Disposições Preliminares**

**Capítulo I – Da estrutura e organização dos Cursos Superiores de Tecnologia**

**Artigo 2º** - O ensino superior de graduação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, pautado nas premissas da Educação Profissional e Tecnológica e ofertado pelas Fatecs terão como base para o planejamento dos Cursos Superiores de Tecnologia, o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia(CNCST) mantidos pelo MEC/INEP, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de Tecnologia em vigor, alinhado às demandas da sociedade e do mundo do trabalho para o desenvolvimento das competências exigidas para a atuação profissional dos egressos, junto ao setor produtivo em seus diferentes eixos tecnológicos, bem como no atendimento às normativas expedidas pelo Sistema Estadual de Educação do Estado de São Paulo, representado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

I. A organização curricular dos cursos superiores de tecnologia deverá contemplar o desenvolvimento de competências profissionais e será formulada em consonância com o perfil profissional de conclusão do curso, o qual define a identidade do mesmo e caracteriza o compromisso ético da instituição com os seus alunos e a sociedade.

II. A organização curricular compreenderá as competências profissionais tecnológicas, e socioemocionais, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do graduado em tecnologia.

III. Quando o perfil profissional de conclusão e a organização curricular incluírem competências profissionais de distintas áreas, o curso deverá ser classificado na área profissional predominante.

IV. Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia deverão ser estruturados por competências profissionais e socioemocionais e terão como carga horária referencial para todos os cursos de tecnologia oferecidos 2.400 horas na composição de sua matriz curricular, excetuando-se as atividades complementares (AACC), as atividades de estágio e o trabalho de graduação (TG). Os Cursos Superiores de Tecnologia, uma vez estruturados por competências e com itinerário formativo e/ou trilhas profissionais articuladas e que permitem micro certificações e certificações intermediárias entre os diferentes níveis da educação profissional e tecnológica do CEETEPS, possibilitarão o aproveitamento de competências desenvolvidas em cursos de nível médio com habilitação técnica, de forma automática, tendo por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica em seus diferentes níveis e modalidades, conforme prevê o Decreto 58.385, de 13-09-2012, que aprova o Regimento do CEETEPS.

V. A Matriz Curricular dos Cursos Superiores de Tecnologia, poderão ter até 10% de diferença em suas Unidades de Ensino para atender demandas regionais. Os 90% da referida matriz curricular devem estar aderentes ao perfil profissional do egresso e às competências profissionais estabelecidas.

VI. O Projeto Pedagógico dos Cursos que constam no rol de Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pelas Fatecs deverá ser estruturado a partir da Matriz Curricular de Referência do respectivo curso, que corresponde aos 90% que contemplam as competências previstas no perfil profissional de egresso, conforme inciso VI deste artigo.

VII. As propostas pedagógicas dos Cursos Superiores de Tecnologia das Fatecs do CEETEPS poderão fazer uso das Tecnologias de Informação e Comunicação Digitais (TICD) para atividades de ensino remoto desde que essas atividades perfazem o total de 20% a 40% do total da carga horária do curso, conforme permite a legislação em vigor.

§ 1º O percentual permitido de 20% a 40%, em acordo com a legislação em vigor para o ensino remoto, se dará por meio de aulas total ou parcialmente online de forma síncrona;

§ 2º Os componentes curriculares oferecidos de forma semipresencial poderão ter carga horária remota variando de 50% a 75% de sua carga horária total;

§ 3º A distribuição da carga horária dos cursos se dará em 06 semestres de 400 horas cada, ou seja, com 480 aulas;

§ 4º O estabelecimento de oferta semestral deverá prever 100 dias letivos de efetivo trabalho escolar e a oferta anual com 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, perfazendo um total mínimo de 18 semanas por semestre.

VIII. Incentivo à inserção de disciplinas de língua estrangeira, preferencialmente inglês, em todos os semestres do curso, com foco em todas as habilidades linguísticas, mas com ênfase na comunicação oral, como forma de qualificar a empregabilidade dos egressos;

IX. Incentivo à inserção de disciplinas de língua de espanhola para os cursos que têm forte relação com o Mercosul, de modo a garantir dois semestres de estudos, com ênfase na oralidade e comunicação;

X. Incentivo às atividades de contextualização profissional, preferencialmente, na forma de oferta de estágios e oportunidades de inserção no mercado de trabalho;

XI. O Incentivo à inclusão de estágio supervisionado e trabalho de graduação, com duração total de 400 horas, tendo como referência 240h de estágio e 160h para o TG;

**Artigo 3º** - Entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar seus saberes, articulando e colocando em prática os conhecimentos e as habilidades, atitudes, valores e emoções, para responder aos requerimentos diários da vida pessoal, profissional e social, com eficiência, eficácia e efetividade, enfrentando desafios planejados ou inesperados, requeridos pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico.

**Artigo 4º** - As competências socioemocionais, atitudinais e/ou comportamentais deverão ser trabalhadas transversalmente permeando total ou parcialmente a matriz curricular do curso com o objetivo de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de tais competências para sua atuação nas profissões correlatas, de modo que o educando possa conhecer e experienciar esferas do exercício profissional, assim como consolidar competências previstas em todos os Cursos Superiores de Tecnologia do CEETEPS;

**Artigo 5º** - Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos deverá haver a prevalência de Projetos Interdisciplinares e/ou Integradores (PI) na composição da matriz curricular, notadamente com a utilização de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem, centradas no protagonismo do aluno de forma a fomentar a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), conforme a metodologia preconizada das Atividades Autônomas de Projeto (AAP) no desenvolvimento das competências do tecnólogo para resolução de problemas complexos com o uso ou a criação de novas tecnologias;

§ 1º A inclusão de Projetos Interdisciplinares e/ou Integradores na matriz curricular dos PPCs, deverá estar fundamentada nas com a prevalência de metodologias ativas que privilegiam a solução de problemas e o desenvolvimento de projetos no processo de ensino-aprendizagem propiciando experiências e vivências de contextualização profissional e/ou práticas profissionais inerentes ao mundo do trabalho, possibilitando o desenvolvimento de portfólio digital de projetos dos discentes direcionados às áreas de atuação profissional;

§ 2º Os Projetos Interdisciplinares e/ou Integradores e as atividades de contextualização profissional devem privilegiar a realização de parcerias com empresas no estrito sentido de se

trabalhar com demandas reais e atualizadas da sociedade e do mundo do trabalho com as prerrogativas profissionais do setor produtivo;

§ 3º - Os Projetos Interdisciplinares e/ou Integradores, para serem implementados, deverão ser precedidos pela elaboração de planos de ensino para este tipo de componente curricular, prevendo ementa, objetivos educacionais, metodologia e bibliografia, bem como o desenvolvimento de Manuais e Planos de Trabalho que estabeleçam os critérios de planejamento, execução e avaliação destes projetos;

**Artigo 6º** - Poderão ser elaborados Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia Experimentais com denominação ou currículo inovador, não previsto no CNCST em vigor, organizados e desenvolvidos com base no disposto no art. 81 da LDB, e da Resolução CNE/CP 1, de 5 de janeiro de 2021, desde que reflitam e respondam com pioneirismo e pertinência aos estímulos advindos das inovações científicas e tecnológicas, ou de demandas regionais específicas para o atendimento aos seus arranjos produtivos, econômicos, culturais e sociais e do mundo do trabalho;

**Artigo 7º** - Os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) pertencentes ao Programa de Articulação Médio Superior (AMS) seguirão o disposto na Deliberação CEETEPS-67 de 18-12-2021 que estabelece as diretrizes do Programa de Articulação da Formação Profissional Média e Superior (AMS) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, pois apresentarão uma carga horária e matriz diferenciadas em relação aos demais, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais dos Cursos Superiores de Tecnologia vigentes e o disposto no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), prevendo itinerários formativos da Educação Profissional e Tecnológica entre seus diferentes níveis de ensino de forma articulada;

**Artigo 8º** - Os projetos pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia a serem submetidos à devida aprovação dos órgãos competentes, nos termos da legislação em vigor, deverão ser compostos minimamente pela seguinte estrutura:

1. Contextualização da Instituição de Ensino
  - 1.1 Atos Legais Referentes ao Curso
  - 1.2 Organização da Educação
  - 1.3 Currículo Escolar em Educação Profissional e Tecnológica organizado por competências
  - 1.4 Autonomia Universitária
2. Estrutura Organizacional
3. Identificação do Curso;
4. Justificativa do Curso
5. Objetivos do Curso
6. Requisitos e Formas de Acesso

5. Perfil Profissional de Conclusão e Perfil Profissional de Saídas Intermediárias e de Especializações Tecnológicas;

5.1 Áreas de Atuação

6. Competências a Serem Desenvolvidas

6.1 Competências profissionais

6.2 Competências socioemocionais

6.3 Certificados e diplomas a serem emitidos;

6.4 Prazo máximo de Integralização;

7. Dados Gerais do Curso

8. Metodologia de Ensino-Aprendizagem

8.1 Ensino Remoto

9. Critérios de Aproveitamento de Conhecimentos e Experiências Anteriores Mediante Avaliação e Reconhecimento de Competências Profissionais Constituídas

9.1 Aproveitamento de Competências

10. Critérios e Procedimentos de Avaliação de Aprendizagem;

11. Organização Curricular

11.1 Pressupostos da Organização Curricular

11.2 Matriz curricular do Curso Superior de Tecnologia – Unidade de Ensino Superior

11.3 Tabela de componentes e distribuição da carga horária

11.4 Distribuição da carga didática dos componentes complementares

12. Ementário

12.1 Primeiro Semestre

12.2 Segundo Semestre

12.3 Terceiro Semestre

12.4 Quarto Semestre

12.5 Quinto Semestre

12.6 Sexto Semestre

13. Outros Componentes Curriculares

13.1 Estágio

13.2 TG

13.3 AACC – Atividades Acadêmicas e Científico Culturais (Atividades complementares - se houver);

13. Temáticas Transversais

14. Mapeamento de Competências por Componentes

14.1 Mapeamento de competências profissionais por componentes

14.2 Mapeamento das competências socioemocionais por componentes

15. Mapeamento de Componentes

16. Tabela de Áreas

16.1 Perfil de qualificação dos professores, instrutores e técnico-administrativos

17. Infraestrutura Pedagógica (infraestrutura física e tecnológica, identificando biblioteca, laboratórios, instalações e equipamentos);

17.1 Laboratórios didáticos e ambientes de aprendizagem, recursos e equipamentos associados ao desenvolvimento dos componentes curriculares

18. Apoio ao Discente

**Artigo 9º** - São pressupostos para organização e gestão curricular dos Cursos Superiores de Tecnologia do CEETEPS o estabelecimento de calendário unificado para os períodos letivos, em consonância com o Sistema Acadêmico das Fatecs;

§ 1º A parametrização do Sistema Acadêmico, deverá refletir fidedignamente os Projetos Pedagógicos dos Cursos e os registros acadêmicos em consonância com o calendário acadêmico proposto, bem como a viabilização de propostas pedagógicas de ensino híbrido e aproveitamento de competências, conforme diretrizes e normativas em vigor;

§ 2º O Sistema Acadêmico deverá estar programado de forma a permitir a extração de dados que subsidiem os processos e registros acadêmicos, bem como a gestão destes em consonância com a documentação a ser expedida e tramitada pelas Secretarias Acadêmicas das Fatecs e a Secretaria Geral de Diplomas do CPS:

I - Processos de matrícula

II - Histórico do aluno

III - Micro certificações e certificações intermediárias

IV - Certificados de conclusão e Diplomas

**Capítulo II – Critérios de Aproveitamento, Avaliação da Aprendizagem, Micro Certificações Digitais e Certificações Intermediárias**

**Artigo 10** - Os Cursos Superiores de Tecnologia, uma vez estruturados por competências e com itinerário formativo ou trilhas profissionais articuladas que permitem micro certificações e certificações intermediárias, entre os diferentes níveis da educação profissional e tecnológica do CEETEPS, poderão oferecer micro certificações por conjuntos de, no máximo, três disciplinas e Certificações Intermediárias por conjuntos de oito ou mais disciplinas.

I. Cada micro certificação garantirá uma medalha digital, conhecida no mercado como "Badge";

a. Entende-se o Badge como um símbolo ou um indicador de uma realização, qualidade ou habilidade. Trata-se de um registro digital e online de uma destas conquistas indicando que o aluno adquiriu determinada competência, habilidade, qualidade ou interesse no itinerário formativo do curso, motivando o processo de ensino aprendizagem e promovendo a conexão da formação tecnológica com o mundo do trabalho, agregando-se ao perfil profissional do egresso, e sinalizando conquistas deste aluno para o mercado de trabalho e que pode ser propagado de forma digital e online.



II. A Certificação Intermediária garantirá Certificados de Qualificação Profissional Tecnológica em consonância com o mundo do trabalho e alinhado ao setor produtivo dos diferentes eixos tecnológicos dos cursos.

**Artigo 11** - O aproveitamento de competências nos Cursos Superiores de Tecnologia segue o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 1996, na qual estabelece que o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos conforme a Resolução CNE/CP 01, de 05-01-2021, que faculta ao aluno o aproveitamento de competências profissionais anteriormente desenvolvidas, para fins de prosseguimento de estudos em cursos superiores de tecnologia.

**Artigo 12** - A CESU deverá expedir instruções para estruturação e feitura dos cursos.

**Artigo 13** - Os casos omissos nesta deliberação serão analisados pela Unidade do Ensino Superior de Graduação - CESU.

**Artigo 14** - Esta deliberação entra em vigor na data de sua publicação, revogando disposições em contrário.

**ANEXO G – PORTARIA DA DIRETORA SUPERINTENDENTE, DE 21-1-2022**

**DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO**

**CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA**

**Gabinete da Superintendência**

**Portaria da Diretora Superintendente, de 21-01-2022.**

*Regulamenta a mobilidade acadêmica internacional de docentes e discentes do CEETEPS para a realização de atividades de curta duração no exterior às próprias expensas.*

A Diretora Superintendente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, no uso de suas atribuições, à vista do quanto aprovado na Deliberação CEETEPS Nº 37, de 10 de agosto de 2017, que institui o Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional do CEETEPS, e considerando:

- o Art. 18, incisos II e IV, do Decreto nº 58.385, de 13 de setembro de 2012 que aprova o Regimento interno do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS;
- o Decreto nº 61.112, de 04 de fevereiro de 2015 que versa sobre o Afastamento ao exterior de servidores da Administração Direta e das Autarquias do Estado; e o quanto estabelecido no Art. 2º, inciso II, do Decreto-Lei de 06 de outubro de 1969, que cria o CEETEPS como instituição de ensino público estadual que tem por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica nos graus de ensino médio e superior, devendo para isso formar pessoal docente destinado ao ensino técnico, em seus vários ramos e graus, expede a presente Portaria:

**Artigo 1º** Trata a presente de Portaria de apoio ao Programa de Mobilidade Acadêmica do CEETEPS, a fim de regulamentar a mobilidade acadêmica internacional de docentes e discentes do CEETEPS, que se interessem em realizar atividades acadêmicas de curta duração às próprias expensas no exterior.

**Parágrafo único:** Para os fins do disposto nesta Portaria serão considerados como público alvo todos os docentes e discentes do CEETEPS, não se limitando às Fatecs ou às Etecs.

**Artigo 2º** As atividades acadêmicas de curta duração de que trata a presente Portaria poderão ser elaboradas pelas instituições estrangeiras sob demanda do CEETEPS, ou já ofertadas pelas mesmas e compreenderem, dentre outras:

I – a participação em:

- a) congressos;
- b) seminários;
- c) simpósios;
- d) olimpíadas;
- e) exposições;
- f) conferências;
- g) cursos;
- h) capacitações;
- i) aulas;

**Artigo 3º** As atividades deverão estar compreendidas entre 20 (vinte) e 160 (cento e sessenta) horas, distribuídas em um período mínimo de 3 (três) dias e máximo de 30 (trinta) dias corridos.

**Artigo 4º** Para a realização das atividades de curta duração no exterior ficará a Unidade encarregada de autorizar mediante a anuência do Diretor a saída dos discentes durante o período letivo e o afastamento dos docentes no efetivo exercício de suas funções, excetuando-se nos dois casos o período de férias, licença ou qualquer outro tipo de afastamento em vigor.

**§1º** A unidade de ensino do discente deverá aprovar o cronograma da atividade a ser realizada no exterior considerando o seu calendário oficial.

**§2º** A saída de docentes para realização de atividades no exterior seguirá as normas de afastamento já estabelecidas no Decreto Estadual 52.833 de 25-03-2008, Decreto Estadual 61.112, de 04 de fevereiro de 2015 e no Ofício Circular URH nº 0034/2014, e só poderá ocorrer mediante a apresentação de plano de reposição de aulas ou havendo a possibilidade de substituição do docente em sala de aula durante o período de ausência.

**Artigo 5º** As atividades de curta duração com custos para os participantes só poderão ser objeto de mobilidade acadêmica internacional institucional se forem complementares à formação acadêmica dos discentes ou contemplarem temáticas da área de atuação profissional dos servidores do CEETEPS.

**Artigo 6º** A saída dos docentes e discentes às próprias expensas deverá contar com anuência das coordenadorias de Ensino Superior (CESU) e Ensino Médio e Técnico (CETEC) quanto à pertinência do curso, e ficará condicionada à aprovação da ARInter, além de estarem correlacionadas às normas de afastamento no que tange aos docentes.

**Artigo 7º** Os discentes que participarem de atividades de curta duração no exterior nos termos desta Portaria, poderão ter suas faltas abonadas mediante apresentação de certificado que

confirme a participação na atividade, devendo este conter os dados da instituição estrangeira e a carga horária cursada.

**Artigo 8º** Todos os custos relativos à mobilidade acadêmica nestes termos correrão às expensas dos interessados, sem ônus financeiro ou responsabilidade para o CEETEPS, sendo todos os aportes financeiros tratados diretamente com as instituições estrangeiras.

**Artigo 9º** As ações de mobilidade que não decorram de programas do CEETEPS e que não atendam o disposto nesta Portaria serão consideradas particulares e não institucionais, não sendo o CEETEPS responsável por elas.

**Artigo 10º** Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.