



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS
CLÁSSICAS – LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

SIMONE MARANHÃO COSTA ALMEIDA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E INTERNACIONALIZAÇÃO: uma cartografia
social dos programas estaduais de intercâmbio internacional do Nordeste brasileiro**

**Brasília
2026**

SIMONE MARANHÃO COSTA ALMEIDA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E INTERNACIONALIZAÇÃO: uma cartografia
social dos programas estaduais de intercâmbio internacional do Nordeste brasileiro**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

**Brasília
2026**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ap	Almeida, Simone POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E INTERNACIONALIZAÇÃO: uma cartografia social dos programas estaduais de intercâmbio internacional do Nordeste brasileiro / Simone Almeida; orientador Kleber Aparecido da Silva. Brasília, 2026. 205 p. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade de Brasília, 2026. 1. Políticas Linguísticas. 2. Internacionalização Educacional. 3. Intercâmbio Internacional. 4. Nordeste. 5. Cartografia Social. I. Silva, Kleber Aparecido da, orient. II. Título.
----	---

SIMONE MARANHÃO COSTA ALMEIDA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E INTERNACIONALIZAÇÃO: uma cartografia social
dos programas estaduais de intercâmbio internacional do Nordeste brasileiro**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

APROVADA POR:

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (Orientador)

Universidade de Brasília

Prof. Dr. Vilton Soares de Souza (Examinador Externo)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira (Examinador Externo)

Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Renato Cabral Rezende (Examinador Interno)

Universidade de Brasília

Prof. Dr. Lauro Sérgio Machado Pereira (Examinador Suplente)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais

Brasília, 09 de fevereiro de 2026.

AGRADECIMENTOS

Escrever esta tese foi um exercício de travessia intelectual e pessoal dos mais desafiadores que encontrei na vida. Muitas situações difíceis cruzaram meus caminhos nos últimos anos, mas jamais poderia ter chegado até aqui sozinha.

Por isso, agradeço, primeiramente, ao meu orientador, professor Dr. Kleber Aparecido da Silva, pela escuta atenta, pela parceria e incentivo constantes, pelos ensinamentos críticos e pela confiança depositada em mim. Sua orientação generosa e profissional me mostrou uma academia mais humanizada e leve, sobretudo, uma que me permitiu errar e acertar, ser produtiva bem como encontrar pausas quando necessário. Ao amigo, Kleber, todo o meu carinho e respeito.

Nesse caminho, encontrei no Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem (GECAL) um lugar de partilha, de coletividade e de afeto fundamentais para que esse trabalho acadêmico acontecesse. Os colegas que fiz ali, companheiros de tantos debates, eventos e publicações, deixo minha gratidão, na esperança que sejamos sempre rede de apoio uns dos outros. Aos professores e demais servidores do PPGL-UNB pelo trabalho desenvolvido e apoio incondicional aos estudantes, muito obrigada.

À minha família, base primeira e constante, expresso minha profunda gratidão pelo amor, pela paciência e pelo incentivo. Embora, alguns vivam mundos distantes da docência e da vida acadêmica formal, vibram comigo a cada vitória, jamais duvidando do meu potencial. Minha mãe estaria muito orgulhosa de me ver doutora, assim como tenho absoluta certeza que meu pai está hoje. Carrego nesta tese muito do que aprendi com você, pai, sobre o poder da educação e, mais recentemente, sobre redesenhar destinos nos momentos difíceis. Aos meus irmãos e filhos, todo o meu amor.

Ao IFMA, instituição onde atuo profissionalmente, e aos colegas de trabalho, particularmente do Departamento de Letras, agradeço pela possibilidade de ter tempo para focar e amadurecer os estudos desta tese, pelo suporte, pela compreensão e pelas interlocuções que ultrapassaram os muros institucionais. O cotidiano da docência e as experiências junto à equipe de internacionalização do Instituto, representados na pessoa do Prof. Vilton Soares da Diretoria de Relações Internacionais, alimentaram diretamente as reflexões feitas aqui, lembrando-me, diariamente, que pensar o ensino de línguas é, antes de tudo, pensar pessoas, territórios e desigualdades concretas mundo afora. Muito obrigada!

Meu reconhecimento especial à FAPEMA pelos recursos financeiros investidos no

desenvolvimento desta investigação. Pude perceber que diversos colegas doutorandos não conseguiram contar com o aporte financeiro de seus Estados para bolsas de estudos ou fomentos à participação em eventos. Que o Maranhão continue sendo destaque nacional, no pioneirismo das ações e no volume dos investimentos em seus pesquisadores. Parabéns!

Aos participantes da pesquisa, que aceitaram compartilhar suas experiências, narrativas e percepções, registro também meu agradecimento. Sem vocês, esta cartografia não existiria. Espero que este trabalho honre a confiança depositada e contribua para ampliar os debates sobre políticas linguísticas e internacionalização educacional a partir do Nordeste e para o Nordeste.

Por fim, agradeço a todos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para que esta tese se tornasse possível. Que este trabalho possa circular como palavra comprometida, como gesto político e como convite a (re)imaginar mundos possíveis a partir do Nordeste, com seus muitos sotaques, histórias e potências.

RESUMO

O Nordeste brasileiro constitui-se não apenas como espaço de forte tradição histórica e cultural, mas também como território estratégico de desenvolvimento, inovação e produção de saberes, embora permaneça, historicamente, à margem dos debates educacionais nacionais e das agendas de internacionalização. Ancorada nos aportes da decolonialidade e da Linguística Aplicada Crítica, esta tese tem como objetivo mapear e analisar criticamente os Programas Estaduais de Intercâmbio Internacional (PEIIs), com foco especial naqueles implementados por sete dos nove Estados nordestinos, examinando seus sentidos, limites e contribuições enquanto Políticas Linguísticas (PL) localmente orientadas no contexto da Internacionalização Educacional (IE) no período pós-Ciência sem Fronteiras. De modo mais específico, investiga-se como esses programas, direcionados a estudantes e docentes da educação básica e superior das redes públicas, se constituem institucionalmente e como operam os mecanismos de PL (Shohamy, 2006), buscando apreender tanto suas promessas de democratização do acesso à aprendizagem de línguas adicionais quanto as brechas possíveis para rupturas de lógicas coloniais persistentes. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se na Cartografia Social, compreendida como um método rizomático de análise, que articula a leitura crítica de legislações, editais e documentos oficiais, o acompanhamento de discursos midiáticos e institucionais em ambientes digitais, bem como entrevistas com gestores diretamente envolvidos na concepção e execução dos programas. A Análise Temática ajudou a revelar resultados que apontam os PEIIs como políticas públicas dinâmicas, marcadas por descontinuidades, desigualdades e processos de decalque entre Estados, frequentemente desenvolvidas com limitada participação docente e frágil institucionalização de mecanismos de acompanhamento e avaliação. Enquanto mecanismos de PLs, os PEIIs também se mostram atravessados por disputas de poder em sua concepção e materialização. Ainda assim, evidenciam-se potenciais relevantes desses programas para a transformação das realidades locais, sobretudo por meio da valorização do ensino de línguas adicionais, da ampliação de experiências de imersão linguística e cultural no exterior e da reconfiguração de expectativas educacionais de estudantes historicamente excluídos desses circuitos. A tese, portanto, sustenta que os PEIIs operam em um campo de tensões entre reprodução e ruptura, no qual se inscrevem possibilidades de (re)construções da realidade nordestina.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas. Internacionalização Educacional. Intercâmbio Internacional. Nordeste.

ABSTRACT

The Brazilian Northeast constitutes not only a space of strong historical and cultural tradition, but also a strategic territory for development, innovation, and knowledge production, although it has historically remained on the margins of national educational debates and internationalization agendas. Anchored in the contributions of decoloniality and Critical Applied Linguistics, this thesis aims to map and critically analyze State International Exchange Programs, with a special focus on those implemented by seven of the nine Northeastern states, examining their meanings, limits, and contributions as locally oriented Language Policies in the context of Educational Internationalization in the post-Science without Borders Program period. More specifically, this research investigates how these programs, aimed at students and teachers in basic and higher education within public networks, are institutionally constituted and how the mechanisms of Language Policy operate (Shohamy, 2006), seeking to understand both their promises of democratizing access to learning additional languages and the possible openings for breaking persistent colonial logics. Methodologically, the research is based on Social Cartography, understood as a rhizomatic method of analysis, which articulates the critical reading of legislation, calls for proposals, and official documents, the monitoring of media and institutional discourses in digital environments, as well as interviews with managers directly involved in the conception and execution of the programs. Thematic Analysis helped reveal results that point to these Programs as dynamic public policies, marked by discontinuities, inequalities, and processes of copying, frequently developed with limited teacher participation and weak institutionalization of monitoring and evaluation mechanisms. As mechanisms of Language Policies, the Programs also show themselves to be traversed by power struggles in their conception and materialization. Nevertheless, they show significant potential for transforming local realities, particularly through the promotion of additional language teaching, the expansion of linguistic and cultural immersion experiences abroad, and the reconfiguration of educational expectations for students historically excluded from these circuits. Therefore, this thesis argues that these Programs operate within a field of tensions between reproduction and rupture, in which possibilities for (re)constructing the reality of Northeast of Brazil are inscribed.

Keywords: Language Policies. Educational Internationalization. International Exchange. Northeast of Brazil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Ilustração de Kevin Murray e Katerina Gloushenkova para representação da estrutura arbórea e rizomática.....	49
Figura 2 - Exemplos de postagens do Programa Ganhe o Mundo (PE) no Instagram.....	51
Figura 3 - Exemplos de postagens do Programa Conexão Mundo (PB) no Instagram.....	52
Figura 4 - Linha do tempo dos Programas Estaduais de Intercâmbio Internacional no Brasil entre 2011 e 2025.....	64
Figura 5 - Quantitativo de vagas ofertadas por ano nas 7 edições do Programa Cidadão do Mundo para cursos de línguas inglesa, espanhola e francesa em diferentes países.....	97
Figura 6- O modelo de Política Linguística de Spolsky, em inglês.....	127
Figura 7 - Modelo de Política Linguística de Shohamy (2006) adaptado, em inglês.....	128
Figura 8 - Inserção da Internacionalização Educacional como mecanismo de Política Linguística.....	132
Figura 9 - Temas e subtemas encontrados.....	136
Figura 10 - Nomes e identidades visuais dos PEIIs.....	163

MAPAS

Mapa 1 - Diferentes mapas do Nordeste brasileiro.....	42
Mapa 2 - Mapa Invertido da América do Sul (1943).....	44
Mapa 3 – Mapa-Múndi com Brasil representado ao centro.....	45
Mapa 4 - Mapa dos Programas de Intercâmbio Internacional por Estado do Brasil.....	57
Mapa 5 - Distribuição de estrangeiros na pós-graduação nacional, 2022.....	77

QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos acadêmicos produzidos sobre o Programa Ganhe o Mundo (PE).....	33
Quadro 2 - Trabalhos acadêmicos produzidos sobre os Programas Gira Mundo e Conexão Mundo (PB).....	34
Quadro 3 - Objetivos, Perguntas e Instrumentos da pesquisa.....	37
Quadro 4 - Lista de gestores entrevistados.....	52
Quadro 4 - Legislação do Estado de Pernambuco referente ao PEII.....	82
Quadro 5 - Legislação do Estado do Piauí referente ao PEII.....	90
Quadro 6 - Legislação do Estado do Maranhão referente ao PEII.....	94
Quadro 7 - Legislação do Estado da Paraíba referente ao PEII.....	100
Quadro 9 - Legislação do Estado do Ceará referente ao PEII.....	107
Quadro 10 - Legislação do Estado do Alagoas referente ao PEII.....	111
Quadro 11 - Legislação do Estado do Sergipe referente ao PEII.....	117

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CsF	Programa Ciência sem Fronteiras
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
GECAL	Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens
GRE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipais
IE	Internacionalização Educacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
ILF	Inglês como Língua Franca
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IsF	Programa Idiomas sem Fronteiras / Rede Idiomas sem Fronteiras
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PEII(s)	Programa(s) Estadual(is) de Intercâmbio Internacional
PL(s)	Política(s) Linguística(s)
PNIEB	Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil
QCER	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFs	Unidades Federativas
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
1.1 Uma breve apresentação da pesquisadora: experiências vividas e posicionamentos necessários.....	12
1.2 Internacionalização da educação, intercâmbio internacional e o ensino de línguas: entrelaces introdutórios do problema de pesquisa.....	19
1.3 Os programas de intercâmbio do Nordeste como políticas linguísticas: lacunas da pesquisa.....	31
1.4 Mapeando os objetivos e as questões de pesquisa.....	37
1.5 Nuances metodológicas.....	38
1.6 As entradas de uma tese rizomática.....	40
 2. REPENSANDO MAPAS OTHERWISE.....	 42
2.1 Cartografia Social como escolha metodológica.....	42
2.1.1 Princípios do rizoma na Cartografia Social.....	47
2.2 A legislação oficial.....	50
2.3 As notícias virtuais e postagens de redes sociais.....	50
2.4 As entrevistas e os entrevistados.....	52
2.5 A análise dos dados.....	54
 3. DO OIAPOQUE AO CHUÍ: PROGRAMAS ESTADUAIS DE INTERCÂMBIO INTERNACIONAL (2011-2025).....	 56
3.1 Fronteiras abertas, Estados em movimento.....	56
3.2 Entremeando e expandindo o mapeamento.....	63
3.3 O Nordeste como lócus do estudo: retirantes e retirados.....	67
3.4 Educação, línguas e internacionalização: fotografias do Nordeste.....	73
 4. ASSEMBLAGENS DOS PROGRAMAS DE INTERCÂMBIO E DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO NORDESTE.....	 80
4.1 Programas de intercâmbio e ensino de línguas: conexões e heterogeneidades.....	80
4.1.1 Programa Ganhe o Mundo - 2011 (PE).....	81
4.1.2 Programa Aprender é uma Viagem - 2013 (PI).....	89
4.1.3 Programa Cidadão do Mundo - 2015 (MA).....	93
4.1.4 Programas Gira Mundo - 2015 e Conexão Mundo - 2021 (PB).....	99
4.1.5 Programa Estudar Fora - 2019 (CE).....	107
4.1.6 Programas Jovem Cidadão do Mundo - 2022 e Daqui pro Mundo - 2022 (AL).....	110
4.1.7 Programa Sergipe no Mundo - 2022 (SE).....	116
 5. COMPONDO REALIDADES: MECANISMOS DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NOS INTERCÂMBIOS NORDESTINOS.....	 122
5.1 As Políticas Linguísticas e seus mecanismos.....	122

5.2 Internacionalização Educacional como mecanismo de Políticas Linguísticas.....	131
5.3 Mecanismos de Políticas Linguísticas nos Intercâmbios Estaduais do Nordeste: cartografias e decalques.....	135
5.3.1 A arquitetura institucional da internacionalização educacional.....	136
5.3.2 Desdobramentos Educacionais.....	140
5.3.3 Matrizes de sentidos.....	146
 6. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM DEVIR: multiplicidade e ruptura para um ensino de línguas localmente orientado nos processos de internacionalização educacional.....	 166
 7. APONTAMENTOS CONCLUSIVOS.....	 175
 REFERÊNCIAS.....	 180
 APÊNDICES.....	 192
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	193
APÊNDICE B - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTAS.....	194
APÊNDICE C - EVOLUÇÃO DOS OBJETIVOS DO PEII DA PARAÍBA NA LEGISLAÇÃO ENTRE 2020 E 2023.....	195
APÊNDICE D – RESUMO DAS AÇÕES E DECISÕES IMPLEMENTADAS NOS PEIIS NORDESTINOS ENTRE 2011 E 2025.....	197
 ANEXOS.....	 199
ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA.....	200

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesta seção inicial, apresento-me aos leitores desta tese não somente por meio dos construtos teórico-metodológicos escolhidos, mas, principalmente, posicionando-me enquanto pessoa curiosa, profissional, aprendiz e pesquisadora crítica, que caminha de mãos dadas com aqueles que me ajudaram a chegar até aqui. Peço, assim, que não estranhem o uso dos pronomes ‘nós’ ou verbos conjugados na 1ª pessoa do plural, pois julgo não estar sozinha nessa caminhada ubuntuizada. Afinal... ‘Eu sou porque nós somos’.

Além disso, introduziremos o contexto do problema investigado e as lacunas da pesquisa que justificam o nosso interesse pelo tema, bem como sua relevância social e originalidade acadêmica. Traremos um entendimento mais amplo sobre os Estados do Nordeste brasileiro, lócus desta investigação, e apresentaremos nossos principais objetivos, questionamentos, instrumentos de pesquisa e como eles serão abordados e analisados. Finalmente, demonstraremos a organização pensada para cada parte componente da tese aqui apresentada.

1.1 Uma breve apresentação da pesquisadora: experiências vividas e posicionamentos necessários

Acho relevante começar esse trabalho acadêmico confessando os privilégios que me constituíram enquanto pessoa, estudante e profissional.

Embora filha de uma pernambucana com um maranhense, minha família é composta por membros de várias regiões do país. Só para citar alguns, meu irmão é do Rio de Janeiro, minha avó é gaúcha e eu mesma nasci em São Paulo. Sempre achei que não levava comigo muita nordestinidade aonde eu fosse, pois meu biotipo físico não era muito comum em São Luís, onde cresci, e nunca falei como uma maranhense ‘raiz’, com os devidos léxicos e prosódias do lugar. Mas hoje percebo que, possivelmente, minha prerrogativa de distinção maior residia em pertencer a uma classe média em um Estado cujos índices de pobreza e analfabetismo sempre foram alarmantes. Eu frequentei escolas privadas, fiz ‘cursinho’ de inglês, viajei bastante e fiz intercâmbio do tipo *High School* por um ano, nos Estados Unidos (EUA), ainda bem jovem, com 15 anos. À época, meu pai dizia que iria me dar a oportunidade de uma experiência fora do país que ele não teve enquanto adolescente, pois meus avós não tinham condições materiais para isso. Ele acreditava que aprender inglês no exterior seria garantia de fluência e de portas abertas para empregos futuros. Meus pais

certamente não poderiam imaginar o quanto essa vivência em outro país mudaria os rumos da minha história.

Publicações (Martins, 2024; Castiello-Gutierrez, 2022) mostram que os principais aprendizados sobre experiências de estudos no exterior são pessoais, culturais e linguísticos. De fato, com o meu intercâmbio, julgo que me tornei mais independente, mais tolerante com o outro, mais curiosa e mais resolutiva no enfrentamento de problemas do dia a dia. Treinei inglês e pratiquei espanhol também durante minha experiência, pois a Califórnia é repleta de imigrantes latinos. Quando voltei ao Brasil, fui estudar formalmente as duas línguas para continuar desenvolvendo minhas habilidades. Logo, fui convidada a dar aulas de inglês na mesma escola de línguas que estudava. Simultaneamente, me preparava para o vestibular de arquitetura. Todos os meus livros e congressos dessa primeira graduação foram pagos pelo meu trabalho nas aulas de inglês particulares ou nos cursos da cidade.

Duboc (2018, p.12) utiliza-se de Goodwin (2010) para legitimar o conhecimento construído ao longo da nossa experiência escolar pelos modelos de professores que tivemos, como uma das dimensões fundamentais para a compreensão e problematização daquilo que definimos por ser professor, repetindo ou inovando, mas muitas vezes nos utilizando desse ponto de partida. Utilizei-me da minha experiência como aprendiz para dar aulas por quase 10 anos, antes de decidir entrar em uma faculdade de Letras. Nunca fiquei desempregada, mas a falta de um diploma na área me limitava a voos mais altos.

Oficializei minha profissão de professora de inglês com muito entusiasmo e certeza da minha escolha, me formando em 2007. Contudo, havia comigo um certo estado constante de ‘subalternização ideológica’, como diria Siqueira (2023), que se manifestava na naturalização da hegemonia dos países do Norte Global, especialmente os de língua inglesa como oficial; em concepções hierarquizadas de certo ou errado; ou no uso de abordagens comunicativas de ensino do tipo ‘*English only*’, por exemplo. Talvez praticasse minha própria versão de educação bancária (Freire, 2019) até então.

A partir daí, trabalhei em contextos e espaços variados, públicos e privados, de ensino básico e superior, que me fizeram conhecer diferentes pessoas e assumir outras concepções de língua(gem), conhecimento e educação. Uma nova consciência docente aos poucos foi se construindo, pedagogicamente mais preparada e politicamente mais posicionada, principalmente a partir do meu ingresso no serviço público como professora de inglês do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), em 2009, e, posteriormente, como coordenadora do Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), na Diretoria de Relações Internacionais do IFMA, entre 2012 e 2016.

Desse trabalho surgiu meu interesse por compreender mais sobre os processos de internacionalização educacional, objeto de pesquisa do meu Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), de 2014 a 2016. Dentro do turbilhão de ações em torno do CsF, no fim de 2013, fui convidada pela Embaixada Americana a compor um grupo de professores visitantes em universidades nos EUA pelo *International Visitor Leadership Program* e, em 2014, fui aprovada na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para 45 dias de capacitação pelo Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa, do *Institute of Education* da Universidade de Londres. Em 2015, no Maranhão, acompanhei o lançamento e a repercussão do Programa Cidadão do Mundo, que propicia intercâmbios linguísticos a estudantes no exterior custeado pelo Estado. Entre 2019 e 2021, transformei esse programa em objeto de orientação de algumas pesquisas de iniciação científica, juntamente com alunos do Bacharelado em Engenharia Civil. Experimentar a internacionalização por esses ângulos foi muito enriquecedor do ponto de vista do *networking* profissional. Para além, pude, então, perceber que meus alunos do IFMA viviam em um momento sócio-histórico em que políticas públicas poderiam oferecer a eles as mesmas oportunidades que eu tive na minha condição familiar de privilégio há mais de 30 anos.

Por conseguinte, a partir de 2021, meu percurso acadêmico-profissional se amplia nos estudos desenvolvidos no Doutorado em Linguística, na Universidade de Brasília (UnB), e, sobretudo, com as leituras e debates realizados pelo Grupo de Estudos Críticos e Avançados (GECAL).

eComo meu orientador, Kleber, bem sabe, sempre digo que sou alguém que se esforça para estar em constante movimento de ‘desconstrução’. Em certa medida, fruto da estrutura histórico-social vivida, considero-me uma pessoa racista em desconstrução, machista em desconstrução, meritocracista em desconstrução e, certamente, uma professora de Língua Inglesa em insistente des-re-construção. Pode parecer extremo usar essas palavras, mas me utilizo do entendimento de Duboc (2018, p. 16) sobre a formação do leitor crítico não só de textos escritos e orais, mas leitor de si e do mundo ao seu redor.

[...] o exercício de crítica perpassa a desconstrução ou deslocamento de sentidos, nos termos derrideanos, numa lógica não mais pautada no desvelamento de sentidos por trás de um texto, mas na compreensão da leitura que fazemos sobre o outro com vistas à compreensão de nosso próprio percurso interpretativo, ou, nas palavras de Menezes de Souza (2011), o exercício de “ler se lendo”. [...] Ler se lendo implica, em linhas gerais, estarmos alertas (ou conscientes, nos termos freirianos) o tempo todo sobre o modo como interpretamos o texto. Para tanto, o sujeito-leitor precisa reconhecer que aquilo que ele lê não é aquilo que está escrito, mas, sim, aquilo que ele narra para si, fruto das significações circulantes em sua comunidade, já que esse

sujeito é entendido aqui como socioculturalmente constituído.

Desse modo, entendendo a natureza social e dinâmica da linguagem e o papel agetivo fundamental da educação como direito humano na busca da redução de desigualdades, valorizo o exercício crítico de ler a mim mesma e minhas praxiologias¹.

Desde o início do meu doutoramento, mais uma perspectiva de desconstrução transborda nas minhas escolhas teóricas: a decolonialidade.

Os estudos do coletivo Colonialidade/Modernidade, inicialmente encampado na América Latina, no Caribe e nos EUA, vêm fortemente sendo incorporado às intervenções críticas nas áreas da educação e da linguagem no Brasil, apesar de nenhum pesquisador brasileiro fazer parte do grupo diretamente (Ballestrin, 2013, p.111). Esse movimento de resistência epistêmica objetiva compreender as relações de poder a partir da convergência entre a colonização da América, o capitalismo europeu como padrão de poder global e a imposição de um sistema vertical de classificação social baseado na raça.

Veronelli (2021), com tradução de Daitch, faz uma breve contextualização desse movimento, explicitando seus dois eixos articuladores: a colonialidade, na qual a lógica racial verticaliza os seres humanos, naturalizando relações de domínio hierarquizadas para além dos limites da administração colonial espanhola e portuguesa do século XVI; e a modernidade, na qual as sociedades contemporâneas e suas instituições moldam-se às demandas do capitalismo global, tendo a exploração racializada como fundamental para a geração de lucros e a acumulação de renda. A colonialidade/modernidade, binômio indissociável, naturaliza as experiências de domínio e as estruturas de poder que constituem a superioridade cultural-epistêmica europeia. Assim sendo, “a colonialidade não se refere somente à classificação racial, mas a um fenômeno integral e global que permeia todos e cada um dos aspectos e situações da existência social, enquanto a distribuição das hierarquias, lugares e papéis sociais é racializada e geograficamente diferenciada” (Veronelli, 2021, p. 84). Como consequência, a lógica da “carne mais barata do mercado é a carne negra”, como cantava Elza Soares, define relações trabalhistas nos países periféricos até os dias de hoje.

Esta pesquisa tenta se inscrever em “uma perspectiva geopolítica do conhecimento a partir de um tempo/espço específicos, através de um lócus de enunciação historicamente marginalizado e ignorado” (Veronelli, 2021, p. 83). Ela se situa como parte de um amplo giro

¹ Para Pessoa, Silva e Freitas (2021), o construto ‘praxiologia’ expressa a inseparabilidade entre teoria e prática, assumindo que, na Linguística Aplicada, elas se constituem mutuamente. Inspirada em Freire (2005), essa noção recusa tal dicotomização, por entender que tal ela não apenas empobrece a explicação dos processos educativos, mas também hierarquiza saberes.

decolonial (Maldonado-Torres, 2005 apud Ballestrin, 2013) necessário a todos os campos do conhecimento, mas aqui direcionado aos estudos da linguagem que, aos poucos, se movimenta em duas direções simultaneamente: a) uma analítica: articulada em torno da noção de colonialidade do poder que descreve o legado do colonialismo integrado às diversas instâncias da sociedade moderna; e, b) uma programática: articulada a descolonizar todas as áreas da matriz colonial do poder para liberar a plenitude das relações humanas (Mignolo, 2003). Pretendemos seguir na direção analítica desse giro decolonial, nos esforçando para perceber as implicações da presença da colonialidade nos processos de Internacionalização Educacional (IE) e de ensino e aprendizagem de línguas adicionais adotados no país.

Na colonialidade/modernidade, o conceito de língua opera como tecnologias de poder e de conhecimento, estando diretamente ligado à tentativa de desumanização, opressão e apagamento dos povos subalternizados. Assim, por definição, uma língua deveria

a) ter uma relação filial com as línguas tradicionalmente superiores e percebidas como presentes de Deus (o latim, o grego, e o hebraico) e, conseqüentemente, serem línguas capazes de expressar conhecimento; b) ter a capacidade para o projeto político de unificar um território, incluindo a expressão das leis, a autoridade e a ordem desse território; e c) a conexão entre escrita alfabética e civismo. (Veronelli, 2021, p.90)

Dessa forma, a colonialidade do poder engloba a colonialidade da língua quando hierarquiza e racializa as línguas relacionando-as à religião, ao território-nação e aos padrões civilizatórios normativos, como na citação acima. Para Quijano (2005), o eurocentrismo é uma questão não de geografia, mas de epistemologia. A hierarquia linguística na qual o eurocentrismo foi fundamentado – que deixa fora do jogo o árabe, o hindí, o russo, o urdo, o aimará, o quíchua, o bambara, o hebraico etc. – controla o conhecimento não somente pela dominância das próprias línguas (clássicas e imperiais), mas também das categorias em que o pensamento é baseado (Mignolo, 2003).

Portanto, as pesquisas no campo da educação linguística feitas sob uma perspectiva decolonial, como nos propomos aqui a fazer, podem ser ferramentas de denúncia das diversas violências simbólicas, materiais e epistêmicas a que grupos subalternizados foram e ainda são repetidamente submetidos. De maneira convergente, as leituras propostas pelo GECAL-UnB se circunscrevem no âmbito da Linguística Aplicada Crítica (LAC). A LAC é um campo de investigação ou uma prática inter/trans/in/disciplinar, transgressivo, problematizador das questões sociais, culturais e políticas, em que a linguagem tem papel central na transformação social (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2001, 2017; Rajagopalan, 2023; Pennycook; Makoni, 2020). Para Pennycook (2001, p. 05, tradução nossa),

[...] um dos principais desafios para a linguística aplicada crítica [...] é encontrar formas de mapear as relações micro e macro, formas de compreender a relação entre conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade, classe, e declarações em sala de aula, traduções, conversas, gêneros, aquisição de uma segunda língua, textos de mídia. [...] a sala de aula, o texto ou a conversa estão associados às relações sociais, culturais e políticas mais amplas.²

A LAC tem um posicionamento cético sobre as normatividades impostas e uma abertura para debates linguístico-sociais emergentes da conjuntura atual, assumindo que cabe ao docente compreender que qualquer ação, por mais individual que pareça, é constituída e constituinte de uma agenda, pois “todo conhecimento é político” (Pennycook, 2001, p.43).

Assim como nos estudos decoloniais, a partir da LAC, também questionamos a noção tradicional de língua, pois acreditamos que ela deva ser compreendida enquanto uma prática socialmente situada, em concordância com Pennycook, Rocha, Silvestre (2016, p.621, tradução nossa),

A língua é aquilo que fazemos e o sistema que chamamos de gramática surge disso. Não é a definição preexistente do que uma língua seja. [...] você se envolve ou trabalha com a língua como uma prática local: o que as pessoas estão fazendo com a língua, como e para que serve? Então, isso muda o foco em direção à atividade e para longe do sistema, o que não significa que aspectos dos sistemas linguísticos não existam, não importam, mas quando as pessoas dizem que as línguas têm regras, na verdade, as línguas não têm regras, as pessoas têm regras.³

Para além da ideia de língua como um sistema de regras hierarquizado, a LAC orienta a identificar mecanismos/ideologias que constituem a estrutura de poder subjacentes aos processos educacionais, especialmente aqueles de homogeneização, invisibilização e diferenciação que possam pairar sobre as salas de aula, permitindo que possamos interrogá-los na tentativa de interrompê-los (Menezes de Souza; Martinez; Diniz, 2019) sempre que possível, trazendo à tona argumentos em prol da diversidade de repertórios linguísticos-culturais, da valorização das identidades e da justiça social.

É, então, na construção de uma consciência freiriana para a educação como prática libertadora e na ampla compreensão de como as pessoas entendem e agem no mundo para a

² No original, “One of the key challenges for critical applied linguistics, therefore, is to find ways of mapping micro and macro relations, ways of understanding a relation between concepts of society, ideology, global capitalism, colonialism, education, gender, racism, sexuality, class, and classroom utterances, translations, conversations, genres, second language acquisition, media texts. [...] a central issue always concerns how the classroom, text, or conversation is related to broader social cultural and political relations.” (Pennycook, 2001, p.5)

³ No original, “language is the stuff we do and the system that we call grammar comes out of that. It’s not the preexisting definition of what a language is. [...] you engage or that you work with language as a local practice: what are people doing with language, how and what’s it for? So, it switches the focus onto activity and away from the system, which doesn’t mean aspects of linguistic systems don’t exist, don’t matter, but when people say that languages have rules..., actually, languages don’t have rules, people have rules. (Pennycook, Rocha, Silvestre, 2016, p.621).

sua transformação, que este estudo se posiciona no Nordeste e para o Nordeste. Acredito que é nesse locus que a análise das PLs envolvidas nos PEIIs se faz relevante para trazer “as vozes do Sul” não geográfico - nesse caso, vozes do Nordeste brasileiro -, saindo das margens rumo ao centro na perspectiva de superar estereótipos sobre essa região.

É importante enfatizar, neste momento, que entendo o paradoxo envolvido nos temas da minha pesquisa. Embora haja da minha parte um enfrentamento do tripé da modernidade (mercado, técnica e individualismo), trabalho diariamente com o ensino de uma língua colonial, de natureza global, que propaga fortemente suas variantes de prestígio e que é frequentemente compreendida como instrumento de alavanca social: o inglês. Para além, a internacionalização, em muitos círculos, mas, principalmente, na escola pública, é associada a práticas elitistas e excludentes. Como falar em mandar estudantes para outros países se no Brasil muitas escolas ainda têm infraestruturas precárias e improvisadas? Se professores precisam de melhores salários e condições de trabalho dignas? Como adotar o Inglês como Língua Franca (ILF) - como sugerido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se, em muitos casos, o ensino da nossa própria língua portuguesa ainda é tradicionalmente gramaticista e violentamente imposto a pessoas surdas, quilombolas e indígenas, ignorando suas origens e tradições?

Compreendo tais questionamentos e neles encontro possibilidades de ser e existir de forma desesperançosa ou

[...] de forçar contínuos deslocamentos, movimentando o ângulo de observação do centro (i.e., dos países desenvolvidos e dos discursos e epistemes ocidentais neles produzidos) para as franjas do sistema globalizado, para as organizações invisíveis, para as periferias, para as formas de ser consideradas subalternas ou inferiores [...]. A ‘mudança de rumo’, longe de se comprometer com a ‘salvação’ de destituídos ou menos desenvolvidos, vê nesses espaços ‘excedentes’ a possibilidade de surgimento de novas formas de percepção e de organização da experiência não comprometida com lógicas e sentidos históricos viciados (Fábrica, 2006, p.51-52).

Por fim, ressalto que ao realizar uma pesquisa dentro da perspectiva decolonial e da LAC, eu, enquanto pesquisadora e docente, não espero ser transportada automaticamente para fora da bolha constitutiva da minha história citada ao longo dessa seção, mas, sim, continuar criando rachaduras nessa bolha, tais como as *grietas*⁴ de Catherine Walsh (2017). Assim, desejo que não ocorram muitas, mas incoerências poderão ser apontadas por leitores desta

⁴ Para Walsh (2017, p.44), *grietas* (em português, fendas, rachaduras) [...] *son el lugar del hacer práctico-teórico y, sin duda, político-pedagógico, de las esperanzas (esperanzas) pequeñas. [...] de las rupturas, transgresiones y desplazamientos de la lógica y del orden capitalista-patriarcal-moderno/colonial, de la re-existencia haciéndose y de estas formas muy-otras constitutivas de - que construyen, hacen, caminan y pedagogizan - lo decolonial. En las grietas es donde empieza a entretejerse, sin duda, lo pedagógico y lo decolonial.*

tese e serão muito bem-vindas para ampliar minhas reflexões.

1.2 Internacionalização da educação, intercâmbio internacional e o ensino de línguas: entrelaces introdutórios do problema de pesquisa

Esta investigação objetiva cartografar os programas de intercâmbio internacional organizados pelos governos estaduais do Nordeste, examinando criticamente seus sentidos, limites e contribuições como políticas linguísticas localmente orientadas no contexto de internacionalização educacional.

Ela surge como um esforço para compreender o macrojeto de Internacionalização Educacional (IE), voltado para o mercado neoliberal da empregabilidade, inovação e competitividade, que se expande e se consolida no contexto brasileiro de ensino básico, profissional e superior nas últimas décadas e que se relaciona diretamente ao incremento de políticas públicas voltadas ao ensino de línguas adicionais.

A internacionalização orienta conceituações e discursos para a formação intercultural e para a cidadania global (UNESCO, 2018) e articula o imaginário moderno dominante (Stein; Andreotti 2021), colocando-se como urgente, necessária e quase incontestavelmente positiva para a educação de um país. Para Stein (2019), práticas de exploração enraizadas num modelo de maximização de lucros, exclusões sistêmicas, circulação desigual de recursos, (neo)colonização entre Instituições de Ensino Superior (IES) dos países mais ricos e correntes unidirecionais de estudantes internacionais para o Norte Global⁵ são alguns dos desafios que demonstram a dinâmica do sistema global moderno/colonial que molda significativamente a IE hoje.

O tradicionalmente referendado **conceito de internacionalização** de Jane Knight, de 2004, refere-se ao processo de integração da dimensão internacional, intercultural ou global aos propósitos, funções e serviços de uma instituição de ensino. Para a autora (Knight, 2020) sua definição de internacionalização sobreviveu ao teste do tempo por ser intencionalmente neutra, genérica e aplicável o suficiente para descrever o fenômeno de forma universal.

Assumindo que não há neutralidade na ciência nem na academia, discordamos de

⁵ O conceito de Norte e Sul Global na perspectiva da decolonialidade não aponta necessariamente para uma referência geográfica. É uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, e da resistência a essas formas de opressão. (Sousa Santos, 2007). As vozes vindas do Brasil certamente ecoam a partir do Sul Global, contudo, mesmo dentro desse contexto, ainda há desigualdades e opressões que precisam ser entendidas por lentes interseccionais, estando relacionadas à formação histórica, cultural e social do nosso país. Nesse sentido, é importante perceber como diferentes marcadores sociais de desigualdade (tais como, raça, sexo, língua, lugar, origem etc.) se interseccionam e interagem na sociedade brasileira, criando um Sul dentro do Sul (ou talvez muitos 'Suis' dentro do Sul).

Knight e entendemos que os estudos relacionados à educação requerem uma clara orientação geopolítica, à medida que o Sul experimenta a imposição eurocêntrica de padrões, teorias e valores científicos que se afirmam imparciais e universais. Do ponto de vista do Sul Global, tanto em nível prático como teórico, ainda precisamos construir maiores entendimentos sobre os sentidos, objetivos e motivações da internacionalização, mas temos avançado nesse sentido.

Oregoni (2021), então, nos convida a repensar a IE a partir de uma perspectiva histórica e contextual. Assim, seria possível percebermos as relações assimétricas de poder que existem no cenário internacional e a posição subalternizada que a América Latina tem recebido, as quais nos afastam de agendas locais e particulares e desconsideram a diversidade do cenário educacional dessa região. Dessa forma, a IE poderia ser compreendida como um meio para eventualmente melhorar a qualidade, a relevância e a pertinência dos projetos educacionais de interesse de cada país (Leal; Moraes, 2018).

A exponencial relevância imputada a projetos e parcerias internacionais tem atraído o interesse acadêmico em diversas áreas de pesquisa interdisciplinares. Já conseguimos perceber um campo emergente de estudos críticos que problematiza a abordagem neoliberal frequentemente dada à IE em busca de uma visão mais complexa, diversificada e socialmente engajada, conforme proposto no exterior por Mwangi (2018), Stein (2019), Stein e Silva (2020) e Oregoni (2021), e nacionalmente por Martinez (2017), Leal e Moraes (2018), Silva e Pereira (2024), entre outros.

No Brasil, segundo Lima e Contel (2011), esse movimento, ainda que apenas mais recentemente nomeado de ‘internacionalização’, tem raízes identificáveis na década de 1930, em missões de cooperação acadêmica que traziam professores visitantes de renomadas universidades estrangeiras para atuar no fortalecimento da pós-graduação *stricto sensu*. Para os autores, apenas a partir dos anos 2000, a IE ganha nuances contundentemente mais políticas e econômicas, com vistas: a) ao incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas; b) à integração do país como liderança regional; c) a dar maior competitividade e reconhecimento às universidades brasileiras; e, d) à captação de pesquisadores e estudantes estrangeiros.

Brandenburg e De Wit (2011, p. 27, tradução nossa)⁶, mesmo falando de um contexto

⁶ No original, “Over the last two decades, the concept of the internationalization [...] is moved from the fringe of institutional interest to the very core. In the late 1970s up to the mid-1980s, activities that can be described as internationalization were usually neither named that way nor carried high prestige and were rather isolated and unrelated. [...] New components were added to its multidimensional body in the past two decades, moving from simple exchange of students to the big business of recruitment, and from activities impacting on an incredibly

europeu, também perceberam uma tendência global que, pouco a pouco, se estabelece e que urge por reflexões mais profundas,

Nas últimas duas décadas, o conceito de internacionalização [...] passou da periferia do interesse institucional para o seu próprio cerne. Do final da década de 1970 até meados da década de 1980, as atividades que podem ser descritas como internacionalização geralmente não eram nomeadas dessa forma nem tinham grande prestígio e eram bastante isoladas e não relacionadas. [...] Novos componentes foram acrescentados ao seu corpo multidimensional nas últimas duas décadas, passando do simples intercâmbio de estudantes para o grande negócio de recrutamento e de atividades com impacto sobre um grupo de elite incrivelmente pequeno para um fenômeno de massa. Na nossa opinião, é hora de uma reflexão crítica sobre a mudança do conceito de internacionalização.

A mudança de paradigma citada acima acontece particularmente quando, em 1979, o governo britânico decide introduzir taxas integrais nas universidades para estudantes estrangeiros, segundo Adams e De Wit (2011). De cooperativa para um grande negócio, a internacionalização gerou um ambiente europeu mais competitivo na economia global do conhecimento, tendo a Declaração de Bolonha de 1999 e a Agenda de Lisboa de 2001 como grandes manifestações dos esforços conjuntos governamentais (*op.cit.*, p.32).

Diferente do ambiente europeu e estadunidense, corroboramos a visão de Finardi, Mendes e Silva (2022) de que a internacionalização no contexto das IES brasileiras tem se orientado por intenções maiores de cooperação em vez de competitividade, com vistas à colaboração, produção de conhecimento e visibilidade.

De forma geral, a IE pode acontecer de várias formas na própria instituição ou ainda virtualmente. Contudo, é comum que as atividades acadêmicas no exterior (*internationalization abroad*) sejam tomadas como as mais relevantes. Sem muitos financiamentos de agências públicas nacionais, a participação dos estudantes até o nível de graduação para viagens de estudo ao exterior era, em sua maioria, espontânea e fortemente condicionada à capacidade econômica pessoal e familiar (Lima; Riegel, 2010, p.180-99), razão pela qual era inerentemente associada às elites econômicas do país. Como explica Nogueira, Aguiar e Ramos (2008, p.357),

[...] no curso das últimas décadas, um elemento novo vem despontando com força no conjunto das práticas educativas das famílias das classes médias, sobretudo em suas frações mais elevadas: a valorização e a demanda por uma dimensão internacional na formação dos filhos. Essas experiências se revestem de formas as mais diversas: estágios linguísticos de curta duração, intercâmbios de high school, programas de “mobilidade” para estudantes de graduação etc. Além disso, uma espécie de internacionalização *in loco* também se tornou possível graças à disseminação de estabelecimentos de ensino internacionais que oferecem ensino bilíngue, currículo

small elite group to a mass phenomenon. In our view, it is time for a critical reflection on the changing concept of internationalization. (Brandenburg; De Wit, 2011, p. 27)

internacional e que, geralmente, dão acesso a diplomas internacionais como, por exemplo, o Baccalauréat International, concedido desde 1969 por uma fundação privada com sede na Suíça.

A inquestionabilidade dos benefícios existentes em torno de uma educação internacionalizada é uma indicação de que existem forças hegemônicas poderosas atuando na sociedade. A crença do melhor inglês, da superioridade do falante nativo e da valorização do que vem de fora atribuem grande relevância à aprendizagem de uma língua adicional⁷ em experiências de imersão no exterior e, por conseguinte, estabelecem uma clivagem entre classes socioeconômicas dos trabalhadores e das elites.

Segundo Borges (2015, 2022), o aprendizado de inglês ainda é uma realidade bem distante para estudantes da rede básica pública, principalmente negros marginalizados pelas políticas linguísticas, que, por muitos anos, tiveram cargas horárias mínimas semanais de aulas com foco instrumental na leitura, enquanto o mercado competitivo levava as instituições privadas a oferecerem um ensino bilíngue mais abrangente. Como resultado, a intersecção de dados de testes de proficiência em inglês de graduação com marcadores sociais de raça e classe revela que estudantes negros advindos do ensino médio público apresentavam os níveis mais baixos de proficiência (Borges, 2015) e explicita a negligência de políticas linguísticas inclusivas de uma população mais diversificada e carente, com consequentes limitações em ações de IE, tais como a participação em eventos e projetos internacionais e até na escolha de destinos de mobilidade internacional imposta pela barreira da (outra) língua.

Uma análise interseccional de processos de IE e marcadores sociais de desigualdade de raça, gênero e classe social mostra-se relevante para evitar a perpetuação de desigualdades. Costa, Pereira e Silva (2023) encontraram alguns estudos que apontam para um perfil particularmente privilegiado de participantes de mobilidade no exterior de diversas IES do Brasil, principalmente no âmbito do Programa CsF. Esse perfil constitui-se, sobretudo, de homens brancos advindos do ensino básico privado das capitais brasileiras e que não ingressaram no ensino superior via cotas sociorraciais (Lei nº 12.711/2012⁸). Esses estudos

⁷ Optamos por usar a expressão ‘língua adicional’ por acreditarmos que o termo se aproxima de concepções atuais de translanguagem e pluri/multilinguismo, defendidas como pressupostos mais inclusivos e socialmente engajados. Para Ramos (2021, p.252), “o conceito de língua adicional, longe de ser um ‘mero’ acréscimo, implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas”.

⁸ Uma nova Lei de Cotas nº 14.723 foi sancionada em 2023. Ela tornou permanente a reserva de vagas nas universidades federais e instituições de ensino técnico de nível médio federais para negros, indígenas, pessoas com deficiência, estudantes de escolas públicas e, agora, também para quilombolas. Os candidatos concorrerão aos 50% de vagas reservadas pelo programa de cotas apenas se não alcançarem as notas para ingresso às vagas de ampla concorrência. (Agência Senado, Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2023/11/novas-regras-da-lei-de-cotas-ja-estao-em-vigor>. Acesso em 13 mai. 2024).

sobre o CsF também demonstraram que a origem socioeconômica e o capital escolar reduziram o incentivo de familiares para participação dos graduandos em ações internacionais, pois muitos pais viam o CsF como um luxo, um atraso na obtenção do diploma e posterior procura de emprego.

O referido Programa CsF, lançado pelo governo da Presidente Dilma Rousseff (2011-2016) foi uma iniciativa pública para financiar o envio de 100 mil pesquisadores e estudantes brasileiros para IES no exterior e, em menor proporção, atrair pesquisadores ao Brasil. Encerrado oficialmente em 2017, o CsF investiu mais de R\$ 13,2 bilhões em bolsas de estudos, mensalidades acadêmicas, passagens aéreas, seguro-saúde, cursos de línguas, etc. _dos quais 73% foram aplicados para graduação sanduíche em diversos países, mudando completamente o cenário da internacionalização do ensino superior no Brasil, segundo Celso Freire Jr. e Vanessa Panico (2021), em coletânea que homenageia os 10 anos de lançamento do Programa. Para eles, desde então, diversas IES brasileiras construíram suas estratégias de IE, inclusive as instituições de ensino menores até então com menos tradição de internacionalização, principalmente as públicas, mas também, em certa medida, as privadas e comunitárias.

Talvez seja mesmo possível afirmar que o CsF foi o maior marco da IE no Brasil até o momento, por sua dimensão, gestão de recursos, logística e repercussão em diversos níveis educacionais. Para Borges (2015), a expansão das IES brasileiras e a implementação de políticas de ações afirmativas, principalmente após o ano 2000, somadas ao significativo aporte financeiro para a experiência no exterior, contribuíram para que o CsF permitisse a mobilidade internacional de um segmento social um pouco mais diversificado e de graduandos de cursos tradicionalmente de menor prestígio.

Dito isto, entendemos que o acesso aos processos de IE, *per se*, não garantem aos estudantes a superação das desigualdades sociais nem a construção de oportunidades iguais para todos. Por vezes, as implicações das relações coloniais deixam marcas profundas na compreensão do poder, do ser e do saber. De acordo com Sousa Santos (2007), a modernidade pode ser caracterizada por uma linha abissal, que divide quem vive acima dela e quem vive abaixo dela. Essa linha metafórica demarca as zonas onde os códigos de direito são reconhecidos entre os impérios europeus e as zonas sem lei, onde os conflitos de classe, gênero, sexualidade e língua, por exemplo, são articulados simultaneamente com a opressão racial por meio de métodos violentos e constante apropriação/expropriação. Essa linha abissal pode ser sentida pelos estudantes como intransponível quando as jornadas educativas de sucesso são naturalizadas como mérito e conquista pessoal.

Assim, na prática, desde seu lançamento, muitos ajustes para democratizar a participação dos estudantes precisaram ser feitos tanto nos critérios de acesso, na duração das bolsas de estudo ofertadas, bem como nas exigências linguísticas. Estava claro que não existia uma política de internacionalização definida para o Brasil, naquele momento, que fosse viável, sem um planejamento conjunto voltado ao ensino de línguas adicionais.

Emergencialmente, propostas foram sendo implementadas, incluindo cursos imersivos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano e mandarim, no país de destino, com a chegada meses antes do início das aulas na universidade, para aqueles que atendessem aos demais critérios dos editais do CsF, mas não alcançassem as notas mínimas nos testes de proficiência linguística. Outra ‘consequência não planejada’ (Gimenez; Passoni, 2016) do CsF para as línguas surge pela criação do Programa Inglês sem Fronteiras, posteriormente expandido para Idiomas sem Fronteiras (IsF), lançado em 2012 e encerrado em 2016⁹. Ele visava à formação linguística on-line e presencial necessária para que o público acadêmico pudesse ter bons desempenhos nas etapas linguísticas de seleção do CsF e na experiência no exterior, além de funcionar como campo de estágio para estudantes de Letras de diversas IES brasileiras. Ademais, o governo federal e outras instâncias nacionais (CAPES, CONIF, FAPs estaduais, etc.) e internacionais (Embaixadas, Fulbright, Conselho Britânico, Instituto Cervantes, etc.) deram suporte ao CsF, ofertando formação docente de curta duração no país e no exterior. A implementação cara, fragmentada e instrumental dessas iniciativas fez com que a maioria delas já tenha sido descontinuada atualmente.

É, então, no contraste encontrado nas políticas para a educação linguística no Brasil que documentos regulatórios vêm se integrando ao ensino, público e privado, tanto em nível superior, em diretrizes, avaliações e ranqueamentos, como no básico (Thiesen, 2017; 2019; 2021; Hatsek, Woicolesco, Rosso, 2023). Nesse último caso, o surgimento de diversas escolas e programas bilíngues desde a educação infantil, a obrigatoriedade do inglês a partir do 6º ano do ensino fundamental (Lei nº 13.415/2017), a inserção do componente curricular Língua Inglesa e de sua dimensão como Língua Franca na BNCC (Brasil, 2018) têm funcionado como uma resposta à crescente demanda linguística trazida, em certa medida, a partir do ‘problema’ do ensino e aprendizagem de línguas adicionais, limitador da internacionalização do ensino superior¹⁰, em um movimento de cima para baixo.

⁹ Tornando-se posteriormente Rede IsF, ação voluntária de algumas IES apoiados pela ANDIFES, atuante até os dias de hoje.

¹⁰ Em 2011, apenas 3.297 estudantes preencheram as 13.000 vagas ofertadas nos primeiros editais para graduação sanduíche ofertados pelo CsF. Assim, temendo não alcançar a meta projetada, de forma emergencial, uma grande mudança de estratégia para fomento ao ensino de línguas e redução das exigências linguísticas foi necessária. Em 2013, foi retirada a parceria com Portugal que atraía uma enorme quantidade de graduandos pela

Nessa conjuntura, são anunciadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Plurilíngue, em 2020, e, posteriormente, os Parâmetros Nacionais para Internacionalização da Educação Básica (PNIEB), em 2022. Para a Educação Básica, essa tendência crescente insere-se no âmbito da internacionalização ‘em casa’ ou ‘*at home*’, definida pelo PNIEB como “a infusão de perspectivas internacionais, interculturais e globais no currículo formal e informal no ambiente escolar, possibilitando as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrando a valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro” (Brasil, 2022, p.119). Esses movimentos rumo à internacionalização,

[...] teriam um potencial democrático ao trazer a dimensão global como parte mais abrangente da formação acadêmica e sociocultural para todos os estudantes desde cedo, não apenas para aqueles que têm a oportunidade de ir para fora do país. Contudo, é preciso analisarmos que as influências do capital internacional e seu discurso não trazem em suas prioridades uma internacionalização educacional que fomenta a cultura da paz entre povos, mas, sim, o lucro e o poder. (Costa; Silva, 2023, p. 316)

A escolha da língua inglesa como língua da internacionalização, em muitos casos, inclusive na BNCC, escancara a mercadorização dessa língua hegemônica e a força de seus representantes, como alerta a citação acima. Para Siqueira (2023, p.78), “não é à toa que, apesar de toda a nossa instabilidade econômica, nos últimos anos, o mercado de ensino de idiomas, capitaneado pelo inglês, mantém-se firme e com tendência ao crescimento”, em especial, o de franquias ligadas aos cursos e materiais de ensino, “que somente em 2018, de acordo com a Associação Brasileira de Franchising (ABF), movimentou a cifra de R\$11,4 bilhões.”

Na esfera pública local, os Estados, suas Secretarias de Educação e Agências de Fomento à Pesquisa (FAPs) também movem-se com enfoques próprios nesse caminho e, ainda que a internacionalização não seja nominada como tal, ela já vem ocorrendo em uma diversidade de ações: seja investindo na participação de estudantes do ensino médio em olimpíadas internacionais, na inserção da dimensão multicultural em seus currículos ou, ainda, em editais de bolsas de estudos para pós-graduação e estágios no exterior, no financiamento de eventos internacionais ou na contratação de docentes e pesquisadores estrangeiros para atuar em suas IES, por exemplo.

facilidade do português, e lançou-se a possibilidade de 3 a 4 meses de cursos de línguas *in locu*, como parte paralela ou prévia do próprio CsF. Para termos ideia do grande investimento necessário para essa mudança, podemos citar o caso da China cujos bolsistas passam a ter um ano inteiro somente de estudos de mandarim antes do início das disciplinas específicas de graduação. O investimento linguístico no exterior custou ao governo federal R\$976 milhões (Almeida, 2016).

Além disso, alguns Estados têm implantado políticas linguísticas educacionais por meio de centros extracurriculares para ensino de línguas, escolas públicas bilíngues e de fronteiras, bem como a oferta de programas de intercâmbio linguístico-cultural no exterior. Esta última ação é voltada principalmente para que estudantes da rede estadual do ensino médio e/ou superior estudem geralmente de três a seis meses em outros países, com todas as despesas pagas.

Na experiência da IE, um dos produtos com maior valor agregado é o intercâmbio estudantil e, como tal, é propagado pelos seus gestores como uma estratégia de distinção,¹¹ antes prerrogativa das camadas dominantes. Em entrevistas concedidas durante o lançamento de editais para os Programas, os representantes governamentais afirmam de forma unívoca,

É um momento de confraternização. O Cidadão do Mundo é esse programa republicano e democrático que dialoga diretamente com a necessidade dos jovens maranhenses. Antigamente, no Maranhão, somente os jovens de classe média alta podiam ter uma experiência de intercâmbio de línguas; hoje em dia, os filhos dos trabalhadores também podem. (ASSCOM - MA, Davi Telles, Secretário Estadual de Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2022)

O Gira Mundo é uma janela aberta para o futuro dos jovens. Este Programa busca proporcionar os mesmos direitos e oportunidades aos filhos do povo que talvez nunca teriam a chance de estudar em outros países e conhecer novas culturas. Em todas as edições do Programa Gira Mundo, o Governo do Estado já investiu R\$ 6 milhões. (SEE-PB, Ricardo Coutinho, Governador do Estado da Paraíba, 2023)

Vivemos em um mundo globalizado, há uma disputa de mercado muito forte, e consideramos importante saber uma segunda língua. Isso abre uma perspectiva na vida de cada um [...] Não tenho dúvida de que o Ceará está no caminho certo porque prioriza o capital humano. São as pessoas a coisa mais importante da nossa sociedade. (SEDUC-CE Notícias, Camilo Santana, Governador do Estado do Ceará, 2019)

Com orçamentos altíssimos e muito *marketing* político envolvido, tais Programas são vendidos como políticas linguísticas capazes de democratizar a experiência internacional e o ensino de línguas. Como afirma Rajagopalan (2023, p. 34) sobre as disputas em torno da língua e seu planejamento, “[...] o que norteia a escolha entre as diferentes opções que se apresentam na tomada de decisões das mais variadas é eminentemente político”.

Também como gesto político, esta tese explicita a opção pelos termos ‘**intercâmbio**’ e ‘**mobilidade**’. Embora no senso comum sejam frequentemente usados de forma indistinta

¹¹ De acordo com Bourdieu (2007), a distinção refere-se à relação entre os capitais objetivados (propriedades e dinheiro) que definem as classes sociais e as práticas que atribuem valor às distinções. Por trás das diferenças de origem social e capital cultural, existem variações entre os grupos que mantêm relações diversas com a cultura. Isso é evidenciado pelas circunstâncias em que adquiriram seu patrimônio cultural e as oportunidades que tiveram para transformá-lo em outros tipos de capital, à medida que as regras sociais do jogo favorecem novos recursos como mais valiosos. Podemos relacionar isso ao prestígio social associado à experiência de intercâmbio no exterior, o “capital cosmopolita”, conforme discutido por Nogueira (2010).

para designar experiências estudantis no exterior, aqui ambos são compreendidos a partir de epistemologias do Sul. Ao romper com a noção ocidental de progresso linear, velocidade e acumulação, mobilidade é entendida como prática situada, ética e sustentável, atravessada por processos contínuos de pertencimento e negociação linguística (Canagarajah, 2021). De modo convergente, intercâmbio, e suas adjetivações, é concebido como um construto de trocas horizontais e cooperativas, voltadas ao aprendizado cultural, linguístico, acadêmico e/ou profissional, bem como ao desenvolvimento pessoal. No campo da educação linguística, essa leitura tensiona modelos que tratam línguas como objetos que “viajam” intactos e afirma a linguagem como recurso móvel, relacional e co-construído na prática, assim como os sujeitos que, mesmo em deslocamento, seguem carregando seus territórios no corpo, na memória e na fala.

Apesar das variações locais, os Programas Estaduais de Intercâmbio Internacional (PEIIs) compartilham uma arquitetura comum de gestão. Antes ofertado de forma pontual, esse modelo ganhou centralidade no cenário educacional brasileiro a partir de 2011, com o lançamento do pioneiro Programa Ganhe o Mundo, em Pernambuco (Lei nº 14.512), inspirando iniciativas semelhantes em 16 unidades federativas, sendo 7 delas no Nordeste, além de experiências no Sul, Sudeste, Norte e Centro-Oeste, incluindo o Distrito Federal.

Os programas realizados por iniciativas dos governos estaduais acontecem com características, formas e dimensões distintas diante da diversidade econômica, política, cultural e educacional das cinco regiões brasileiras. Quantitativamente, o engajamento de todos os nove Estados constituintes do **Nordeste** chama a atenção, considerando que sete programas de mobilidade estão homologados em suas respectivas Assembleias Legislativas (PE, MA, PB, PI, SE, AL e CE) e dois Projetos de Lei estão ainda em tramitação, na Bahia e no Rio Grande do Norte.

Entre várias contradições, o Nordeste se destaca por ser a área onde vive a maior concentração de pessoas pobres (48,7%) do país (IBGE, 2021), com os piores números do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)¹², ao passo que aponta para os maiores crescimentos entre 2012 e 2021, principalmente para a área educacional (PNUD, 2022). Frequentemente, o Nordeste produz a maioria das notas 1.000 atribuídas às redações do Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM) (INEP, 2023), apresenta as melhores taxas

¹² O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para retratar o nível de desenvolvimento humano de um país. Como medida, são compostos indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: educação, longevidade e renda. O PNUD Brasil calcula o IDH-M utilizando-se dos mesmos parâmetros globais adequados ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores no país.

de matrículas na alfabetização, ensino fundamental e educação integral para o ensino médio, possuindo, ainda, renomadas universidades, abundantes prêmios em olimpíadas internacionais e nacionais, nas mais diversas áreas do conhecimento, e, notoriamente, é berço de grande produção cultural e artística.

Os avanços no Nordeste refletem as lutas de diversos atores sociais para melhorar a qualidade e o acesso à educação. O tecido que forjou a construção dessa região brasileira, no fim do século XIX e início do XX, foi concebido em regime de exploração e abandono e seus impactos se refletem até hoje nos baixos índices socioeconômicos, nos discursos xenofóbicos nas mídias sociais, nos imaginários fixados em estereótipos, que colocam o Nordeste no atraso e o Sudeste no progresso, segundo Albuquerque Jr. (2011).

Assim,

O Nordeste nasce onde se encontram poder e linguagem [discursos], onde se dá a produção imagética e textual da espacialização das relações de poder. Entendamos por espacialidade as percepções espaciais que habitam o campo da linguagem e se relacionam diretamente com um campo de forças que as institui. Neste trabalho, o geográfico, o linguístico e o histórico se encontram, porque buscamos analisar as diversas linguagens que, ao longo de um dado processo histórico, construíram uma geografia, uma distribuição espacial dos sentidos. É preciso, para isso, rompermos com as transparências dos espaços e das linguagens, pensarmos as espacialidades como acúmulo de camadas discursivas e de práticas sociais. (Albuquerque Jr., 2011, p.33)

A identidade nordestina, então, é construída em um espaço de disputa histórica e linguística, estando em constante reinterpretação de seus desafios e reafirmação de suas conquistas, ainda que mediante uma consciência política de sua situação periférica. Dessa forma, entendemos que a grande adesão aos projetos de intercâmbio internacional no Nordeste, a partir de 2011, surge por meio de um empenho ativo de articulação com outras partes do mundo, assumindo um papel protagonista nas políticas públicas educacionais e linguísticas, em um movimento que Silviano Santiago (2004) chamou de ‘cosmopolitismo do pobre’¹³, ou seja, um cosmopolitismo crítico, mestiço e periférico.

Portanto, nesta investigação, consideramos que os programas de mobilidade internacional se constituem integrados à uma **Política Linguística (PL)** em curso no Nordeste, acreditando que estes caracterizam-se como parte de um mecanismo primário de

¹³ Silviano Santiago (2004) aborda a temática contemporânea contraditória entre políticas a favor da identidade nacional e a favor da globalização, refletindo que o cosmopolitismo sempre foi matéria de ricos, de diplomatas e intelectuais. Nesta condição, as relações interculturais de cunho internacional se deram principalmente no âmbito das chancelarias ou das academias. Apesar disso, o momento histórico recente acontece cada vez mais em movimentos diaspóricos de trabalhadores - e aqui incluímos estudantes e pesquisadores - de países subdesenvolvidos, no contrafluxo do processo de colonização de antigas possessões européias, na busca de uma cidadania global. Em essência, o chamado ‘cosmopolitismo do pobre’ destaca a riqueza cultural e intelectual que pode emergir de experiências e perspectivas fora do *mainstream*, desestabilizando o centro a partir da margem e desafiando noções convencionais de cosmopolitismo.

organização, gerenciamento e manipulação de comportamentos linguísticos por meio de decisões sobre a(s) língua(s) e seus usos na sociedade (Shohamy, 2006), visando à IE, à cidadania global, ao mercado de trabalho, entre outros fins, inclusive políticos.

E como Rajagopalam (2023, p. 28-29) afirma, o Político da PL é o aspecto principal a ser observado,

Isso porque, repito, a política linguística não tem nada a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão — todos eles, sem exceção — tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante.

E como a política alcança todas as áreas da vida social, a linguagem precisa ser compreendida também nesse contexto de disputas em uma democracia. Assim, Shohamy (2006) propõe que as políticas linguísticas sejam pensadas de forma ampla e interpretadas por meio dos diversos mecanismos/dispositivos usados por vários grupos, particularmente os que desempenham papéis de autoridade. Esses mecanismos acontecem, por exemplo, via testes, propagandas, coerção, leis e educação linguística. A autora amplia a concepção de política linguística de Spolsky (2004, 2009), que a vê como um construto multidimensional composto de gerenciamento (decisões explícitas e conscientes), crenças (ideologias) e práticas de linguagem. Para Shohamy (2006), os mecanismos são uma série de dispositivos explícitos e implícitos que permitem a criação, a reprodução e a modificação de uma dada política linguística. Eles funcionam como ferramentas de intermediação entre as ideologias e práticas de linguagem, propostas por Spolsky, e, por serem capazes de se emaranhar à nossa vida cotidiana, passam a ser naturalizados.

Acreditamos que a IE - e, consequentemente, os programas de intercâmbios linguísticos - são mecanismos da política de educação linguística, pois influenciam o planejamento e as decisões que são tomadas nos âmbitos das escolas e universidades. Dessa forma, os conceitos, formas e valores subjacentes às políticas defendidas pelos governos estaduais trazem efeitos sobre participação ou exclusão de certas línguas e o acesso de alguns grupos ao conhecimento linguísticos e a bens culturais, afetando o equilíbrio entre investimentos, parceiros, destinos e determinando, em muitos casos, uma internacionalização mais ativa ou passiva (Lima; Contel, 2011).

Portanto, podemos afirmar que essa investigação se posiciona na intersecção de alguns elementos. Primeiramente, ela encontra-se entre o global e o local, buscando sulear (ou nesse caso, nordestificar) as relações de poder que constituem as identidades, as línguas e as culturas, no contexto de uma diversidade construída pela história e pela heterogeneidade

social, imbuída de representações e de valores, que, tidos como verdades completas, perpetuam o colonialismo. Nessa tese, a nossa tentativa de fazer uma correspondência crítica entre o global/internacional e o regional/local funciona como uma problematização situada, fundada num exercício rizomático, a fim de compreender seus efeitos e implicações de privilégios e apagamentos, especialmente para estudantes nordestinos. Como os já conhecidos retirantes do Nordeste das décadas de 70 e 80, os intercambistas também levam consigo suas histórias, tradições e dialetos ao migrarem para outros países, que se entrelaçam às diferentes línguas e culturas ao redor do mundo, possivelmente enriquecendo o panorama linguístico e cultural do Nordeste.

Este trabalho acadêmico articula-se, ainda, entre a educação básica e superior. A princípio, os programas estaduais de intercâmbio investigados parecem voltar-se para um ou outro segmento apenas, explicitando que a ausência de PLs mais integradas, que possibilitem a verticalização do ensino de línguas adicionais desde a educação infantil, dificulta o acesso a práticas multilíngues em contextos diversos da cidadania global na fase adolescente e adulta. Talvez as reflexões propostas durante esta investigação nos apontem direções para vivermos a IE enquanto um processo, não um produto.

Além disso, estamos na convergência da internacionalização *abroad* e *at home*, se analisarmos que a culminância dos programas é a vivência linguística e cultural em outros países, mas os intercâmbios são fortes indutores de um amplo planejamento para o ensino das línguas adicionais que se inicia cerca de um ano antes da viagem ao exterior; da valorização da aprendizagem de línguas nas escolas; da implantação de centros de ensino extracurriculares; da elaboração e aplicação de materiais didáticos e testes de proficiência; e da formação de professores de línguas da região. Logo, os Programas também são motivadores de um ambiente internacional e multicultural nas instituições educacionais locais.

Finalmente, os intercâmbios como objeto de estudo no campo da IE, como vimos, são parte de um processo fluido e movediço que exige cuidado na interpretação dos discursos, podendo tanto significar trocas linguísticas e culturais e cooperação mútua entre povos, como estar ligado às disputas de poder, às desigualdades socioeconômicas, à perpetuação dos privilégios e status das elites, à exclusão em massa, à racialização dos corpos, ao mundo dos negócios, à construção do desejo capitalista, à hegemonia da língua inglesa e à valorização do conhecimento eurocêntrico.

Como reforça Canagarajah (2013), é crucial discernir os tempos para compreender a emergência das ideologias que formatam as políticas linguísticas, uma vez que estas são construídas em relação às lutas e interesses vigentes num contexto temporal e geográfico

específico. A alocação de recursos públicos na internacionalização e no ensino de línguas, implementados pela região nordestina, precisa ser planejada e significativa para a formação de seus jovens e para o fortalecimento de suas instituições educativas.

A despeito da presença da IE em todos os níveis de ensino e das crescentes oportunidades de intercâmbios linguísticos no Nordeste e no Brasil, poucas pesquisas acadêmicas na área de Linguística Aplicada em uma perspectiva crítica foram mobilizadas até agora, constituindo-se em um campo fértil de investigação.

Dessa maneira, esta tese doutoral objetiva mapear os Programas Estaduais de Intercâmbio Internacional (PEIIs) ofertados no Nordeste, examinando criticamente seus sentidos, limites e contribuições como mecanismos de Políticas Linguísticas (PLs) no contexto da Internacionalização Educacional (IE).

Como mostraremos nas próximas seções, ela se justifica e se faz urgente visando à transformação do cenário educacional atual dessa região, à compreensão da importância da mobilidade humana na história e na identidade do Nordeste e à valorização das línguas e culturas, locais e globais, que transitam por lá.

1.3 Os programas de intercâmbio do Nordeste como políticas linguísticas: lacunas da pesquisa

A dimensão linguística está no cerne dos debates sobre internacionalização. Estudos relevantes na área de Linguística Aplicada (Guimarães, Finardi et.al., 2019; Jordão; Martinez, 2021; Borges, 2022) têm abordado com frequência a simbiose¹⁴ língua-internacionalização. Para Guimarães, Finardi et.al. (2019), nessa relação, o papel da língua inglesa parece definido como a língua da ciência e da globalização, enquanto uma internacionalização para o multilinguismo ainda se encontra desconectada da educação em todos os segmentos e elaborada sob bases opressoras. Similarmente, Jordão e Martinez (2021) alertam para a visão da língua como objeto descontextualizado e separado das práticas sociais que a constituem, sendo entendida como um dos produtos mercadológicos dentro do processo de IE.

Uma *selfie* da produção acadêmica da área de Letras/Linguística feita por Guimarães e Pereira (2021) encontrou 33 teses e dissertações, entre 2009 e 2019, relacionando os constructos Política Linguística e Internacionalização. Quarenta e seis por cento delas avaliaram os impactos de programas governamentais (CsF, IsF, Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G, Certificado de Proficiência em Língua

¹⁴ Da biologia: associação recíproca de dois ou mais organismos diferentes que lhes permite viver com benefício. (Dicionário Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/simbiose>. Acesso em: 12/12/2023).

Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras); 21%, estratégias e programas locais (inserções curriculares, diplomação, curso de línguas); 15%, mobilidade/intercâmbio (desafios culturais e linguísticos dos participantes e formação linguística para essa atividade, principalmente); 12%, práticas de linguagem (letramentos) e 6%, sentidos/processo de internacionalização (esforços institucionais e problematizações teóricas). A distribuição desigual desses estudos se mostra no fato de que apenas 04 dos 33 trabalhos foram produzidos no Nordeste e nenhum na região Norte.

Contudo, um outro fator se destaca. Guimarães e Pereira (2021) não incorporaram em seu levantamento nenhum trabalho sobre os PEII. Na verdade, análises sobre tais programas estaduais não foram abordadas em nenhuma das leituras feitas durante todo meu doutorado. O que me fez questionar: será, então, que os PEII não se configuram como uma PL no âmbito da IE? Ou será que tais políticas públicas não estão sendo estudadas? Se estão, como? Por quem? Sob quais perspectivas?

Consequentemente, levando em consideração a temática emergente e a possível falta de pesquisas produzidas até o momento, como uma das primeiras ações dessa investigação, buscamos mapear e analisar as produções acadêmicas sobre os PEII do Nordeste, no período compreendido entre 2011 e abril/2025, a fim de identificar o estado da arte desse campo, em especial para a área da Linguística Aplicada.

No levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Google Acadêmico, obtivemos um total de 17 publicações sobre os Programas nordestinos, sendo 09 dissertações, 02 teses e 06 Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) de Graduação/ Licenciaturas/Especialização. Nove delas abordaram aspectos diversos do Programa Gira Mundo ou Conexão Mundo, da Paraíba, e oito analisavam o Programa Ganhe o Mundo, de Pernambuco. Nenhuma produção acadêmica foi encontrada sobre os demais programas nordestinos.

Além disso, nos deparamos com um bom número de artigos de diversas áreas do conhecimento, publicados em revistas especializadas ou em Anais de eventos científicos, que abordam, sobretudo, relatos de experiências discentes ou avaliações sobre possíveis contribuições dos programas para a formação docente.

Dados sobre os trabalhos mais completos apresentados no âmbito da graduação e pós-graduação são demonstrados nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 - Trabalhos acadêmicos produzidos sobre o Programa Ganhe o Mundo (PE)

Nível/Tipo	Título	Autor	Curso/Programa	IES	Ano
TCC	Políticas públicas voltadas para o esporte escolar: uma análise do Programa Ganhe o Mundo Esportivo	Glebson Rafael da Silva Luna	Licenciatura em Educação Física	UFPE	2016
TCC	Uma análise dos níveis de ocorrência da transferência linguística na fala de estudantes de espanhol do Programa Ganhe o Mundo no interior de Pernambuco	Antônio Leandro Sousa	Licenciatura em Letras	UFRPE	2018
TCC	Intercâmbio de ensino médio: discussão acerca das diferenças entre a experiência turística dos programas de intercâmbio privado e do Programa Ganhe o Mundo	Camila Venus Barbachan Albuquerque	Bacharelado em Turismo	UFPE	2023
Dissertação	Mobilidade estudantil internacional como política educacional – o Programa Ganhe o Mundo pernambuco e seus desafios	Cíntia Toth Gonçalves e Gabriela Torquato Fernandes	Escola de Administração de Empresas	FGV-SP	2020
Dissertação	Intercâmbio estudantil de jovens do ensino médio: análise do Programa Ganhe o Mundo entre 2012 e 2017	Arthur Silva Araújo	Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias	UNINTER-Curitiba	2021
Dissertação	Turismo Transformativo de Intercâmbio Educacional Internacional: impactos no desenvolvimento pessoal, educacional e profissional de estudantes brasileiros	Renato Albuquerque	Mestrado em Hotelaria e Turismo	UFPE	2022
Tese	A competência comunicativa intercultural na língua estrangeira como meio de promoção da dignidade humana e da justiça social em alunos do ensino médio do Estado de Pernambuco	Wellington Marinho de Lira	Doutoramento em Ciências da Educação	Universidade do Minho- Portugal	2021
Tese	Histórias de vidas de estudantes pernambucanos sobre as experiências de mobilidade acadêmica internacional, do Programa Ganhe o Mundo (2012-2022), da rede pública de ensino	Charles Gomes Martins	Doutoramento em Educação	UFPE	2024

Fonte: Elaboração da autora baseado em dados da CAPES e Google Acadêmico

Quadro 2 - Trabalhos acadêmicos produzidos sobre os Programas Gira Mundo e Conexão Mundo (PB)

Nível/Tipo	Título	Autor	Curso/Programa	IES	Ano
TCC	As contribuições do Programa Gira Mundo para aprendizado de língua espanhola na Paraíba	Dayse Almeida de Souza	Especialização em Línguas Modernas	IFPB	2020
TCC	A paradiplomacia e o Projeto Gira Mundo como instrumento para o aprimoramento da educação básica na Paraíba	Marcella Hilário	Bacharelado em Direito	UFPB	2022
TCC	Experiência de intercâmbio: narrativa de um professor	Edicleide Xavier da Silva	Licenciatura em Letras	UFPB	2024
Dissertação	Sala de aula invertida: relato de experiência de tutoria do Programa de Intercâmbio Internacional Gira Mundo da Paraíba	Ketlen Oliveira da Silva	Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino	UFPB	2017
Dissertação	Intercâmbio estudantil no ensino médio da rede pública: uma avaliação do Programa Gira Mundo	Michael Steffones da Silva Ribeiro	Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional	UFPB	2019
Dissertação	Crenças e práticas de professores de língua inglesa participantes do Programa Gira Mundo: uma abordagem sob a ótica da política linguística.	Janaína Ferreira	Programa de Pós-Graduação em Linguística	UFPB	2020
Dissertação	Programa de intercâmbio “Gira Mundo - Paraíba”: significados e efeitos na trajetória educacional de estudantes de ensino médio	Augusta Magnólia Roberto de Moura	Programa de Pós-Graduação em Educação	UFCG	2021
Dissertação	Os efeitos de uma formação docente imersiva em um programa internacional: percepções e mudanças	Carla Daniela de O. Régis Costa	Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino	UFCG	2021
Dissertação	O Programa Gira Mundo: a mobilidade estudantil internacional como ferramenta de inclusão social no Estado da Paraíba	Tulhio Cezidio Serrano da Silva	Mestrado Em Serviço Social	UFPB	2023

Fonte: Elaboração da autora baseada em dados da CAPES e do Google Acadêmico

Percebe-se, assim, que os estudos apresentados acima mostram pesquisas nas áreas de Letras/Linguística (29%), Educação (29%), Gestão/Administração (12%), Turismo (12%), Serviço Social (6%), Educação Física (6%) e Direito (6%), em 14 IES públicas federais e 02 privadas brasileiras, além de 01 em IES portuguesa. Os trabalhos foram defendidos entre 2016 e 2024.

Em geral, as narrativas dos estudantes sobre a experiência no exterior, expectativas,

impactos e dificuldades foram analisadas sob múltiplos escopos teórico-metodológicos por Araújo (2021), Moura (2021), Sousa (2018), Souza (2020), Silva (2023), Lira (2021) e Martins (2024). Os programas como parte das políticas de internacionalização da formação docente inicial ou continuada de professores são detalhadas em Silva (2017), Costa (2021), Ferreira (2020) e Silva (2024). A valorização de metodologias ativas e o uso de ferramentas digitais para o ensino de línguas é parte constante das análises envolvendo docentes e os programas de imersão pedagógicas no exterior (Silva, 2017; Costa, 2017; Ferreira, 2020).

Enquanto isso, Ribeiro (2019) e Gonçalves e Fernandes (2020) avaliaram o Programa da Paraíba pelo olhar dos gestores envolvidos na implementação dessas políticas públicas. Renato Albuquerque (2022) e Camila Albuquerque (2023) apontam para os impactos dos programas sob a ótica do turismo educacional. Já Luna (2016) focou na avaliação do Programa Ganhe o Mundo Esportes para o contexto escolar.

As teses de Lira (2021) e Martins (2024) trazem importantes contribuições no campo da Sociologia na Educação. Como resultado da vivência internacional, o primeiro autor percebeu maiores evoluções nas competências linguísticas e interculturais de alunos genuinamente formados dentro de uma escola pública estadual, moradores de bairros periféricos e com baixo padrão, do que daqueles que fizeram etapas anteriores ao ensino médio em escolas privadas. O segundo pesquisador analisou as relações interdependentes desenvolvidas por intercambistas como estratégia para superar conflitos de poder entre ‘estabelecidos e *outsiders*’ (Elias; Scotson, 2000 apud Martins, 2024).

Com relação ao Programa Gira Mundo (PB), Hilário (2022) analisa que esse é um mecanismo da paradiplomacia¹⁵ voltado a garantir o direito à educação, ou seja, quando entes subnacionais (Estados, Municípios e Distritos) se envolvem em questões das Relações Internacionais, tradicionalmente tratadas pela esfera federal. Essa estratégia acontece quando, por exemplo, o governo estadual, de forma protagonista, estabelece contatos, formais ou informais, permanentes ou provisórios, com entidades estrangeiras públicas ou privadas, objetivando resultados socioeconômicos, políticos ou qualquer outra dimensão externa de sua própria competência constitucional, que traga melhor qualidade de vida à sua população. A autora enfatiza várias ações e projetos que aconteceram como desdobramentos do Programa e que o caracterizaria como uma prática paradiplomática bem-sucedida, tais como a criação de

¹⁵A paradiplomacia tem sido uma estratégia frequentemente usada no país a partir dos anos 1990 como parte de uma política deliberada em busca de oportunidades, vantagens e benefícios políticos e socioeconômicos que podem ou não estar alinhados às posições do governo central. Alvarenga, Rocha, Filippin, et.al. (2020) examinam essa estratégia sob o ponto de vista da atuação surpreendente do governo estadual do Maranhão na compra de respiradores pulmonares e outros insumos médicos durante a pandemia do Covid-19 direito da China, escapando de entraves da receita federal.

uma rede de especialistas para formação continuada nas escolas públicas locais, em 2018.

Detivemos-nos um pouco mais aos achados de Ferreira (2020), pois seus referenciais teóricos estão mais próximos dos adotados por nós neste trabalho acadêmico. A autora objetivou investigar as crenças e as práticas de ensino da língua inglesa por professores participantes da imersão pedagógica de dois meses do Programa Gira Mundo Professor, na Finlândia. Para isso, adotou a perspectiva de Política Linguística (PL) desenvolvida por Spolsky (2004), que compreende as crenças como valorações sobre as línguas, e por Shohamy (2006), que concebe os mecanismos de PL como canais que criam, perpetuam e afetam as ideologias e práticas sobre as línguas em uma determinada sociedade. Uma das conclusões alcançadas foi de que a principal crença docente está na afirmação convicta da grande relevância do inglês no mundo. Outras crenças menos categóricas indicariam que: a) a aprendizagem da língua inglesa está condicionada ao “autodidatismo” e à “motivação do aluno”; b) a aprendizagem pode ser agilizada por um intercâmbio internacional; c) existe uma forte concordância com a obrigatoriedade do inglês na educação básica; d) é mais fácil aprender inglês em instituições particulares; e) o inglês é uma língua fácil de aprender; e f) a naturalização da variedade do inglês americano e britânico em sala de aula. Ao ler os resultados da dissertação de Ferreira (2020), percebemos relatos conflituosos que apontam para uma mudança vindoura, mas que esbarram na realidade estabelecida e nos desafios praxiológicos diante das ideologias inseridas há tempos pela modernidade.

Embora o constructo ‘Política Linguística’ só tenha surgido na pesquisa de Ferreira (2020), os Programas estaduais desta amostra são constantemente indicados como políticas públicas educacionais ligadas ao ensino de línguas, mesmo naquelas pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em Letras/Linguística. Em certa medida, justifica-se, assim, a exclusão dos PEIs na revisão sistemática produzida pelos colegas autores, Guimarães e Pereira (2021), citada anteriormente, quando não encontraram nos buscadores do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações a associação dos termos ‘política linguística’ e ‘internacionalização’.

Além disso, para Oliveira (2021), a Linguística Aplicada (LA) como um campo de produção de conhecimento institucionalizada no Nordeste pode ser considerada ainda jovem, surgindo somente em 1993, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e, em 1998, na Universidade Estadual do Ceará, primeiramente com enfoque na língua inglesa. Para Afonso e Sousa (2019), a área de Políticas Linguísticas tem se fortalecido pouco a pouco, a partir de 2009, nos programas de pós-graduação da região, atualmente se constituindo de 11 grupos de estudos e pesquisa, de acordo com dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento

Científico e Tecnológico (CNPq).

Portanto, diante a) da simbiose língua-IE hoje constituir-se um processo dinâmico e contraditório que se impõe desde a educação infantil à pós-graduação; b) da pequena amostra de estudos já realizados sobre os PEIIs na região Nordeste, no campo das Letras e da Linguística; c) do raro direcionamento crítico dessas análises no âmbito da Linguística Aplicada; d) da reconhecida importância desses Programas em nível local, apontada em todas as publicações acadêmicas e notícias levantadas; e) do grande volume de recursos públicos financeiros investidos em ações de mobilidade e de ensino de línguas nos Estados; f) do número significativo de intercambistas contemplados, advindos de classes menos privilegiadas; e, g) da possibilidade de incrementos nas Políticas de Internacionalização e nas Políticas Linguísticas para o desenvolvimento educacional da região Nordeste, esta tese se estabelece como socialmente relevante, atual e original.

1.4 Mapeando os objetivos e as questões de pesquisa

Acreditamos que delinear as discussões sobre a IE e as PLs atualmente adotadas pelos governos estaduais do Nordeste brasileiro poderá encorajar praxiologias educativas mais inclusivas, críticas e equitativas nesse cenário.

Assim, para sulear essa investigação acadêmica, elencamos seus objetivos, questionamentos e principais instrumentos de produção de dados no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 - Objetivos, Perguntas e Instrumentos da pesquisa

Objetivo geral: Mapear os Programas Estaduais de Intercâmbio Internacional (PEII) ofertados no Nordeste, examinando criticamente seus sentidos, limites e contribuições como mecanismo de Políticas Linguísticas (PL) no contexto da Internacionalização Educacional (IE).		
Objetivos Específicos	Perguntas Suleadoras	Instrumentos
a) Cartografar os Programas Estaduais de Intercâmbio Internacional voltados para a rede básica e superior no Nordeste e as Políticas Linguísticas orientadas por eles, entre 2011 e 2025.	Como se configuram os Programas de Intercâmbio Internacional e as Políticas Linguísticas para internacionalização educacional implantados pelos governos estaduais nordestinos, entre 2011 e 2025?	Levantamento bibliográfico; Documentos oficiais; Sites institucionais; e Notícias da mídia digital e redes sociais.
b) Investigar quais mecanismos/dispositivos (Shohamy, 2006) de Políticas Linguísticas constituem os Programas Estaduais de	Quais mecanismos/dispositivos (Shohamy, 2006) de Políticas Linguísticas constituem os Programas Estaduais de	Documentos oficiais; Sites institucionais; Notícias da mídia digital e redes sociais; e Entrevistas semiestruturadas

Intercâmbio Internacional nordestinos.	Intercâmbio Internacional? Como eles atuam no Nordeste?	e gravadas com atores envolvidos nos Programas de intercâmbio do Nordeste.
c) Problematizar como os Programas localmente orientados podem atuar para a democratização do acesso à aprendizagem de línguas adicionais no Nordeste, sinalizando possíveis brechas para a ruptura da lógica colonial no atual cenário de internacionalização.	Em quais brechas os Programas Estaduais de Intercâmbio poderiam atuar localmente na ruptura da lógica colonial dominante no processo de IE e na democratização do acesso à aprendizagem de línguas adicionais no Nordeste?	

Fonte: Elaborado pela autora

1.5 Nuances metodológicas

Considerando Mason (2002), uma pesquisa deve assentar-se primeiramente na perspectiva ontológica do/a pesquisador/a (a compressão de como as coisas são) e na sua posição epistemológica (a forma como acredita que o conhecimento é gerado) para tomar decisões metodológicas que constituirão o fazer de uma tese. Dessa forma, dificilmente pensaríamos em pesquisas no âmbito da LAC que não se utilizassem prioritariamente de uma abordagem de natureza qualitativa de cunho interpretativista.

A pesquisa qualitativa explora, então,

[...] uma ampla gama de dimensões do mundo social, incluindo a textura e a trama da vida cotidiana, as compreensões, experiências e imaginações de nossos participantes de pesquisa, as formas como os processos sociais, instituições, discursos ou relações funcionam, e os significados que eles geram. Podemos fazer tudo isso qualitativamente usando metodologias que celebram a riqueza, a profundidade, as nuances, o contexto, a multidimensionalidade e a complexidade [...] significa que a pesquisa tem uma capacidade incomparável de produzir argumentos convincentes sobre como um determinado contexto funciona [...] intimamente conectando contextos com explicações [...] podendo produzir generalizações intercontextualizadas muito bem fundamentadas, em vez de aspirar a versões descontextualizadas mais frágeis. (Maison, 2002, p. 1, tradução nossa)¹⁶

Nessa perspectiva, os movimentos constitutivos dessa investigação precisam ser

¹⁶ No original, Maison (2002, p.1), [...] *explore a wide array of dimensions of the social world, including the texture and weave of everyday life, the understandings, experiences and imaginings of our research participants, the ways that social processes, institutions, discourses or relationships work, and the significance of the meanings that they generate. We can do all of this qualitatively by using methodologies that celebrate richness, depth, nuance, context, multi-dimensionality and complexity [...] This means that it has an unrivalled capacity to constitute compelling arguments about how things work in particular contexts [...] intimately connecting context with explanation [...] producing very well-founded cross-contextual generalities, rather than aspiring to more flimsy de-contextual versions.*

relevantes para um determinado contexto e, assim como sugere a LAC, com vistas a denúncias e transformações da realidade local, podendo interconectar-se a outros contextos em busca de compreensões mais amplas de processos sociais, eventos e discursos.

Diante disso, não busco testar teorias ou hipóteses, nem estabelecer generalizações ou verdades, mas, sim, fazer questionamentos disruptivos do *status quo*. Para isso, optamos pela Cartografia Social (Paulston; Liebman, 1996) enquanto uma metodologia de valorização do caminho e de acompanhamento dos processos. Trata-se de um método que não será aplicado, mas vivenciado e assumido enquanto uma atitude de pesquisa. O cartógrafo não coleta dados; ele os produz, colocando em questão as forças em movimento e rompendo com ideias prontas e naturalizadas (Passos; Kastrupo, 2009).

Paulston e Liebman consideram que mapas são um “diálogo visual”, uma forma de comunicar como vemos mudanças sociais que se realizam no espaço que nos cerca. A Cartografia Social não seria uma síntese, mas um diálogo entre diferentes atores sociais, tendo o potencial para se converter num estilo discursivo útil para demonstrar o desenvolvimento e as percepções das pessoas, valores e culturas que operam dentro do meio social. Para os autores, cartógrafos procuram nas pequenas e grandes erosões e erupções das massas sociais a oportunidade de mapear mudanças, de analisar e de interpretar eventos. Ou, em uma perspectiva decolonial, olham para as ‘grietas’, brechas ou rachaduras do colonialismo (Walsh, 2017), em um exercício esperançoso de ruptura e transgressão.

Assim, a Cartografia Social aqui descrita liga-se aos campos de conhecimento das ciências sociais e humanas por lidar com movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, apontando linhas de fuga, rupturas e práticas de resistência. Ela não se refere a um método como proposição de regras, procedimentos ou protocolos de pesquisa, mas, sim, como uma estratégia crítica e uma ação política (Prado Filho; Teti, 2013).

Em um esforço analítico para perceber a lógica colonial e os discursos dominantes, buscaremos construir uma Cartografia Social a partir de dados produzidos por múltiplas dimensões dos documentos oficiais (principalmente leis, decretos e editais), *sites* de reportagens jornalísticas, redes sociais e entrevistas semiestruturadas e gravadas com gestores dos PEIIs implantados no Nordeste brasileiro.

Por conseguinte, esta investigação delimita seu corpus com vistas à construção de uma Cartografia Social em sua interface, com o enfoque qualitativo de pesquisa também teórico-metodologicamente respaldada na compreensão de rizoma de Deleuze e Guattari (1995). Um rizoma, na botânica, é um tipo de caule horizontal que dá origem a sucessíveis

brotos. O termo é usado como um modo de entendimento da realidade que se opõe ao modelo árvore-raiz tradicional, organizado e centralizado de pensamento. A pesquisa rizomática pode ser compreendida como um mapa aberto, conectável, desmontável e reversível, voltado ao acompanhamento de processos dinâmicos e à problematização de sentidos múltiplos construídos discursivamente, sem hierarquizações.

Estudos sobre IE podem se referir às fronteiras pelo viés da cartografia convencional, baseada em desenhos estáticos e prescritivos, que funcionam para definir marcas de lugares, identidade e línguas nacionais. Em caminho inverso, para Deleuze e Guattari (1995), a concepção de mapas e território deve ser colocada sob a ontologia dos movimentos, das multiplicidades, das formações emergentes, das transformações, dos rizomas.

O método da Análise Temática elaborado pelas autoras Braun e Clarke (2006) será utilizado para interpretar o material que constrói significados e revela padrões de sentido nesta tese, dando forma às experiências e às narrativas pesquisadas. A Análise Temática possui uma lógica analítica e etapas definidas para produzir interpretações a partir de categorizações temáticas que irão auxiliar nas discussões aqui trazidas.

Finalmente, tendo exposto as razões, objetivos, contextos e posicionamentos teórico-metodológicos iniciais para o desenvolvimento desta tese, passo, agora, a apresentar a organização dela.

1.6 As entradas de uma tese rizomática

Este trabalho doutoral surge como uma cartografia, desenhada de forma rizomática, sem um plano fixo definido a priori para a investigação, sem uma hipótese a ser comprovada, sem muitos registros empíricos antecipados, exceto a direção das minhas experiências docentes e na gestão do CsF no IFMA, que apontavam para o contexto da IE como um cenário rico e complexo, diretamente interligado ao ‘problema’ do ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

Aos poucos, esta tese foi se constituindo em sete capítulos que buscam oferecer a compreensão dos sentidos que emergem dos objetivos e das perguntas de pesquisa, os processos de composição da cartografia realizada pelos aportes teóricos escolhidos e pelo trabalho de campo realizado, bem como o processo de escrita interpretativa dos dados.

Esta **introdução** sucintamente situa o leitor nos pressupostos político-teórico-metodológicos adotados pela autora, buscando também contextualizar a pesquisa entre dois processos globais que têm atualmente mobilizado a atenção da academia e

da sociedade em geral: a IE via PEIs e as políticas para o ensino de línguas adicionais. Ainda, estabelece justificativas, problematizações, objetivos e as lacunas acadêmicas nas quais a pesquisa deve existir e possivelmente contribuir, bem como delimitar a tese em seu universo temporal (entre 2011 e 2025), sócio-histórico (globalização, capitalismo, educação como commodity, IE hegemônica e colonialismo linguístico) e geográfico (a região Nordeste brasileira). Por fim, elenca a disposição organizacional deste trabalho.

No **segundo capítulo**, enfatizamos os princípios que embasam uma cartografia de cunho social como escolha metodológica, bem como apresentaremos as etapas, os procedimentos percorridos, instrumentos utilizados e sujeitos envolvidos na pesquisa. Por conseguinte, informamos o leitor sobre os encaminhamentos dados para a análise dos dados produzidos.

Os primeiros dados nacionais gerados começam a ser agrupados por região e expostos, ainda que de forma abrangente, para então adentrarmos o locus específico de pesquisa, no **capítulo três**. O leitor também é situado em algumas informações amplas sobre parâmetros locais para políticas educacionais e programas de internacionalização.

No **capítulo quatro**, analisamos o primeiro objetivo específico desta investigação ao cartografar os PEIs implantados para estudantes da rede básica e superior no Nordeste, entre 2011 e 2025, e as ações voltadas para o ensino de línguas adicionais orientadas por eles.

O **seguinte** analisa diferentes perspectivas atribuídas às PLs ao longo do tempo e examina como a IE e, particularmente os PEIs, se constituem em mecanismos/dispositivos (Shohamy, 2006) dessas políticas no/para Nordeste. Temas e subtemas foram definidos por sua relevância e prevalência na análise dos dados, com enfoque nos PEIs nordestinos que estão atualmente em funcionamento (MA, PI, PE, PB, SE e AL).

O **sexto capítulo** tentará refletir de forma propositiva sobre algumas possibilidades identificados nos PEIs nordestinos para ampliar as oportunidades de democratização do acesso à aprendizagem de línguas adicionais e às propostas de IE para estudantes da rede pública, sinalizando possíveis brechas para a ruptura de lógicas dominantes na modernidade.

E, finalmente, teceremos alguns **apontamentos conclusivos**, procurando definir em que medida os objetivos do trabalho foram alcançados e quais lacunas ainda existentes podem configurar-se como temas para novas pesquisas.

Diante do exposto, findamos esta seção inicial para seguirmos adiante nos aprofundamentos necessários à compreensão desta investigação.

2. REPENSANDO MAPAS *OTHERWISE*

O termo em língua inglesa ‘*otherwise*’ pode ser traduzido no português como ‘de outra maneira’. Entretanto, entendemos que um certo ‘movimento *otherwise*’ que se fundamenta no pensamento decolonial não seria representado com toda sua súplica política e engajamento social nessa tradução. Essa outra forma de pensar o mundo e a ciência tem sido sugerida tanto nos âmbitos da internacionalização (Castiello-Gutiérrez; Silva; Stein, 2023), quanto do ensino de língua inglesa (Duboc, 2023) e desafia o meio acadêmico a identificar concepções, abordagens e práticas que possam sistematicamente reproduzir-se no sistema colonial em direção oposta à redução de desigualdades e à justiça social. De modo similar, neste capítulo também buscamos uma concepção *otherwise* dos procedimentos teórico-metodológicos, dos instrumentos e da interpretação de dados produzidos, por meio da compreensão dos princípios da Cartografia Social.

2.1 Cartografia Social como escolha metodológica

Em geral, mapas nos transmitem confiabilidade e nos direcionam. Eles podem parecer representações perfeitas da realidade, mas sabemos que, no nosso dia a dia, nos deparamos com situações complicadas diante de um *Google Maps* mal-informado. Os mapas por mais ‘reais’ que pareçam, como todas as construções humanas, também são formações elaboradas por determinadas visões do mundo, como podemos observar abaixo nas várias possíveis representações do Nordeste, extraídas da internet.

Mapa 1 - Diferentes mapas do Nordeste brasileiro



Fonte: Montagem da autora baseada em imagens coletadas de diferentes sítios da internet

Para Seemann (2013, p. 99), “o fascinante dos mapas não é apenas o conteúdo visível no papel, mas também as informações não visíveis e ocultas, as agendas escondidas”. O autor cita exemplos, tais como uma reportagem do *New York Times*, na década de 90, em que o repórter narra sua experiência com um mapa do Rio de Janeiro para turistas, no qual as favelas eram retratadas como grandes áreas verdes, ignorando a urbanidade de mais de um milhão de moradores naqueles morros; ou os desenhos do mapa-múndi feitos por crianças constando apenas o Brasil, os EUA e o Canadá (*op. cit.*, p. 85). Neste último caso, chamou a atenção do pesquisador a representação da África, onde raramente são citados países. Um continente inteiro esboçado como um grande país e não como um mosaico de múltiplas etnias e culturas.

Essas representações frequentemente se baseiam em visões socioculturais, políticas e econômicas, responsáveis pela criação de preconceitos contra outros povos e outros países! [...] esses desenhos não são meras brincadeiras, mas podem servir para revelar relações internacionais, caricaturas nacionais e preconceitos culturais. Os mapas cartográficos podem exercer uma influência muito forte sobre a representação mental do mundo, sua padronização ou estereotipia decorrente da utilização hegemônica de certos tipos de mapas e suas ‘distorções’ em relação à ‘realidade’ (Seemann, 2013, p. 85).

Na tese aqui proposta, a criação de mapas - tal como a das línguas - é compreendida como uma construção sócio-histórica-cultural composta por narrativas, mensagens, ideologias e discursos, com grande potencial comunicativo e como um meio para apreender e questionar a realidade. Aqui também, por uma escolha teórica e metodológica, cartografia, mapa e mapeamento serão considerados termos sinônimos, mesmo cientes de que, “[...] a rigor, referem-se, respectivamente, à ciência, ao produto e ao processo.” (Girardi, 2021, p. 71).

Mais especificamente, na noção convencional, segundo o IBGE (1999, p.12), a cartografia é “um conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que, tendo por base os resultados de observações diretas, ou de análise de documentação, se voltam para a elaboração de mapas, cartas, ou outras formas de expressão e de representação de objetos, elementos, fenômenos e ambientes físicos e socioeconômicos, bem como a sua utilização.” É, então, a técnica de representar os sistemas espaciais fechados, tais como em formações geográficas, náuticas, dentre outras. Os processos cartográficos se fazem em representações formuladas a partir de coleta de dados empíricos, análises de observações sobre fatos, fenômenos e informações, relacionando diversos campos científicos. Os critérios de seleção do que é relevante ou não para a construção do mapa são decididos *a priori*.

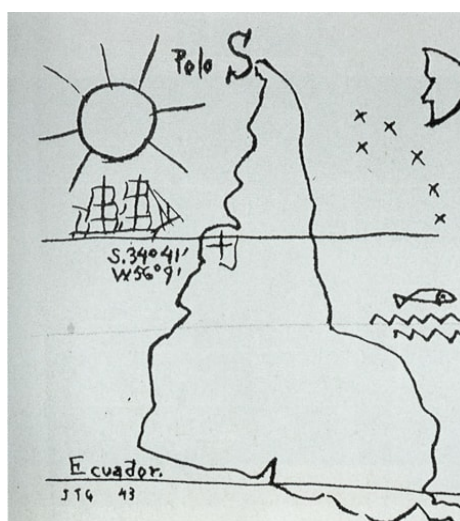
Seemann (2003) afirma, ainda, que é comum perceber a linguagem cartográfica com base nas teorias linguísticas estruturalistas de Ferdinand de Saussure, ou seja, como um

sistema de signos verbais e regras. No entanto, a Cartografia, como é entendida nesta pesquisa, sem dúvida, representa uma linguagem, mas nem de longe pode ser vista com os rigores e convenções de um sistema de valores puros, dados por um produto da coletividade, sobre a qual o indivíduo não teria nenhum poder.

Para Guirardi (2021), a partir dos anos 1990, a disseminação de novas tecnologias de informação e comunicação ampliou enormemente as possibilidades de circulação e de produção de mapas. Paralelamente a isso, várias áreas das Ciências Humanas e Sociais passaram a considerar a espacialidade como um elemento importante nos fenômenos que estudavam e, conseqüentemente, passaram a incorporar a cartografia a diversos campos interdisciplinares de investigação.

Elegemos duas possibilidades de mapas que nos parecem ilustrar a ideia da construção cartográfica sob o olhar das humanidades e são representativas das correntes críticas que adotamos nesta investigação: o Mapa Invertido da América do Sul e o Mapa do IBGE com o Brasil ao centro. Observe os Mapas 2 e 3 a seguir.

Mapa 2 - Mapa Invertido da América do Sul (1943)



Fonte: Sales (2016, p. 158)

O desenho da América do Sul, virada da sua representação padrão, feito em caneta e tinta pelo artista e intelectual uruguaio Joaquín Torres García (1874-1949), nos remete aos conflitos, às desigualdades e à dependência existentes nos países submetidos ao regime colonial. Com sua arte, Joaquín pretendeu fazer um manifesto, a 'Escola do Sul', numa releitura crítica do mundo, na qual ele afirmava que 'nosso Norte é o Sul'. Esse mapa é constantemente relacionado ao movimento decolonial latino-americano para problematizar a

geopolítica eurocentrada criada pela modernidade (Sales, 2016).

Na mesma linha de pensamento, em 2024, para o evento do G20 (grupo de países com as maiores economias mundiais), no Rio de Janeiro, o IBGE divulgou a 9ª edição do Atlas Geográfico Escolar, com mais de 200 mapas e ilustrações, detalhando aspectos físicos, políticos e temáticos do Brasil e do mundo. Contudo, foi o mapa-múndi que mais chamou a atenção por apresentar-se centrado no Brasil¹⁷, tendo os continentes europeu e africano deslocados para a direita. A iniciativa ocorreu quando o Brasil preside o G20 e aponta para o reposicionamento do país como um líder mundial, segundo matéria de Oliveira e Silva (2024), publicada no *site*¹⁸ da UFMS.

Mapa 3 – Mapa-Múndi com Brasil representado ao centro



Fonte: Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.abc.com.br/geral/noticia/2024-04/ibge-inicia-venda-do-mapa-mundi-com-o-brasil-no-centro>. Acesso em 21 mai. 2024.

Ambas as representações cartográficas lidam com profundas relações de poder que se mostram por meio da geografia, da história e das ciências sociais e políticas, com o objetivo de interpretar a realidade global na modernidade e demarcar posição. Tarefa também adotada pela Cartografia Social.

As primeiras formulações sobre Cartografia Social remetem aos trabalhos de Rolland Paulston, geógrafo de formação e referência nos estudos de Educação Internacional e

¹⁷ A estratégia sinocentrada é adotada há bastante tempo pela China na elaboração de mapas mundi que reforcem seu protagonismo no sistema internacional. Para maiores detalhes, sugerimos Vasconcelos, Fonseca, Amaral *et.al.* (2021). Disponível em: <https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/download/4334/371373472>. Acesso em 27 nov. 2024.

¹⁸ Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ccne/2024/04/24/ibge-lanca-novo-mapa-mundi-com-brasil-no-centro>. Acesso em 21 mai. 2024.

Comparada. Em parceria com Martin Liebman (Paulston; Liebman, 1996), o autor propõe não apenas o mapeamento de comunidades discursivas, mas também a explicitação da posição do cartógrafo como sujeito implicado, dotado de agência analítica sobre sua própria produção. Nessa perspectiva, o mapa não reivindica neutralidade, mas assume-se como construção situada, marcada por escolhas, inclusões e exclusões inscritas em contextos históricos, sociais e políticos. A Cartografia Social, assim, configura-se como uma prática de mapeamento interpretativo que revela formas de ver e narrar o mundo, tornando visíveis dinâmicas sociais e ampliando o diálogo entre os diferentes atores envolvidos (Paulston; Liebman, 1996).

No Brasil, Guirardi (2021) identificou que adjetivos de precisão e acurácia eram associados à cartografia convencional antes da virada do milênio, em diversas áreas do conhecimento. Aos poucos, outros adjetivos (cartografia social, colaborativa, popular, radical, crítica etc.) foram ganhando força na referência às dinâmicas de empoderamento, ativismo e disputas de poder, especialmente. Tal mudança trouxe consigo questões profundas pertinentes à compreensão de como mapear, quem mapeia e para que se mapeia, enfatizando múltiplas apreensões dessa linguagem. Segundo Guirardi (2021, p.72), Sletto (2020, p.8) chamou essa fase de

A virada pós-representacional na cartografia [que] exige um foco renovado nos mapeamentos como práticas performativas, situadas e consolidadas, intimamente implicadas em processos sociais complexos e como formações rizomáticas que emergem por meio de formas corporificadas e contingentes de narrativa.

Seria, então, uma perspectiva performativa que o mapa e o mundo se coproduzem e compõem com diversas forças a produção do real. Cada encontro com a comunidade, com o leitor, com a conjuntura política ou com o debate público modifica e dá sentido ao mapa de forma articulada (rizomática), por isso são formas corporificadas e contingentes de narrativa de um dado contexto.

Ao relacionar a Cartografia Social e os debates educacionais, Paulston (1996) defendeu que essa abordagem metodológica, em vez de fornecer uma representação fixa da verdade, abriria aos formadores ou aos estudantes múltiplas interpretações sobre o mundo e percepções de quais discursos ou fatos são tornados (in)visíveis durante seu processo formativo.

Andreotti et al. (2016, p.85, tradução nossa) também indica o papel performativo e pedagógico da Cartografia Social, afirmando que, “[...] não são os mapas em si, mas o ato de se envolver com eles que detém o potencial de interromper assemblagens comuns e desafiar limites rígidos.” Nesse sentido, ao traçar os contornos dos debates sobre um determinado

tema educacional, a Cartografia Social pode ajudar a desestabilizar naturalizações e identificar brechas que servirão de ponto de partida para novas pesquisas, assim como para novos mapas (Andreotti et al., 2016).

Essa visão metodológica apoia diversos estudos na área de internacionalização do ensino superior no Canadá, com destaque para os trabalhos de Susa (2016) e Andreotti et al. (2016), particularmente no desenvolvimento no âmbito do projeto *Ethical Internationalization in Higher Education* (EIHE).¹⁹ Como um dos desdobramentos do EIHE, a tese de doutoramento de Rene Susa (2016), na *University of Oulu*, na Finlândia, sob a supervisão do prof. Dr. Lynn-Mario de Souza, da Universidade de São Paulo, utiliza-se da Cartografia Social para analisar tendências do campo discursivo, que enfatizam e naturalizam o ‘excepcionalismo canadense’. Esse conceito é entendido por Susa como um conjunto complexo de práticas discursivas, políticas, autopercepções e pressupostos que simultaneamente afirmam e constroem um imaginário da sociedade canadense como moral, ética e culturalmente superior ao exaltar uma certa cidadania global inerente à constituição do país.

Assim, optei por empreender uma Cartografia social e politicamente orientada, com o objetivo de perceber e problematizar os temas dessa investigação e de contribuir para a construção de referências analíticas críticas. Essa escolha se justifica por compreendê-la como um caminho possível e significativo para obter um mapeamento situado das PLs produzidas no contexto de IE nos Estados do Nordeste brasileiro.

2.1.1 Princípios do rizoma na Cartografia Social

Como método de pesquisa, a concepção de Cartografia tem como referência frequente a formulação apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Mil Platôs*, de 1995. Nessa obra, a Cartografia é um dos seis princípios de um rizoma.

O rizoma não tem começo nem fim, caracterizando-se por processos de entradas e saídas múltiplas – inclusive pelos meios – em intermezzos. Nesse entendimento, os filósofos tomam a cartografia para falar de formações em movimento constante, não concebidas por representações. O mapa compõe realidades, pois “o mapa não reproduz o inconsciente, fechado em si mesmo; ele constrói o inconsciente” (Deleuze; Guattari, 1995, p.12). Nesse sentido, cartografar não seria apenas o desenho de mapas, mas a composição de esquemas visuais que tornam aparentes outras interpretações para além das usuais revestidas de caráter científico pela modernidade. A realidade, assim, passa a ser compreendida como um processo de

¹⁹ Entre 2012 e 2016, EIHE uniu mais de 20 parceiros situados em nove países para investigar a interseção entre internacionalização e pressões econômicas no ensino superior que pudessem estar impulsionando práticas antiéticas de internacionalização. Juntos, esses dados permitiram mapear valores, predisposições e percepções relacionadas a conceitos de cidadania global, responsabilidade social e mudança global (Andreotti et al., 2016).

composições plurais transitórias que influenciam significações, políticas, estéticas, linguagens e sujeitos (Deleuze; Guattari, 1995, p. 32).

Abordar a noção de rizoma como constituinte desta tese permitiu que os processos de internacionalização e aprendizagem das línguas fossem compreendidos em mapeamentos abertos, em *intermezzo*, não hierárquicos, definidos pela circulação de ideias, sem vislumbrar soluções aos problemas, mas sim formulações de análises não fixas, pensadas e compreendidas a partir do Nordeste.

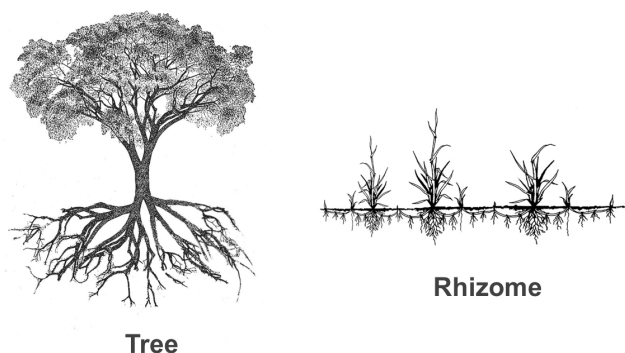
Dessa forma, a compreensão do rizoma, segundo Deleuze e Guattari (1995), se amplia a partir de princípios que compõem sua formação: Conexão e Heterogeneidade, Multiplicidade, Ruptura não significativa, Cartografia e Decalque. A saber:

- a) As **conexões** estabelecidas entre os pontos de um rizoma não seguem um padrão linear, uma hierarquia ou uma lógica de causa e efeito. Elas são interconectáveis a qualquer outro ponto do rizoma na mesma estrutura, cada um mantendo sua diferença em relação a todos os outros, assim, formando cadeias semióticas díspares, múltiplas e **heterogêneas**. No rizoma, "[...] uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos: não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais." (Deleuze; Guattari (1995, p.15).
- b) A **multiplicidade** do rizoma se constitui por uma trama de trajetórias variadas que formam linhas de fuga e conexões, segundo as quais se expandem ao se relacionarem com outras e mudam sua natureza à medida que o fazem (Deleuze; Guattari, 1995, p. 17).
- c) A **ruptura não significativa** refere-se à propriedade que possui um rizoma de ser quebrado e logo retomar sua estrutura, mas nunca igual como antes da quebra. Ao desenhar novos traços de diferentes formatos e direções, permite novas formas de ser, novas linhas de fuga que farão parte do rizoma (Deleuze; Guattari, 1995, p. 18).
- d) A **Cartografia** surge em oposição ao **Decalque** como uma cópia acrílica de expansão e organização. Nessa divergência, a cartografia é um movimento criativo, que não reproduz realidades, mas as constrói em sua natureza aberta, e, assim, caminha em fluxos avessos aos de repetição e de retorno às estruturas de pensamento enraizadas e automatizadas. Enquanto o decalque opera por imitação, reforçando estruturas e padrões, o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado,

revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo ou uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (Deleuze; Guattari, 1995, p. 21-22).

A assimilação desses princípios nos afasta de um paradigma arbóreo que, enraizado no pensamento ocidental, pode pautar nossas visões de mundo e nossos desejos de solidez, de segurança, de racionalidade, partindo de uma lógica hierárquica de unidade comum que lhes dá suporte (Jordão; Fogaça, 2012). É possível visualizar melhor a metáfora do rizoma e a construção de suas premissas a partir da distinção entre os desenhos a seguir.

Figura 1 - Ilustração de Kevin Murray e Katerina Gloushenkova para representação da estrutura arbórea e rizomática



Fonte: Disponível em: <https://ofuturodascoisas.com/ampliar-ideia-rizomas-podem-ajudar/> Acesso em: 08 mai. 2024.

Deleuze e Guattari (1995) observam que, nos movimentos de conexão e heterogeneidade, a língua desconstrói a noção de gramaticalidade. A característica aberta – rizomática – evidencia as múltiplas formações de sentidos da língua nas práticas sociais, nas rupturas e nas assemblagens²⁰ de uma pesquisa científica. Nesse entendimento, é possível questionar PLs que preveem aprendizados de forma linear, hierárquicos e homogêneos – como aquelas que tentam mensurar conhecimentos linguísticos em testes de proficiência padronizados por países nativos, por exemplo. Esses princípios contribuem nessa tese para ampliar meu olhar de pesquisadora, permitindo atentar para múltiplas conexões que envolvem os processos de internacionalização e as PLs diante da heterogeneidade dos nove Estados nordestinos, tentando não fixar interpretações verticalizadas, mas criar possibilidades de

²⁰ O conceito de assemblagem (*assemblage*, em inglês) em Deleuze e Guattari (1995) descreve formas de organização dinâmicas que relacionam diferentes componentes que podem se reconfigurar e se transformar ao longo do tempo. Mais adiante, também explorado por Pennycook (2022) no contexto da linguagem.

rupturas das amarras coloniais e neoliberais, que podem fomentar leituras outras da realidade. Ainda, tentaremos perceber se os processos adotados pelos governos estaduais se constituem como decalques acrílicos de políticas federais ou até mesmo cópias de programas de um Estado para o outro, ou se potencialmente ganhariam agência de transformação, local e regionalmente.

Os resultados desta pesquisa são situados e provisórios, ancorados na lógica das multiplicidades, das rupturas e do movimento. Não se trata de negar oportunidades ou promover rupturas excludentes, mas de fomentar debates que possibilitem pensar de outro modo (*otherwise*), ampliando a inclusão de sujeitos e a problematização de normatividades. Nas subseções a seguir, demonstraremos quais registros empíricos foram reunidos e como irão compor a análise proposta.

2.2 A legislação oficial

Não é objetivo desta tese alcançar um detalhamento de todos os PEIIs desenvolvidos no país, no período entre 2011 e 2025, principalmente considerando as complexidades vividas por cada região. Contudo, para um panorama geral dessa conjuntura, inicialmente nos utilizamos das ferramentas de buscas dos *sites* das Assembleias Legislativas dos Estados e/ou das Secretarias Estaduais de Educação das 27 Unidades Federativas (UF) do Brasil, buscando por “Intercâmbio Internacional” e, de forma complementar, no Google, tendo como entrada “Programas Estaduais de Intercâmbio Internacional” ou “Intercâmbio Internacional [nome do Estado]”. Dessa forma, tivemos acesso a notícias e informes, além da legislação oficial relacionada aos programas aprovados ou ainda em tramitação. Essa primeira etapa aconteceu em janeiro de 2023, atualizada por último em abril de 2025, e pode ser acompanhada na subseção 3.1.

Com maior enfoque sobre os PEIIs dos nove Estados que compõem o Nordeste, fizemos a leitura de múltiplas leis, decretos, projetos de lei, editais e portarias que, em seguida, foram organizados em Quadros (4 ao 11) e distribuídos ao longo desta pesquisa. Alguns textos oficiais foram excluídos porque traziam apenas nomeações de gestores, listas de aprovados ou se repetiam, ano após ano, em editais das diversas edições dos Programas.

2.3 As notícias virtuais e postagens de redes sociais

De forma geral, a partir da criação dos Programas em diante, as agências de notícias governamentais passaram a divulgar matérias, as quais foram replicadas em jornais on-line e

blogs locais sem muitas alterações no texto. As falas dos governadores e secretários estaduais foram coletadas em grande parte dessas coberturas jornalísticas durante os eventos de lançamentos dos Programas ou de seus novos editais, bem como dos momentos de embarque ou desembarque dos intercambistas nos aeroportos, nos quais as autoridades administrativas quase sempre se faziam presentes.

Essas notícias foram fundamentais para compor o conjunto das informações analisadas nessa pesquisa pois, em geral, não encontramos dados compilados (tais como, o total dos investimentos, perfil dos participantes por destino, perfil de raça, sexo, etc) sobre os intercâmbios para o exterior. Nos importava aprofundar também o conhecimento sobre os cursos de língua ofertados, alunos concluintes ou desistentes, níveis linguísticos alcançados, perfil dos docentes que trabalharam na proposta, metodologias de ensino adotadas, materiais didáticos adotados, duração das aulas, entre outros elementos concernentes à educação linguística para a internacionalização, mas muitos questionamentos não foram respondidos. Portanto, as notícias ajudaram a preencher algumas dessas lacunas, conjuntamente com a leitura das publicações acadêmicas sobre os PEIIs e as entrevistas realizadas.

Além disso, os Programas Gira Mundo e Conexão Mundo (PB), Ganhe o Mundo (PE) e o Daqui pro Mundo (AL) possuem páginas específicas na internet, gerenciadas pelas secretarias estaduais para publicizar seus objetivos, convocatórias e demais informativos ao público interessado. De maneira bastante ativa, esses Estados se engajaram também nas redes sociais postando, em uma linguagem mais dinâmica e acessível aos jovens, cronogramas dos editais, resultados, *links* de inscrição ou fotos, como ilustrado nas Figuras a seguir.

Figura 2 - Exemplos de postagens do Programa Ganhe o Mundo (PE) no Instagram



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/programaganheomundo/> Acesso em 11 abr. 2025.

Figura 3 - Exemplos de postagens do Programa Conexão Mundo (PB) no Instagram



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/conexaomundopb/> Acesso em: 11 abr. 2025.

Os PEIIs dos demais Estados nordestinos aparecem de forma mais aleatória e em menor frequência nas postagens dos *sites*, Instagram ou TikTok governamentais oficiais ou de suas Secretarias de Estado.

2.4 As entrevistas e os entrevistados

Neste estudo, a necessidade de entrevistas como parte imprescindível do material empírico, pouco a pouco, tornou-se visível em conversas prévias e informais com gestores e ex-intercambistas do Programa Cidadão do Mundo, no Maranhão, logo no início desta pesquisa doutoral. Tais conversas nos mostravam impressões e racionalidades sobre os processos decisórios que não caberiam nos textos oficiais escritos.

Dessa maneira, a fase das entrevistas mais formalmente estruturadas, presenciais ou virtuais aconteceu da seguinte maneira, ao longo do ano de 2025.

Quadro 4 - Lista de gestores entrevistados

Codinome	Entrevista	Função
Gestora MA	Presencial, não gravada	Assessora de Relações Internacionais do Governo do Estado (desde 2011) e Coordenadora Geral do Programa Cidadão do Mundo (desde 2015)
Gestora PE	Presencial, gravada em áudio	Coordenadora de Intercâmbio Educacional (2013 a 2015), Superintendente do Programa Ganhe o Mundo do Governo do Estado de Pernambuco (2015 a 2021) e Coordenadora Geral do Programa Municipal Recife no Mundo (desde 2023).
Gestora PB	Virtual,	Coordenadora Geral do Programa Conexão Mundo (desde 2022)

	gravada em áudio e vídeo	
Gestora PI	Virtual, gravada em áudio e vídeo	Coordenadora de Projetos Internacionais da Secretaria Estadual de Educação e Professora da Universidade Estadual do Piauí
Gestora SE 1	Virtual, gravada em áudio e vídeo	Servidora do Setor de Apoio ao Desenvolvimento Estudantil do Departamento de Apoio ao Sistema Educacional da Secretaria Estadual de Educação e Membro da equipe da Coordenação Geral do Programa Sergipe no Mundo
Gestor SE 2	Virtual, gravada em áudio e vídeo	Servidor do Setor de Apoio ao Desenvolvimento Estudantil do Departamento de Apoio ao Sistema Educacional da Secretaria Estadual de Educação, Membro da equipe da Coordenação Geral do Programa Sergipe no Mundo e Professor de Língua Inglesa da Rede Estadual
Gestor AL	Virtual, gravada em áudio e vídeo	Gerente Especial de Execução de Programas e Projetos da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas e Coordenador Geral do Programa Daqui Pro Mundo

Fonte: Elaborado pela autora.

A princípio, pretendemos entrevistar apenas um representante de cada PEII que estivesse em funcionamento, durante a nossa pesquisa, para melhor compreensão dos objetos de estudo. Contudo, o processo foi aos poucos sendo constituído em um cenário educacional e político fluido, ao longo dos quatro anos de investigação, pelos questionamentos que emergiram, pelas oportunidades de contato e disponibilidades dos agentes pesquisados, e pudemos, em algumas ocasiões, contactar mais de um gestor do mesmo programa. Isso posto, os roteiros das entrevistas foram adaptados de forma individual e flexível, compreendendo a produção de sentidos como um processo dialógico, situado e responsivo, construído na interação entre pesquisadora e participantes, a partir das interpretações dos próprios sujeitos (Bakhtin, 2004). Os codinomes dados aos entrevistados e seus papéis dentro do contexto analisado estão dispostos no Quadro 4 acima. Os modelos usados do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do roteiro, bem como, o parecer do Comitê de Ética encontram-se nos Apêndices A e B e no Anexo A desta tese, respectivamente.

Por razões diversas (mecânicas ou ambientais, por exemplo), os encontros nem sempre foram gravados, por isso a fala *ipsi litteris* de alguns entrevistados não constará na tese, havendo apenas notas de campo. As conversas registradas em áudio ocorreram pelo aplicativo de celular ‘Gravador de Voz’, enquanto as gravações audiovisuais foram feitas pela plataforma do Zoom no computador. Todas elas foram transcritas por meio de Inteligência Artificial (Sonix.ai), com pequenos ajustes quando necessária a omissão de falsos inícios de turno, de cacoetes de linguagem ou de palavras repetidas em sequência.

2.5 A análise dos dados

Considerando os princípios da Cartografia Social, apoiados teórica e politicamente em pressupostos da LAC, os procedimentos analíticos dos dados desta investigação foram constituindo-se nas reflexões apresentadas aqui, sem categorias definidas *a priori*. Particularmente, confesso certo desconforto ao começar a tese sem saber exatamente o que procurar. Contudo, o forte arcabouço teórico-metodológico escolhido ampliou e direcionou a construção em mim de uma pesquisadora-cartógrafa que, à medida que estabelecia relações entre os elementos constituintes da tese, buscou se inserir e se movimentar junto com os mapas.

Assim, na Análise Temática (Braun; Clarke, 2006), do tipo *Reflexive* (Clarke, 2017)²¹, encontramos uma ferramenta de pesquisa flexível, indutiva e que poderia potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado de dados. Seu ponto principal não é alcançar acurácia, mas imersão e profundo engajamento com os dados. É uma abordagem mais próxima às pesquisas sociais e com agenda de justiça social. Ela consiste em um método qualitativo de análise que envolve a leitura de um conjunto de dados, em nível latente, buscando padrões para a compreensão ampla de temas. É um processo ativo de reflexividade em que a experiência subjetiva do pesquisador é central para a identificação de ideias, suposições e conceitualizações subjacentes ao conteúdo explícito dos dados. Portanto, a Análise Temática envolve a busca a partir de um conjunto de dados, seja originário de entrevistas, grupos focais ou de uma série de textos, a fim de encontrar os padrões repetidos de significado e não de frequência.

A análise das informações produzidas envolve um constante movimento de idas e vindas. Consequentemente, a escrita não deve acontecer de maneira estática, somente ao final, constituindo-se de forma integral ao longo da pesquisa em seis fases: a) **Familiarização** com os dados por meio da leitura e releitura do conjunto produzido; b) **Geração dos códigos** iniciais e as possíveis relações entre eles e entre a teoria; c) **Busca por temas** – triagem dos diferentes códigos em temas mais amplos ou subtemas. Os temas surgem a partir da prevalência das informações e não da frequência, como acontece na Análise de Conteúdo, por exemplo. Eles emergem das experiências do participante na busca do significado subjacente das palavras, o seu significado implícito; d) **Revisão e refinamento**; e) **Definição e nomeação dos temas** de forma concisa, lógica e clara, identificando sua relevância e suas

²¹ Clarke (2017) propôs três grupos de Análise Temática: Coding Reliability (codificação para confiabilidade, basicamente oferece uma redução dos dados. Dados qualitativos são coletados, analisados e relatados, mas a lógica subjacente é quantitativa), Codebook (grade de códigos, estão sustentadas em um guia de códigos previamente preparado, com temas prontos.), e a Reflexive (reflexiva, fluida e ligada às questões sociais).

relações. Os temas organizam ideias e permitem ao pesquisador responder às perguntas da pesquisa; f) **Produção do relatório final** que demonstre o mérito e a validação de sua análise (Braun; Clarke, 2006).

Embora tais etapas não sejam necessariamente exclusivas a este tipo de análise, foram essenciais para o desenvolvimento de um mapa temático, consubstanciado por argumentos, exemplos e extratos que objetivam demonstrar a essência dessa investigação.

Os temas e subtemas emergentes dessa pesquisa estão dispostos no capítulo 5.

3. DO OIAPOQUE AO CHUÍ: PROGRAMAS ESTADUAIS DE INTERCÂMBIO INTERNACIONAL (2011-2025)

O material empírico desse estudo primeiramente constituiu-se a partir do levantamento dos PEIIs instituídos pelos governos de todos os 26 Estados brasileiros e o Distrito Federal, a fim de mobilizar um conhecimento amplo do fenômeno.

Pela internet, buscamos leis e decretos de criação dos programas, além de editais e notícias em mídias oficiais ou jornalísticas que indicassem a implantação das ações indicadas pelos documentos iniciais e possíveis repercussões delas (tais como o lançamento de editais de seleção, notícias de embarques ao exterior etc.) para determinarmos se os programas, de fato, foram implantados e se continuam em funcionamento ou não. Tentamos acompanhar atualizações desse levantamento inicial feito ainda no início de 2023 até abril de 2025.

Os resultados são apresentados nas próximas subseções, juntamente com uma breve historiografia do conceito de Nordeste e uma fotografia da realidade socioeducacional dessa região, indicando também alguns marcadores de desigualdades percebidos em propostas federais de internacionalização nos últimos anos.

3.1 Fronteiras abertas, Estados em movimento

Entendemos que, diante do movimento intenso de valorização da IE já contextualizado nesta investigação, muitas frentes de trabalho foram sendo empreendidas pelos governos estaduais nas diversas regiões do Brasil.

Como ilustração, destaca-se o caso do Maranhão, acompanhado mais de perto nesta pesquisa. Desde 2010, a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) tem atuado de forma sistemática, em parceria com as IES, por meio de editais voltados ao financiamento de cursos de línguas, convênios, eventos, bolsas, estágios e pesquisas no exterior, além da estruturação de laboratórios e escritórios de Relações Internacionais, visando à atração de docentes e pesquisadores estrangeiros. Para além do campo educacional, Alvarenga, Rocha e Filippon et al. (2020) apontam que a inserção internacional do Estado também se expandiu para áreas como cultura, comércio, turismo e tecnologias, com destaque para parcerias com Israel e países do BRICS. Nesse movimento, o Maranhão liderou, em 2019, a criação do Consórcio do Nordeste, iniciativa subnacional voltada à cooperação política e socioeconômica e à projeção internacional da região, buscando investimentos e parcerias estratégicas.

Em decorrência dos processos de globalização, essa estratégia de paradiplomacia torna-se cada vez mais comum no Brasil. Ou seja, entes subnacionais (estaduais, municipais ou distritais) se envolvem em questões das Relações Internacionais, tradicionalmente tratadas pela esfera federal, de forma protagonista, a fim de estabelecer contatos com entidades estrangeiras públicas ou privadas.

Partindo dessa maior abertura dos Estados ao exterior, investimentos públicos significativos têm sido implementados em programas de mobilidade estudantil nos últimos anos. Nosso levantamento²² apontou que, entre 2011 e 2025, 16 PEIIs (15 estaduais e 01 distrital) financiados e coordenados pelos governos estaduais surgiram no Brasil, sendo 07 na região Nordeste, 03 no Centro-Oeste, 03 no Sudeste, 01 no Sul e 02 no Norte.

Mapa 4 - Mapa dos Programas de Intercâmbio Internacional por Estado do Brasil



Created with mapchart.net

Fonte: Levantamento e elaboração da autora

²² Foram eliminados dos resultados de projetos institucionais (Intercâmbio USP-Aucani, por exemplo); financiados por organizações internacionais (como o Programa Jovens Embaixadores); ou, ainda, projetos específicos de internacionalização universitária por meio de acordos para pesquisa, estágio ou extensão.

Dentre as propostas, apenas as da Paraíba, Piauí, Alagoas, Maranhão, Pernambuco, Sergipe, Mato Grosso, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais, Rondônia e Paraná estão em atividade atualmente, como demonstrou o Mapa 4. Os dados apontam para a compreensão de que vários Estados de todas as regiões tiveram iniciativas próprias aprovadas ou ainda em tramitação até maio de 2025, fomentadas por diferentes partidos políticos.

a) Os sudestinos em deslocamento

Na região Sudeste, **São Paulo**, por sua magnitude populacional e de investimentos, depositou alguns desafios para este levantamento. Lá é realizada uma gama de atividades direcionadas à internacionalização, promovidas por instâncias educacionais diversas, cujo acesso a documentos oficiais é bastante disperso em *sites* governamentais, institucionais ou jornalísticos. Contudo, parece-nos fato que o ensino de línguas adicionais, por meio de experiências no exterior, tem se configurado como uma preocupação no Estado, em boa medida.

Em dezembro de 2010, foi lançado o Programa de Intercâmbio Cultural para Professores e Estudantes das Faculdades de Tecnologias (FATECs) e Escolas Técnicas (ETECs) Estaduais do Centro Paula Souza²³. Entre 2011 e 2015, esse programa levou mais de 2,5 mil estudantes e 400 professores para estudar por quatro semanas em países de língua inglesa e espanhola. Retomado em 2022, continua em atividade até a presente data²⁴. Relatos de intercâmbio relacionados à premiação dos melhores estudantes dos Centros de Estudos de Línguas (CELs)²⁵ de São Paulo também datam de 2011. Nesse período, o Estado já possuía 248 unidades do CELs, coordenados pela Secretaria de Educação e pela Assessoria Internacional. Porém, leis e decretos estaduais sobre tais ações no exterior foram encontrados apenas em 2012, com a Lei nº 14.923; em 2013, com o Decreto nº 59.504, (ambos regulando premiações para alunos e docentes); e, em 2015, com a Portaria CEETEPS-GDS-1009 (Intercâmbio Cultural Centro Paula Souza).

Mais recentemente, o governo paulista começou a primeira seleção para o curso de inglês on-line como parte do Programa Prontos pro Mundo (Lei nº 17.861, de 22 de dezembro de 2023). De acordo com o site desse novo programa²⁶, as aulas foram ofertadas para 70 mil

²³Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/governo-do-estado-lanca-programa-de-intercambio-para-estudantes-e-professores-de-etecs-e-fatecs/>. Acesso em 10 jan. 2024.

²⁴Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/intercambio-cultural/>. Acesso em 10 jan. 2024.

²⁵Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/secretaria-estimula-intercambios-para-promover-ensino-de-outras-linguas/>. Acesso em 10 jan. 2024.

²⁶Disponível em: <https://www.prontospromundo.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 10 jan. 2024.

estudantes da rede estadual e 15 mil professores, em 2024. Desses, a partir de 2025, serão selecionados mil estudantes para um semestre de *High School* em países de língua inglesa e 100 docentes para um mês de formação pedagógica no exterior. Outras línguas e destinos poderão ser incorporados ao programa posteriormente.

Evidencia-se também que o **Espírito Santo**, já em 2009, havia aprovado a implantação de Centro Estadual de Idiomas (CEI), a partir do Decreto nº 2.247, de 8 de abril de 2009, tendo posteriormente, em 2011, autorizado a realização do Intercâmbio Educativo para estudantes do ensino médio com bons resultados nos cursos dos CEIs (Decreto nº 2861). Retomado em 2023, o Programa de Intercâmbio Estudantil, também chamado de Intercâmbio SEDU (Secretaria de Educação), já havia enviado ao exterior mais de 500 estudantes de 17 CEIs espalhados pelo Estado. São Paulo e Espírito Santo, com seus PEIs em 2010 e 2009, respectivamente, saíram na frente, inclusive do Programa CsF, lançado pelo governo federal apenas em julho de 2011. Em dezembro desse mesmo ano, Pernambuco também implantou seu projeto próprio, o Ganhe Mundo, Lei nº 14.512, pioneiro na região Nordeste, como será detalhado mais adiante.

Ainda no Sudeste, na Assembleia Legislativa Estadual do **Rio de Janeiro**, tramita o Projeto de Lei nº 2.378/2023, de autoria do Deputado Rosenverg Reis, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

Já o caso de **Minas Gerais** é diferente. Em 2020, o Projeto de Lei nº 2.208, proposto pela Deputada Ione Pinheiro (Democratas), teve sua tramitação encerrada, sendo transformado em um único artigo que menciona o ‘intercâmbio internacional’ como parte da Política Estadual de Juventude (Lei nº 23841/2021), sem maiores reverberações até o momento. Em 2024, o Programa Passaporte Mineiro do Conhecimento é lançado como uma evolução do Projeto Cidadão Global: De Minas para o Mundo, que começou na Fundação Helena Antipoff, promovendo intercâmbio para uma escola estadual, e agora promove a experiência para as 112 escolas estaduais de ensino médio em tempo integral. Como inovação, o projeto promove a mobilidade estudantil por um ano, tendo como destino países de diversas regiões do mundo, na Europa, Ásia, África, Oceania e Américas.

b) Do Cerrado para o Mundo

Na região Centro-Oeste, curiosamente, ao longo de 2023, no **Mato Grosso**, o União Brasil, o MDB e o PT submeteram projetos de lei equivalentes, versando sobre intercâmbios estudantis para o exterior para apreciação da Assembleia Legislativa do Estado. Dois deles foram apresentados em Plenária, inclusive no mesmo dia 4 de fevereiro daquele ano.

Enquanto isso, desde janeiro, o Governador Mauro Mendes (União Brasil) já implantava o Programa MT no Mundo, com base em legislações orçamentárias, e lançava editais de seleção de alunos e de docentes de língua inglesa da rede pública para estudar no exterior por três semanas. Quatro iniciativas completamente desconexas, dando a entender um forte jogo político em disputa.

Desde 2022, o Estado mato-grossense já havia implantado a plataforma virtual Mais Inglês MT para alunos da rede e atualmente atende mais de 700 escolas estaduais e municipais, com a perspectiva de que alunos do ensino fundamental aprendam inglês, para futuramente participar do MT no Mundo. Nas palavras do Governador²⁷, “estamos proporcionando aos alunos da escola pública aquilo a que só os filhos dos ricos tinham acesso” (SECOM-MT, 2023).

Goiás e o Distrito Federal também possuíram programas similares em atuação por um curto período. O Brasília sem Fronteiras, lançado em 2013, alcançava jovens estudantes do Centro Interescolar de Línguas e servidores do DF. No caso do DF, após enviar cerca de 1.200 servidores das áreas de empreendedorismo, gestão pública e inovação para imersão em inglês, francês e espanhol no exterior, o Ministério Público identificou irregularidades no programa, e ele foi suspenso em 2015. Já o Goiás sem Fronteiras, oficializado pela Lei nº 19.700/2017, teve grupo único de estudantes do ensino médio a embarcar por quatro semanas para os EUA, para estudar inglês e competências globais.

Apenas o **Mato Grosso do Sul** nunca desenvolveu algum projeto correlato nesta região.

c) O Norte em trânsito

Em 2013, o **Amazonas** teve seu primeiro programa, o Amazonas Bilíngue, instituído por um edital único voltado para capacitar jovens dos 1º e 2º anos do ensino médio para atuar em língua inglesa no turismo durante a Copa do Mundo de 2014. Ao término do curso, os 200 melhores alunos foram contemplados com o exame de proficiência da Universidade de Cambridge. Aqueles com as 40 melhores pontuações tiveram a oportunidade de passar 15 dias estudando inglês no Canadá, divididos em dois grupos de embarque, o primeiro em 2016 e o outro em 2019. Com seu encerramento, a Deputada Estadual Mayara Reis (Republicanos), em

²⁷Disponível em: <https://www.secom.mt.gov.br/w/governador-estamos-proporcionando-aos-alunos-da-escola-p%C3%BAblica-aquilo-que-s%C3%B3-os-filhos-dos-ricos-tinham-acesso-#:~:text=O%20programa%20de%20interc%C3%A2mbio%20MT,avaliadas%20do%20pa%C3%ADs%20at%C3%A9%202032>. Acesso em 10 jan. 2024.

2020, propôs o Projeto Do Amazonas para o Mundo (Requerimento nº 4866), ainda em tramitação até a presente data.

Vale ressaltar também que a implantação de um programa de intercâmbio no exterior para os jovens de **Roraima** foi propagada durante a campanha eleitoral de 2022²⁸ ao governo do Estado pela candidata derrotada, Teresa Surita, do MDB.

Ainda na região Norte, em 2024, Marcos Rocha (União Brasil) implementou o Programa Intercâmbio **Rondônia**, no qual 11 professores de inglês e 20 alunos dos 8º e 9º anos do fundamental passaram duas semanas em aperfeiçoamento linguístico na Inglaterra.

Não constam propostas estaduais com essa finalidade publicizadas nos demais Estados nortistas — **Pará, Acre, Amapá e Tocantins**. Contudo, em 2024, o Tocantins apresentou uma proposta diferente, promovendo o Intercâmbio Cultural Jovem Trabalhador, destinado a ex-alunos do sistema estadual de ensino que, atualmente, participam da Rede Nacional de Aprendizagem, Promoção Social e Integração. O projeto tem como objetivo incentivar e valorizar jovens entre 16 e 21 anos, por meio de visitas guiadas em Barcelona, durante cinco dias, conduzidas por jovens espanhóis, no âmbito do Programa Jovem Trabalhador.

d) Região Sul: tradição migrante atualizada

No Sul do país, o **Paraná** tem consolidado seu programa, Ganhando o Mundo (Lei nº 20.009/2019), ofertando formação acadêmica em instituições estrangeiras por um semestre letivo, além de experiências culturais e pedagógicas para estudantes, professores e pedagogos da rede pública estadual de ensino. Sua primeira edição, em 2022, após a pandemia, enviou 200 estudantes para programas de *High School*. Para 2023, das mil vagas ofertadas aos estudantes, 399 foram reservadas àqueles que obtiverem as maiores notas de classificação em cada município do Estado; outras 100 vagas foram para estudantes beneficiários do Programa Auxílio Brasil (atual Bolsa Família); e as demais foram distribuídas proporcionalmente aos municípios que possuem número igual ou superior a 100 matrículas no 9º ano do ensino fundamental. Ao fazer essa distribuição de vagas, o Estado traz à tona o debate de cotas para as políticas de internacionalização em um passo interessante na democratização de oportunidades para a educação linguística, como analisaremos com mais profundidade também nos programas do Nordeste. O programa tem se consolidado como um dos maiores do país na atualidade, oferecendo 1.200 vagas por ano para estudantes do ensino médio desde

²⁸Disponível

em:

<https://g1.globo.com/r/roraima/eleicoes/2022/noticia/2022/09/14/teresa-surita-propoe-criacao-de-intercambio-para-alunos-e-pretende-atuar-para-legalizar-garimpo-em-roraima.ghtml>. Acesso em 16 fev. 2024.

2024, além das versões voltadas aos docentes, diretores e universitários, em um investimento total que ultrapassou os R\$ 500 milhões.²⁹

Vale ressaltar que o Paraná, desde 2014, também conta com uma importante política linguística intitulada Paraná Fala Idiomas (PFI)³⁰, que visa apoiar o processo de internacionalização das universidades estaduais como parte das ações estratégicas da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Infelizmente, em **Santa Catarina** e no **Rio Grande do Sul**, não foram encontradas propostas de intercâmbio linguístico em nível estadual.

e) Entre o cordel e o passaporte

Finalmente, com relação ao Nordeste, no **Rio Grande do Norte**, o Projeto de Lei Intercâmbio Potiguar (nº 016/2016) foi proposto pelo Deputado Estadual Jacó Jácome, do Partido Social Democrático (PSD), mas nunca se transformou em uma lei efetiva.

De maneira similar, na **Bahia**, o Deputado Alex da Piatã, também do PSD, lançou uma proposição de intercâmbio público (PL nº 21.806/2016), arquivada em 2020. O assunto vem à pauta novamente em 2023, quando a Deputada Katia Oliveira³¹ fez uma Indicação Parlamentar (documento meramente sugestivo) à Assembleia Legislativa para criação de um programa intitulado Explore o Mundo, voltado para mobilidade internacional em moldes similares aos de outros Estados. Infelizmente, a proposta nunca avançou. Além disso, em 2026, o projeto “Da Bahia para o Mundo” lançou financiamento de passagens, diárias e inscrições para alunos dos ensinos Fundamental e Médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Educação Profissional em eventos científicos nacionais e internacionais objetivando fortalecer o projetos de iniciação científica, tecnologia e produção de conhecimento nas escolas públicas.

Enquanto isso, o **Ceará** aprovou seu Projeto “Estudar Fora”, sob a Lei nº 17.008, de 01 de outubro de 2019, mas não empenhou aportes financeiros para a materialização das ações.

Já o **Piauí** teve apenas um edital para o Programa de Intercâmbio Educacional

²⁹

Disponível em: https://www.ganhandomundo.pr.gov.br/noticias/noticias_seed/4a16391a-ff05-4df2-ba37-0539e10f8ef7. Acesso em 07 mai. 2025.

³⁰ Em RIOS, Eliane Segati; NOVELLI, Josimayre; CALVO, Luciana Cabrini Simões (org.). **Paraná fala idiomas – inglês: pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de Estado**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. é possível constatar o impacto do PFI para as IES locais e para os professores de línguas em formação.

³¹Disponível em: <https://www.al.ba.gov.br/atividade-legislativa-nova/proposicao/IND-26877-2023>. Acesso em 27 fev. 2025.

Aprender é uma Viagem (Lei nº 15.257), em 2013. Nesse período, o Estado disponibilizou cursos preparatórios com o ensino de línguas para 2.200 estudantes. Atualmente, uma versão mais voltada à formação tecnológica dos estudantes e docentes, por 30 dias no exterior, está ainda em implementação. O recém chamado “Do Piauí para o Mundo” começou como uma competição no modelo hackathon³² e passa por ajustes, sem uma legislação definida ainda.

O Estado de **Sergipe** realizou a sua primeira Chamada Pública da Lei nº 9.040/2022, e seguiu ampliando o Sergipe no Mundo. Em **Alagoas**, duas legislações foram aprovadas, em 2022, para programas de mobilidade: Jovem Cidadão do Mundo (Lei nº 8.683) e Daqui pro Mundo (Lei nº 8.783). Este último está em andamento desde 2023.

Outros Estados nordestinos tiveram atuações mais fortemente estruturadas e duradouras: a) Programa Ganhe o Mundo (Lei nº 14.512/2011), em **Pernambuco**, que funcionou até 2019 e foi retomado em 2024, enviando, desde sua implantação, cerca de mil estudantes por ano para diversos países; b) Programa Cidadão do Mundo (Lei 10.322/ 2015), no **Maranhão**, voltado para intercâmbio linguístico de universitários, além do IEMA no Mundo (2016) para alunos das escolas técnicas estaduais; c) na **Paraíba**, primeiramente o Programa Gira Mundo (Lei nº 10.613/2015), que, após a pandemia, ganhou uma versão atualizada, chamando-se Programa Conexão Mundo (Lei nº 11.655/2020, com Portaria 481/SEECT/PB). Mesmo com algumas pausas por razões diversas, todos eles são projetos em curso atualmente.

Assim, para essa região, podemos dizer que, de alguma maneira, os nove Estados se mobilizaram em torno de PLs e da mobilidade internacional. Os objetivos, critérios de seleção, público-alvo, modalidades, além de articulações, motivações e reverberações dessas iniciativas que se concretizaram de alguma forma serão investigadas em maiores detalhes nos próximos capítulos deste trabalho doutoral.

3.2 Entremeando e expandindo o mapeamento

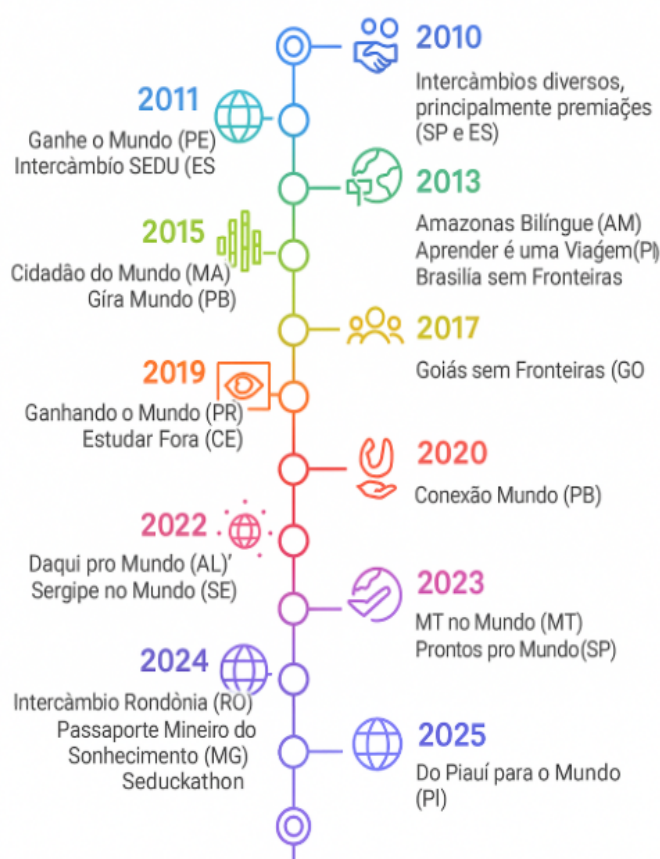
A linha do tempo a seguir indica um resumo do levantamento documental dos PEIIs em todos os 26 Estados e no DF³³, entre 2011 e 2025, de acordo com as datas das leis e decretos de suas criações.

³² Um hackathon é um evento que reúne pessoas de diferentes áreas para criar soluções inovadoras para um desafio específico em um curto período. O termo é a junção de “hack” (programar de forma excepcional) e “marathon” (maratona), e embora tenha se originado em eventos de programação, hoje é usado para diversas áreas. Disponível em: <https://hackathonbrasil.com.br/o-que-e-hackathon/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

³³ Em alguns momentos dessa pesquisa, as unidades federativas serão indicadas apenas por suas siglas oficiais e de conhecimento público.

Em geral, é possível perceber que os PEIIs foram surgindo um após o outro, principalmente a partir de 2011, com muitas características convergentes e algumas especificamente diferenciadas.

Figura 4 - Linha do tempo dos Programas Estaduais de Intercâmbio Internacional no Brasil entre 2011 e 2025



Fonte: Elaborado pela autora pelo Napkin AI.

Com exceção de MG, a maioria deles investe em alunos da rede estadual, para cursar de três meses a um semestre em programas de *High School* (CE, SE, PB, ES, PI, PE, PR, por exemplo) ou em imersões linguísticas mais curtas (SE, AL, GO, AM, DF, RO), principalmente em países de língua inglesa. O espanhol (PI, PE, ES, MA, PB, SE) e, menos frequentemente, o francês (DF e MA), o alemão (PE) e o mandarim (PB) aparecem também como opções de estudos no exterior, com número de vagas bem mais reduzidas. Muitas iniciativas são acompanhadas de projetos locais de ensino de línguas adicionais, presencialmente (PI, CE, PR, PB, PE, ES, AM, SE) ou on-line (MT e SP). Algumas têm, inclusive, a participação condicionada aos melhores desempenhos em tais cursos gratuitos

oferecidos pelos Centros de Línguas. Quase todos os programas são gerenciados pelas Secretarias de Educação, em colaboração com outros setores governamentais, e têm envolvimento de empresas privadas contratadas para aulas, fornecimento de materiais didáticos, plataformas digitais e agências operadoras de viagens/intercâmbio para a etapa no exterior. Estudantes da Educação Superior (MA, PR e SP), professores e gestores (PE, PB, MT, PR, AL e MA), entre outras categorias profissionais (DF e TO) também são contemplados em alguns editais complementares dos programas para estudantes.

Com o passar do tempo, alguns projetos e documentos iniciais sofreram alterações ou ganharam suplementos legislativos para viabilizar a execução das propostas. Infelizmente, alguns programas, enquanto políticas de governo, sofreram com desmontes e cortes e suas informações não são disponibilizadas de forma transparente, como exige a Lei nº 12.527/2011, de Acesso à Informação.

Além disso, é possível perceber que a pandemia da Covid-19, decretada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em março de 2020, impactou diretamente esses projetos de IE. Em razão da alta taxa de infecção e mortes constatadas globalmente, as soluções sanitárias adotadas giraram em torno do distanciamento e isolamento social e, consequentemente, do fechamento de escolas e fronteiras nacionais. Os intercambistas desses programas precisaram retornar ao Brasil antecipadamente ou tiveram seus embarques para o exterior adiados. A defasagem educacional, os altos níveis de desemprego e a recessão econômica que se instalaram, a partir de então, aumentaram o abismo da desigualdade social no Brasil e no mundo. Tempos pandêmicos que traduziram a mais concreta expressão da globalização.

De fato, estamos todos conectados, mas a pandemia deixou claro que não estamos no mesmo ‘barco’. De um lado da linha abissal (Sousa Santos, 2007), estudantes de baixa renda não dispunham dos recursos tecnológicos e da estrutura doméstica para o ensino remoto emergencial, ofertado após o fechamento das escolas e universidades, índices de violência doméstica dispararam, a instabilidade financeira aumentou os subempregos, os cortes de financiamentos públicos à educação e à pesquisa foram adotados; enquanto que, de outro lado, surgiram pesquisas advindas de parcerias virtuais, aulas on-line síncronas e assíncronas entre IES de diferentes países, *lives* e eventos internacionais que se disseminaram por meio de diversas plataformas digitais (Finardi; Guimarães, 2017). Esse movimento ficou conhecido como internacionalização virtual, e ele acontece na mesma racionalidade da internacionalização como prática local (Rocha; Maciel, 2017) ou ‘em casa’, no PNIEB (Brasil, 2022), sem necessidade de deslocamento físico. Certamente, as crises institucionais e

a pandemia não criaram a educação neoliberal ou a desigualdade no país, contudo, elas se aprofundaram de Norte a Sul.

Entretanto, percebemos que, pouco a pouco, os projetos de mobilidade para o exterior vão sendo retomados, tanto em níveis institucionais quanto nacionais, estaduais e até municipais, mesmo diante de outro cenário social e econômico pós-pandemia e pós-bolsonarista, entre restrições orçamentárias e disputas políticas acirradas.

Para ilustrar esse argumento em âmbito nacional, na Câmara dos Deputados do Congresso Nacional, o Projeto de Lei 4.256, de 19 de agosto 2020³⁴, encabeçado pelos então Deputados João Campos³⁵ e Danilo Cabral, ambos do PSB-PE, propunha a criação da versão federal do Programa Ganhe o Mundo, em parceria com os Estados e suas Secretarias de Educação, por adesão. Seguindo o mesmo modelo do implantado em PE, a proposta visaria à capacitação imersiva de alunos do ensino médio das redes públicas em uma segunda língua e a promoção de intercâmbio estudantil internacional, custeadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com bolsas de estudos administradas pela CAPES. Contudo, o projeto foi devolvido pela Mesa Diretora um ano depois, que o julgou inconstitucional.

João Campos atualmente é Prefeito de Recife. Sua opositora política, a Governadora de Pernambuco, Raquel Lyra (PSDB), até o fim de 2023, era enfática em dizer que o Ganhe o Mundo estava suspenso, por tempo indeterminado, em função da necessidade de readequação dos termos e contratos do programa, questionados pelo Tribunal de Contas do Estado, no governo anterior. Insatisfeito, Campos lançou sua própria versão municipal de intercâmbio, nomeado Recife no Mundo (Decreto nº 36.888, de 10 de janeiro de 2023)³⁶. Nessa nova proposta, mil estudantes da rede municipal matriculados no 8º ano e 50 professores com licenciatura em Letras, trabalhando em sala de aula ou cargos de gestão, fizeram cursos de inglês presencial e on-line, para posteriormente serem selecionados para uma experiência de quatro semanas no exterior. O primeiro grupo de 105 estudantes e 10 docentes embarcou³⁷.

³⁴ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2260625>. Acesso em 12 jan. 2024.

³⁵ Para situar o leitor no campo político de Pernambuco, João Henrique Campos vem de uma longa tradição política familiar. Ele é filho do ex-governador Eduardo Campos, idealizador do Programa Ganhei Mundo, em 2011, que faleceu em um acidente aéreo durante a campanha presidencial de 2014. Ele é bisneto de Miguel Arraes, cujo primeiro mandato de governador foi interrompido pela ditadura militar, em 1964, e precisou exilar-se na Argélia por 14 anos. Ao retornar, virou símbolo de resistência na região, tornando-se governador mais duas vezes, deputado federal e um dos fundadores do Partido Socialista Brasileiro. João Campos venceu a primeira Marília Arraes (PT) para prefeitura de Recife, em 2020.

³⁶ Disponível em: <https://educ.rec.br/recifenomundo/>. Acesso em: 15/01/2024.

³⁷ Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/programa-recife-no-mundo/346137/>. Acesso em 07/07/2024.

Diante da pressão popular, Raquel Lyra recuou e retornou às atividades do Ganhe o Mundo, em maio de 2024, com a oferta de aulas intensivas de língua inglesa e espanhola para candidatos às 900 bolsas ofertadas para o segundo semestre do mesmo ano.

Na linha de iniciativas municipais similares à recifense, destacamos o Programa Professores sem Fronteiras, implementado pela cidade de Fortaleza (Leis nº 11.248/2022 e nº 11.362/2023) ou o João Pessoa no Mundo (PLO nº 461/2025). Vale registrar que, no Nordeste, iniciativas financiadas pela gestão municipal para alunos do ensino médio têm sido registradas também em parcerias com entidades governamentais, como a *AFS Intercultural Programs* (em Várzea Alegre - CE) e o *Rotary Club* (em Jaboatão dos Guararapes - PE). Ainda é possível encontrarmos notícias de inúmeras ações educacionais no exterior relacionadas a feiras, olimpíadas e missões específicas, envolvendo alunos e docentes de várias localidades do Brasil, mediados e custeados na esfera estadual ou municipal. Nem todas elas estão diretamente ligadas aos processos formais de educação linguística, mas perpassam a simbiose internacionalização-línguas em critérios de seleção, provas de proficiência ou na própria interação acadêmica e cultural da vivência fora do país, pois, sempre que pensarmos em IE, é pelo viés da linguagem que a socialização e a interação acontecem.

A crescente adesão de tantos Estados e Municípios brasileiros às políticas de mobilidade estudantil no exterior, sobretudo a partir de 2011, e a valorização de uma educação multilíngue demonstram a IE como um horizonte possível — ainda que desigual — para alunos da rede pública.

3.3 O Nordeste como lócus do estudo: retirantes e retirados

As cinco regiões geopolíticas do Brasil apresentam populações e taxas de crescimento bastante distintas, fruto de uma combinação de fatores, incluindo a economia local, oportunidades de emprego, migração e taxas de natalidade, além de processos históricos particulares de povoamento e urbanização.

De acordo com o Censo Demográfico 2022, o Brasil possui 203 milhões de habitantes, sendo estes autodeclarados pardos (45,3%), brancos (43,5%), pretos (10,2%), indígenas (0,8%) e amarelos (0,4%). A região Norte tem o maior percentual de pardos (67,2%), o Sul de brancos (72,6%) e o Nordeste de pretos (13,0%), principalmente na Bahia (22,4%). Em somatório de pretos e pardos, o Nordeste possui a segunda maior proporção de habitantes, com 72,6%, e de indígenas, com 1%, atrás apenas do Norte. O país é composto em todas as

suas regiões majoritariamente por uma população biologicamente feminina (51,5%). A região Nordeste é a segunda mais populosa do Brasil, com aproximadamente 55 milhões de pessoas distribuídas em nove Estados: Alagoas (AL), Bahia (BA), Ceará (CE), Maranhão (MA), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN) e Sergipe (SE) (IBGE, 2023).

Em 2022, o Nordeste concentrava 27% da população brasileira, mas apresentava o menor rendimento médio mensal domiciliar per capita do país (R\$ 1.011,00), com 51% da população em situação de pobreza ou extrema pobreza, sobretudo entre mulheres pretas e pardas. A região também registrava maior incidência de trabalho doméstico entre crianças e adolescentes de 5 a 17 anos, especialmente meninas pretas. Nesse contexto, o Programa Auxílio Brasil teve papel central, correspondendo a 67% da renda familiar de nordestinos em extrema pobreza e a 20,5% da renda das famílias pobres. Esses dados evidenciam a relevância das políticas de transferência de renda e a necessidade de investimentos estruturais específicos para a redução das desigualdades regionais.

Os Estados nordestinos enfrentam elevados índices de mortalidade infantil, insegurança alimentar e saneamento básico insuficiente. Maranhão, Alagoas e Piauí apresentam os piores IDH-M do país, enquanto Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco figuram entre os melhores da região, ocupando a 12^a, 14^a e 15^a posições nacionais, respectivamente (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2022). Apesar dessas desigualdades, a economia nordestina segue em expansão e responde por cerca de 14% do PIB nacional (SEI, 2022), apoiada em atividades diversificadas como comércio e serviços, destaque para o turismo, indústria e agropecuária (IBGE, 2023), além do fortalecimento do setor petrolífero, com destaque para o polo petroquímico de Camaçari, na Bahia.

Ainda que de forma breve, compreender esses dados socioeconômicos, bem como os processos históricos constituintes dessa região, faz-se fundamental para a contextualização desta tese. Contudo, que fique claro, o Nordeste, assim como a África, não é constituído de um povo único, uma história única, nem de uma só língua. O Nordeste não é apenas uma coordenada cartográfica, nem deve ser recortado somente por componentes econômicos ou políticos, mas como um campo de estudos erroneamente compreendido “[...] numa pseudo-unidade cultural, geográfica e étnica [...]”, como indica Albuquerque Jr. (2011, p. 32).

Antes do final do século XIX, o Nordeste era uma das regiões mais prósperas do Brasil, concentrando os principais polos econômicos e de poder na época, inclusive onde se situava Salvador, capital do país até 1763. De um lado, havia a zona algodoeira-pecuarista no Sertão e, de outro, a zona açucareira na Zona da Mata.

Após a Lei Áurea, em 1888, os fazendeiros das regiões Sul e Sudeste – em especial os cafeicultores – ganharam como “compensação” pela libertação dos negros escravizados a importação de força de trabalho europeia bancada pelo poder público. Parte da arrecadação fiscal de todo o país foi desviada para o financiamento dessa imigração branca que trabalhou nas lavouras. A partir daí, tendo o lucro do café, os imigrantes e o Estado como indutor, definiram-se os alicerces da indústria brasileira no centro-sul: Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) no RJ, Companhia Siderúrgica Paulista (Cosipa) em SP, Companhia Vale do Rio Doce em MG. A cada “10 réis” investidos no Brasil pelo Estado nacional, 7 foram para o eixo Sudeste/Sul, segundo Duarte (2023).

Nesse processo, a posição do negro no sistema de trabalho e sua integração à nova ordem social pós-escravidão não eram matéria de interesse público; deixados à própria sorte, sem acesso à terra e diante da abundância de mão de obra imigrante, tornaram-se um imenso exército de reserva, descartável, à margem das fazendas e sem força política na jovem República. Como resultado, atualmente, o Nordeste concentra a maior população quilombola do Brasil, de acordo com dados inéditos do Censo Demográfico 2022 (IBGE, 2023), que pela primeira vez teve essa população recenseada. Ao todo, 1.327.802 brasileiros se afirmam como quilombolas. A região Nordeste concentra 70% deles³⁸, residentes principalmente na Bahia e no Maranhão.

Dessa forma, entre as décadas de 1930 e 1950, quando se intensificou a industrialização e a urbanização concentradas no centro-sul brasileiro, o Nordeste foi entrando em decadência, sem circulação monetária e, conseqüentemente, sem condições de consumo. A partir daí, com o desmantelo definitivo da agricultura de cana-de-açúcar e algodão que ainda restavam nas mãos de oligarcas mais arcaicos, 5,5 milhões de nordestinos acabaram expulsos do campo. Desenganados, simultaneamente, “retirantes” em busca de sustento e “retirados” de suas casas e da proteção social pública, os nordestinos iniciaram a maneira mais expressiva de peregrinação do cidadão brasileiro na busca por direitos sociais e relações de trabalho dignas. Para Duarte (2023), um fluxo migratório resultante da fome e do desespero provocado pela lógica perversa do capital e que nada tem a ver com clima ou geografia, sendo incoerente atribuir às secas periódicas do Nordeste a razão para esse deslocamento.

Em *A invenção do Nordeste e outras artes* (2011), Durval Muniz de Albuquerque

³⁸ Vale lembrar que em terras onde atualmente é o Estado de Alagoas, existiu um dos maiores quilombos da América Latina durante o período colonial, o Quilombo dos Palmares, cujo líder, Zumbi, é símbolo de resistência dos povos escravizados no Brasil.

Júnior atribui à oligarquia agrária remanescente do final do século XIX um papel central na construção do imaginário social do Nordeste, sobretudo pela associação recorrente da região às estiagens — imagem que persiste até hoje. Antes mesmo da institucionalização da divisão regional no Brasil, esses grupos mobilizaram um pertencimento regionalista estratégico, utilizando o fenômeno da seca para legitimar a obtenção de subsídios federais, o fortalecimento de organismos públicos e a adesão das elites locais ao projeto de industrialização como resposta aos desequilíbrios regionais.

O autor destaca ainda a influência da chamada “literatura das secas do Norte”, produzida entre o final do século XIX e o início do XX, na consolidação de narrativas centradas na retirada, no sertão e no cangaço. Essa produção, que atravessa o ficcional e o vivido, tornou-se matriz para obras de autores como Raquel de Queiroz, José Lins do Rego e Ariano Suassuna, sendo posteriormente reapropriada pelo cinema, pela televisão, pelas artes plásticas — como em *Os retirantes* (1944), de Cândido Portinari — e pela música de artistas como Luiz Gonzaga e João do Vale.

Esse conjunto ajudou a construir alguns dos estereótipos pelos quais gira a ideia de Nordeste enquanto um problema para a modernização plena do Brasil, forjado como “atrasado”, “subdesenvolvido” e “empobrecido” até os dias de hoje. Ao nordestino coube a pecha de retirante, fugitivo da seca, analfabeto, miserável, cangaceiro e, especificamente às nordestinas, a imagem de mulher-macho, sofrida, com muitos filhos desnutridos, cegamente apegada a uma religiosidade popular.³⁹ Mesmo com a existência de vários “nordestes” em um território de 1,5 milhão de km², formado por nove Estados diferentes não apenas no nome, mas em faunas, floras, tradições, culturas, sons, sotaques, cores, sabores e saberes, esse território ainda é marcado por seus sujeitos reduzidos e folclorizados: os nordestinos.

Isso posto, Albuquerque Jr (2011) chama a atenção para o fato de que essas representações preconceituosas são agenciadas e articuladas a partir do jogo social e político que se desenrola em diferentes campos discursivos.

Estas linguagens [política, artística e acadêmica] não apenas representam o real, mas instituem reais. Os discursos não se enunciam a partir de um espaço minado do exterior, são eles próprios que inscrevem seus espaços, que os produzem e os pressupõem para se legitimar. O discurso regionalista não é emitido, a partir de uma região objetivamente exterior a si, é na sua própria locução que esta região é encenada, produzida e pressuposta. [...] Antes de inventar o regionalismo, as regiões

³⁹ Como exemplo de simbolismo preconceituoso sobre os nordestinos reforçado até os dias atuais, citamos a novela *Rancho Fundo*, exibida desde 15 de abril de 2024 pela Rede Globo, cujos atores principais são principalmente sudestinos encenando nordestinos pobres, queimados de sol, moradores de uma cidadezinha conservadora e com sotaque estereotipado. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/tela-plana/o-detalle-problematico-de-no-rancho-fundo-nova-novela-das-6-da-globo>. Acesso em 03/05/2024.

são produtos deste discurso [...] formando uma teia de práticas discursivas ou não-discursivas; relações de força e de sentido, que, seguindo Foucault, chamaremos de dispositivo, para ressaltar seu caráter estratégico. (Albuquerque Jr, 2011, p.34)

Dispositivos institucionais, físicos e administrativos potencializaram e mantiveram o exercício do poder dentro do corpo social hegemônico até que a Constituição de 1988 apontou para uma redução da subordinação da região à escala federal, permitindo a descentralização dos recursos e o estabelecimento de relações mais amplas, inclusive com os organismos internacionais de financiamento, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (Duarte, 2023). Embora as temáticas da fome e da seca nunca tenham deixado de existir em índices alarmantes no Nordeste, pouco a pouco, novos discursos exploram as possibilidades de investimentos para atender ao mercado internacional de alimentos (grãos nobres e frutos tropicais) e de turismo, principalmente.

Mesmo diante do fortalecimento social e econômico da região atualmente, com maior distinção na área educacional, sobretudo a partir dos governos de centro-esquerda do pernambucano Lula da Silva (2003-2010) e da mineira Dilma Rousseff (2011-2016), sempre que surgem tempos de crises ou divergências políticas, os preconceitos sobre o Nordeste vêm à tona. Com frequência, os votos⁴⁰ dos nordestinos (27% do total de eleitores brasileiros) são explicados pela fome que afeta os corpos incapazes de se autodeterminar diante dela ou pelo ‘voto de cabresto’ para permanência dos programas de auxílio social, como o Bolsa Família. Podem, ainda, tentar compreender a opção política nordestina por algum resquício ideológico deixado pelos baianos Glauber Rocha e Jorge Amado ou pelo alagoano Graciliano Ramos, por exemplo, com representações de um Nordeste mais à esquerda, revolucionário, comunista, que não queria mais ser retratado por uma cultura popular idílica do passado, mas como território da revolta, como “paiol de pólvora”, de onde poderiam explodir as condições de mudança de sua dura realidade.

Assim, de tempos em tempos, os construtos simbólicos sobre o Nordeste e seu povo apresentados aqui transformam-se em expressões xenófobas, especialmente no ambiente digital, como apontado por Mércia Flannery em *Nós versus Eles* (2021). Nesse livro, diversas narrativas discriminatórias e agressivas são analisadas em uma abordagem sociolinguística, a fim de desconstruir mitos como a identidade cordial do brasileiro. Apesar de leis coercitivas das manifestações desses crimes virtuais, discursos de ódio são comumente

⁴⁰ Apoiadores de Bolsonaro disparam ofensas a nordestinos por votos em Lula, por Leandro Prazeres, BBC News Brasil em Brasília, out. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-63112880> e em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/discurso-de-odio-contra-nordestinos-o-que-esta-por-vir-em-2022/>. Acesso em 10 dez. 2023.

encontrados contra nordestinos, indígenas, mulheres, negros e outras populações minoritizadas. Além disso, a autora enfatiza que muitas ofensas têm caráter interseccional, sendo direcionado às mulheres nordestinas pretas, por exemplo.

Terminamos esta subseção com uma reflexão de Silviano Santiago sobre os novos retirantes brasileiros em tempos de globalização econômica transnacional. Os ‘cosmopolitas pobres’ que olham para outros países como solução para os problemas locais,

Já vai longe o tempo descrito em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, dominado pelo caminhão pau-de-arara. Longe no tempo os retirantes da monocultura do latifúndio e da seca nordestina. Hoje os retirantes brasileiros, muitos deles oriundos de Estados relativamente ricos da nação, seguem o fluxo do capital transnacional como um girassol. Ainda jovens e fortes, querem ganhar as metrópoles do mundo pós-industrial. De posse do passaporte, fazem enormes filas à porta dos consulados. Sem conseguir o visto, viajam para países limítrofes, como o México ou o Canadá, em relação aos Estados Unidos da América, ou como Portugal e Espanha, em relação à União Europeia, e ali se juntam a companheiros de viagem de todas as nacionalidades. O camponês salta hoje por cima da Revolução Industrial e cai a pé, a nado, de trem, navio ou avião, diretamente na metrópole pós-moderna. Muitas vezes sem a intermediação do necessário visto consular (Santiago, 2004, p.52).

Essa falta de criticidade na migração para outros países, especialmente do Norte Global, aceitando, em muitas situações, todo tipo de preconceito e subordinação, ainda seria efeito da colonialidade (Quijano, 2005). Ela transcende o período das colônias, moldando de forma contínua a ordem social, econômica, política e cultural do mundo moderno, subalternizando certos grupos de seres humanos, particularmente os do Sul, garantindo sua dominação e exploração, e ignorando seus conhecimentos e experiências.

Sendo assim, é possível evocar a forte conexão histórica e cultural dos brasileiros com os movimentos migratórios do passado e as oportunidades laborais e educacionais globais do presente. Para o Nordeste contemporâneo, a imagem dos retirantes não mais remete aos períodos de seca e escassez do sertão de outrora. Aqueles retirantes carregavam consigo uma carga emocional e simbólica, representando a luta e a esperança de seu povo abandonado por políticas públicas, induzidos a tornarem-se força de trabalho barata, longe de suas casas, e, portanto, "retirados" de condições mínimas de subsistência.

Os intercambistas nordestinos, sujeitos em movimento, são migrantes da sociedade contemporânea. Eles deixaram de ser, unicamente, os sujeitos da diáspora clássica da fome e da seca, pois um novo motor se apresenta: a globalização. Esta move e cria não apenas as condições, mas também a necessidade de sujeitos integrados no mundo se movimentarem. Tais sujeitos são compelidos, por discursos da modernidade, a aprender inglês ou outras línguas na expectativa de melhores empregos e renda. Os atuais intercambistas nordestinos

dos PEIIs buscam novos ambientes educacionais que possam oferecer oportunidades de crescimento e desenvolvimento além das fronteiras regionais. O retirante, que um dia partiu em busca de sobrevivência, agora busca também a troca, o diálogo e a integração. A IE se entrelaça com essas concepções, oferecendo novas rotas de aprendizado.

Assim, não basta apenas financiar os estudantes nordestinos em sua ida ao exterior, mas, por meio de uma educação crítica, ajudá-los a se relacionar diferentemente com os saberes adquiridos durante a mobilidade para superar fronteiras e criar possibilidades, para que tomem consciência e questionem a realidade glocal⁴¹ (Kumaravadivelu, 2006; Robertson, 1995) que se impõe, a fim de modificá-la. Os intercambistas nordestinos dos PEIIs passam, então, a ter o potencial de tornarem-se agentes de mudanças, pontes entre o Norte e o Sul, o local e o global, o passado e o futuro.

3.4 Educação, línguas e internacionalização: fotografias do Nordeste

Berço de tantos mestres da educação, como o pernambucano Paulo Freire, o Nordeste tem conseguido avançar nos últimos anos e vencer estigmas, mesmo diante dos dados socioeconômicos desafiadores apresentados aqui anteriormente.

Segundo o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em 2021, o Nordeste possui 97 das 100 melhores escolas de anos iniciais do ensino fundamental menor (1º ao 5º ano). Dessas, 87 escolas estão no CE - e só o município de Sobral tem nove delas - enquanto as demais estão em AL e PE. Para o ensino fundamental maior, no Nordeste, são 88 das 100 melhores. Teresina, capital do Piauí, é a líder entre as capitais brasileiras com melhor desempenho no IDEB para estudantes do 5º e 9º anos da rede pública.

Somente no ensino médio, o Sudeste se destaca em relação ao Nordeste, especialmente SP, cujo número de concluintes nesse nível é bastante alto (INEP, 2023). PE sai na frente, possuindo 75% dos alunos do 1º ano do ensino médio matriculados em escolas de tempo integral, maior percentual de matrículas nessa modalidade no país. O Estado teve, ainda, o terceiro maior IDEB para o ensino médio público do país, atrás apenas do Paraná e de Goiás. A região nordestina também apresenta ótimo desempenho no Exame Nacional do

⁴¹ O processo de tensionamento existente entre o particular e o universal, em um movimento de heterogeneização e homogeneização cultural que ocorre ao mesmo tempo e de forma criativa e caótica, foi chamado por Roland Robertson (1992) de 'glocalização'. Ele não é simplesmente limitado por uma dicotomia centro-periferia, mas, de forma complexa e importante, o glocal constitui-se de forças da globalização e da localização que estão em constante conjunção, modificação e acomodação na atualidade (Kumaravadivelu, 2006, p. 133-134).

Ensino Médio (ENEM), ano após ano, especialmente na redação.⁴²

Especificamente sobre a educação linguística, o relatório apresentado pelo Conselho Britânico (2015), abordando o ensino de inglês na rede pública básica brasileira, indica que no Nordeste apenas 79% dos docentes que ministram essa disciplina têm formação superior, sendo 63% concursados efetivos que recebem entre R\$ 11,00 e R\$ 13,00 por hora-aula. Esses números eram os mais baixos do país, em 2015, e talvez precisem ser atualizados 10 anos depois, mas são indicativos pertinentes da precariedade do ensino de línguas na região, corroborados também pelos piores resultados regionais apresentados pelo Índice de Proficiência de Inglês da *Education First* 2023⁴³, principalmente no MA.

Por outro lado, Costa Jr e Carvalho (2020, p. 187) ressaltam que “não há dúvidas, que, aos estados do Nordeste do Brasil, cabe lugar de destaque nas ações e políticas de resistência pela permanência do espanhol nas escolas com o objetivo de fortalecer um contexto de ensino multicultural e plurilíngue”, relatando o papel de cada Estado no movimento nacional #FicaEspanhol, após a retirada da oferta obrigatória dessa língua nas escolas pela Lei nº 13.415/2017. Docentes do Nordeste afora atuaram na (re)ativação de associações de docentes e estudantes e na luta pela implantação de leis estaduais e municipais para reaver a valorização do ensino dessa língua.

No cenário da educação superior, a região nordestina representa 21% das matrículas totais do Brasil, distribuídas em 611 IES, públicas e privadas, tendo acima de 80% de seu corpo docente composto por mestres e doutores (com destaque para SE e RN, acima dos 90%), segundo o INEP (2023).

Santos, Amaral e Luz (2023) ressaltam que, a partir dos anos 2000, uma série de projetos para expansão da rede federal e financiamento de bolsas de estudos integrais ou parciais em IES privadas constituiu-se marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação de todo o país e dessa região. Nesse contexto, em 2010, foi conferida vocação internacional e missão específica de promover a cooperação Sul-Sul para duas novas universidades federais: 1) a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), situada na fronteira trinacional, na cidade de Foz do Iguaçu, no Paraná, com abrangência por toda a América Latina e por todo o Caribe; 2) a Universidade Federal da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Esta última, com 1.398 graduandos em dois campi no CE e um na BA, foi criada para promover cooperação bilateral com a Comunidade de Países

⁴² Segundo o INEP, no ENEM 2023, das 60 redações que pontuaram notas máximas, 25 são do Nordeste, sendo 06 do Piauí (três deles da mesma escola privada) e 06 do RN. BA, CE, PE e SE também tiveram redações nota 1000. Contudo, apenas 04 das 25, vieram de estudantes da rede pública.

⁴³ Disponível em <https://www.ef.com.br/epi/regions/latin-america/brazil/>. Acesso em: 09 jul. 2024.

de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente da África e de Timor-Leste, e tem sede em Redenção, a 60 km de Fortaleza (INEP, 2023).

O clima internacional da UNILAB se deu na perspectiva do resgate histórico e da ampliação do conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira, com abertura para outros espaços da lusofonia e debates acerca de questões sociais, econômicas e de estratégias geopolíticas. Para Meneghel e Amaral (2016), o domínio da língua portuguesa na UNILAB é um desafio em si, mesmo se tratando de estudantes e professores oriundos de países que possuem essa língua como oficial, pois, na maioria dos casos, se constituem ex-colônias multilíngues, nas quais o português é aprendido adicionalmente em níveis linguísticos variados. Esse fato obrigou a própria universidade a inserir o ensino de português no currículo formal dos cursos, ao passo que tenta promover a valorização da diversidade linguística da comunidade acadêmica presente naquele espaço e de suas variadas identidades culturais.

Posto isso, na concepção dessas universidades citadas habita o paradoxo de expandir o ensino superior em direção ao interior do Brasil e para fora do país (e na direção Sul) ao mesmo tempo, sendo vetor de desenvolvimento econômico, cultural, educacional e científico para as regiões onde se encontram e para os países com os quais se integra. No caso da UNILAB, os desafios desse modelo de educação intercultural se revelam também nos dois âmbitos: em nível local, “[...] pelo fato da IES situar-se no interior do Nordeste brasileiro, onde as precárias condições de infraestrutura comprometem o interesse, a instalação e a permanência de docentes [...]” (Meneghel; Amaral, 2016, p. 36) e, em nível internacional, pois, mesmo considerando que os currículos escolhidos para os cursos de graduação coincidem com os interesses estratégicos dos parceiros, não há como mensurar sua contribuição social para a transformação almejada nesses países tão distantes (*op. cit.*, p. 37).

No processo de internacionalização brasileiro, até agosto de 2015⁴⁴, o CsF havia enviado quase 80 mil intercambistas ao exterior, sendo 79% deles da graduação e 21% da pós-graduação. O Sul e Sudeste correspondem a mais de 70% das bolsas de graduação e 80% das de pós-graduação. Só a Universidade de São Paulo (USP) recebeu no total mais bolsas do CsF (6.493) do que as regiões inteiras do Centro-Oeste (5.562) e do Norte (2.151). Os 20% de bolsistas graduandos e 13% de pós-graduandos que vieram de IES nordestinas pertenciam, sobretudo, a PE, CE, BA e RN (Brasil, 2015).

Borges (2015), em um recorte regional interseccionado com outros dados gerados sobre o CsF, percebeu que a herança colonial escravista do Nordeste se reproduziu também no

⁴⁴ Com a retirada do site oficial do Programa CsF do ar, os dados mais precisos sobre o Programa são encontrados no Relatório CCT 2015-11320 do Senado Federal publicado em 2015.

perfil dos bolsistas do programa. Assim,

[...] verificou-se que as desigualdades sociais, raciais e regionais se fizeram presentes ao expor os maiores percentuais entre os cotistas, os negros, as classes de menor renda e os estudantes provenientes das regiões mais pobres do Brasil, o Nordeste e o Norte (Borges, 2015, p.173).

Tais informações revelam a importância de interseccionar as assimetrias sociais, raciais e regionais para melhor análise dos elementos que resultam de uma dada política pública para internacionalização e ensino de línguas, sob pena de naturalizarmos a distribuição desigual de recursos, como ocorreu no CsF. A sociedade e as instituições propagam que tornar-se um cidadão global, ter um diploma universitário e empreender o esforço máximo individual são garantias de sucesso, ignorando uma infinidade de condições necessárias para que isso aconteça. No entanto, as críticas decoloniais entendem “[...] a violência colonial como ‘condição de possibilidade’ para o sistema global moderno. Isso significa que a colonização não pode ser interrompida pela inclusão de populações anteriormente excluídas nas instituições dominantes [...]” (Stein; Silva, 2020, p. 549, tradução nossa).⁴⁵ É necessário desestabilizar o conceito de exclusão e compreender que as suas lutas e reivindicações dessas populações podem diferir das promessas supostamente universais, reconhecendo outras formas de conhecer e de ser, com consciência de que essas instituições modernas foram construídas à custa da violência contra essas populações excluídas. A fala do ex-Governador de Pernambuco (2015-2023), Paulo Câmara, do PSB, para os intercambistas do Programa Ganhe o Mundo reflete essa condição de possibilidade que o empreendimento individual poderia alcançar.

Quando implantamos o Programa Ganhe o Mundo, ainda no governo Eduardo Campos, tínhamos o objetivo de fazer com que nossos jovens acreditassem que, com seu esforço, dedicação e priorização, é possível alcançar sonhos. E Jonas é um exemplo disso. Como governador de Pernambuco, a gente só tem orgulho e quer que o exemplo de Jonas se repita em todas as nossas escolas, com todos os nossos alunos. E a gente deseja que ele possa fazer parte dessa nova geração de pernambucanos que estarão cada vez mais preparados para os desafios do mundo moderno. (Governador Paulo Câmara, em entrevista ao Blog da Política de Pernambuco, 26/07/2016)⁴⁶

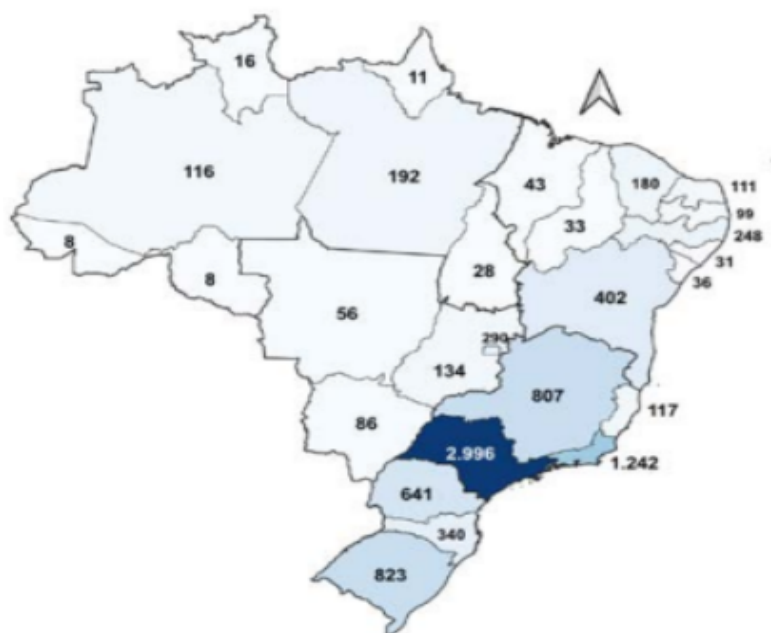
⁴⁵ No original “colonial violence as the ‘condition of possibility’ for the modern global system. This means that colonization cannot be interrupted by including previously excluded populations into mainstream institutions” (Stein; Silva, 2020, p. 549).

⁴⁶Disponível em: <https://www.edmarlyra.com/experiencia-do-ganhe-o-mundo-ajuda-estudante-da-rede-estadual-a-acumular-conquistas/>. Acesso em 12 jul. 2024.

O mais recente Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028⁴⁷ reconhece também a pós-graduação como mais um elemento para o aprofundamento das exclusões de diversos grupos minoritarizados no sistema educacional nacional. Em uma análise dos 4.777 programas no Brasil, “[...] notam-se assimetrias inter-regionais e intrarregionais expressivas, com o Sudeste e o Sul concentrando 64% da oferta total de programas do país e as 27 capitais concentrando 53% da oferta do total dos 324 municípios em que a pós-graduação se faz presente [...]” (PNPG 2024-2028, p. 65). Segundo dados da CAPES (2023)⁴⁸, as capitais nordestinas concentram 65% dos 1.207 programas de pós-graduação *stricto sensu* da região. Apenas quatro deles possuem conceito 7.

Para além, há uma clara concentração geográfica desses programas na faixa litorânea ao leste do país, da BA ao RS, onde também se encontra grande parte dos 8.979 estrangeiros atuando na pós-graduação no Brasil como docentes, discentes e pesquisadores. Em 2022, eles representavam 2% do total de participantes no sistema como um todo. No Nordeste, BA e PE atraem mais estudantes internacionais, conforme demonstra o mapa abaixo.

Mapa 5 - Distribuição de estrangeiros na pós-graduação nacional, 2022



Fonte: PNPG 2024, p. 45

⁴⁷Disponível em: http://www.ppgeelt.feelt.ufu.br/sites/ppgeelt.feelt.ufu.br/files/media/document/pnpg_2024_2028_0.pdf. Acesso em: 05 fev. 2024.

⁴⁸Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capitais-concentram-65-dos-programas-de-pos-graduacao-do-nordeste>. Acesso em: 05 fev. 2024.

Segundo Oliveira (2020), a concepção de internacionalização adotada pelo governo brasileiro produz uma concorrência desigual entre pesquisadores, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, onde a pós-graduação ainda se encontra em consolidação e depende fortemente da CAPES e do CNPq para captação de recursos, funcionando também como mecanismo de regulação dos programas nacionais segundo interesses globais. Apesar disso, entre 2012 e 2022 observou-se a expansão, interiorização e internacionalização da pós-graduação nordestina, com aumento expressivo de programas com notas 5, 6 e 7 — de 83 para 151 —, destacando-se MA e RN (GeoCapes, 2024). A oscilação dos investimentos financeiros, somada à vulnerabilidade socioeconômica regional, fragiliza a internacionalização, muitas vezes, tornando-a descontínua e dependente de iniciativas individuais do corpo docente ou de adesões pontuais a programas nacionais (Oliveira, 2020).

Por fim, voltamo-nos brevemente à política atual de internacionalização das universidades por meio do CAPES PrInt (Programa Institucional de Internacionalização), no qual constatamos o mesmo padrão de desigualdade regional. Das 36 IES contempladas para o quadriênio 2018-2023, apenas duas estão no Centro-Oeste, seis no Nordeste (BA, CE, PB, PE e RN) e nenhuma no Norte do país. Como notado por Rosa, Stallivieri, *et al.* (2022, p. 22), os critérios atuais adotados no CAPES PrInt excluem os programas ‘emergentes’, como os programas no Nordeste ainda em consolidação, dificultando uma maior diversificação regional das IES que desejam “[...] planejar em longo prazo um aditamento nas suas ações de internacionalização institucional [...]”.

Para as línguas adicionais, o PrInt estabeleceu a obrigatoriedade de um grau de exigência mínimo B2 (intermediário), segundo a escala do QCER (Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas). A boa proficiência em inglês é exigida inclusive para destinos cuja língua oficial é o português. Uma alteração recente do Edital nº 41/2017 prevê a possibilidade de uso do Duolingo *English Test* (DET), considerado pela CAPES mais rápido (resultados em dois dias) e acessível (realizado on-line por 49 dólares), o que pode facilitar a participação de alunos de baixa renda ou de regiões com menos acesso à aplicação dos testes.

É possível percebermos, portanto, que no Brasil há um conjunto de ações em construção que se inserem (ainda que de forma desordenada) na tentativa de maior democratização educacional. Contudo, a internacionalização e o ensino de línguas adicionais, desde a educação básica à pós-graduação, ainda se mostram espaços de privilégio para jovens do sexo masculino, brancos, de melhor poder aquisitivo e procedentes das regiões mais ricas do Brasil (Borges, 2015).

Desse modo, no atual estágio da globalização e do capitalismo, para o qual a ciência, a pesquisa e a inovação são molas propulsoras para a inserção no mercado mundial e também fatores de desenvolvimento econômico, as limitações educacionais da região Nordeste deixam-na em posição periférica na competição política por maior investimento, público e privado, nacional e internacional, em relação às demais regiões. O Sul e o Sudeste concentram grande parte da pós-graduação do país (GeoCapes, 2024) e são destino de muitos estudantes nordestinos, ‘retirantes’ da seca (nesse caso, uma seca acadêmica), em busca de programas de pós-graduação mais diversificados, estruturados e ranqueados, que permitam uma formação de qualidade, além de maiores oportunidades de bolsas de estudos e ações de internacionalização, inclusive. Entre tantos colegas professores que assim o fizeram, também sou um desses retirantes, em busca de um doutorado em Linguística, em Brasília, pela ausência dessa formação no meu Estado.

4. ASSEMBLAGENS DOS PROGRAMAS DE INTERCÂMBIO E DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO NORDESTE

O conceito de assemblagem (*assemblage*, em francês), em Deleuze e Guattari (1995), descreve formas de organização dinâmicas que relacionam diferentes componentes que podem se reconfigurar e se transformar ao longo do tempo. Esse conceito adotado também por Pennycook (2022) relaciona-se a um agenciamento heterogêneo, material e semiótico, formado por elementos humanos e não humanos, que se conectam de modo contingente para produzir práticas de linguagem e respostas a problemas sociolinguísticos.

A assemblagem proposta neste capítulo parte de documentos oficiais, sites institucionais e notícias levantadas pela internet - fontes dinâmicas e em transformação constante que nos auxiliaram a adentrar a primeira pergunta de pesquisa estabelecida para este trabalho doutoral: Como se configuram os PEIIs e as PLs para IE implantados pelos governos estaduais nordestinos, entre 2011 e 2025?

4.1 Programas de intercâmbio e ensino de línguas: conexões e heterogeneidades

A partir de agora, investigaremos cada uma das proposições estabelecidas pelos sete Estados do Nordeste que se movimentaram em relação à IE por meio dos PEIIs e do ensino de línguas adicionais.

Tendo sempre em mente que, na perspectiva do rizoma, os mapas são desmontáveis e suscetíveis a modificações constantes (Deleuze; Guattari, 1995), tais como devem ser as políticas públicas, queremos perceber onde e como as conexões e heterogeneidades acontecem nas várias dimensões e territorialidades dos Programas. Nesse sentido, é importante perceber que os PEIIs serão apresentados em ordem cronológica de criação, mas, como qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a outro, sem hierarquias, categorias lineares do pensamento não precisam ser seguidas na leitura desta seção.

4.1.1 Programa Ganhe o Mundo - 2011 (PE)

Pernambuco apresenta uma ocupação histórica antiga, do litoral para o sertão, fruto da colonização empreendida principalmente pelos portugueses e holandeses. A miscigenação da população culminou na criação de diversas práticas culturais conhecidas na música, sendo o frevo a mais conhecida, e em produções audiovisuais premiadas (Febre do Rato, Aquarius, Bacurau, O Agente Secreto, entre outros). Recife, Olinda, Porto de Galinhas, Petrolina e Caruaru, além do arquipélago de Fernando de Noronha, são alguns dos 185 municípios distribuídos entre as cinco mesorregiões. Tanta diversidade gera uma economia baseada em serviços (turismo, sobretudo), indústria e agricultura. Além disso, Recife concentra uma gama de representações diplomáticas oficiais de diversos países.

O Porto Digital, situado na capital, é atualmente o maior parque tecnológico do país e torna a região o ‘Vale do Silício’ brasileiro.⁴⁹ A presença de muitos profissionais e de empresas multinacionais do segmento de inovação, informática e economia criativa gera parcerias produtivas para as universidades, bem como grandes expectativas para a formação de jovens da região e para o aumento nas taxas de empregabilidade. Nesse sentido, um dos investimentos na base educacional dos estudantes pernambucanos da rede pública é o Programa Ganhe o Mundo (PGM), apresentado a seguir.

⁴⁹ Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/recife-o-vale-do-silicio-brasileiro/> Acesso em: 09 abr. 2025.

Quadro 4 - Legislação do Estado de Pernambuco referente ao PEII

DOCUMENTO/ OBJETIVO	PÚBLICO -ALVO	MODALIDADES	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO ⁵⁰	VAGAS/ PAÍSES
Lei n.º 14.512, de 07/12/2011 Cria o Projeto Ganhe o Mundo , define critérios para seleção dos estudantes para os programas e cria a bolsa-intercâmbio	Alunos do Ensino Médio da rede pública estadual	Ensino médio no Exterior ⁵¹ por 6 meses	I - Possuir entre 14 e 17 anos; H - não tenha sido reprovado nos últimos três anos cursados; (critérios alterados) III - Ter, ao longo do ano letivo anterior ao do início do programa, frequência mínima de 80% 85% nas aulas regulares e no curso de idiomas; (critérios alterados) IV - Ter média mínima de 7,0 nas disciplinas de português e matemática e no curso de idiomas; (critérios alterados) V - Ter participado de todas as avaliações externas feitas pela SEDUC ⁵²	
Decreto nº 41.750, de 21/05/2015 Regulamenta os requisitos e procedimentos para realização de seleção específica do Projeto Ganhe o Mundo - Esporte	Alunos da Rede Pública Estadual com habilidades esportivas especiais	Curso de Línguas no Exterior e Aperfeiçoamento em esportes por 2 meses	I - Ter entre 14 e 17 anos; II - Ter média mínima de 6,0 no desempenho acadêmico escolar nas disciplinas de português e matemática, no ano anterior ao processo seletivo; III - Ser selecionado pela Secretaria de Turismo, Esportes e Lazer nos critérios indicados para habilidades especiais.	
Decreto nº 42.473, de 07/12/2015 Regulamenta os requisitos e procedimentos para realização de seleção específica do Projeto Ganhe o Mundo - Música	Alunos da Rede Pública Estadual que toquem algum instrumento musical ou que cantem	Curso de Línguas no Exterior e Aperfeiçoamento em Música por 2 meses	I- Ter entre 14 e 17 anos; II- Estar regularmente matriculado no 1º ano do Ensino Médio; III- Ter média mínima de 7,0 nas disciplinas de português e matemática; IV- Ser aprovado na avaliação das habilidades especiais; V- Após seleção, ser aprovado no curso de língua	

⁵⁰ Além dos critérios apontados nos Quadros dos PEIIs nordestinos, os estudantes devem estar regularmente matriculados na rede de ensino de seus Estados, ter sido aprovados e classificados em seletivo específico para o intercâmbio, ter autorização dos responsáveis e atender a todas as exigências de cada país de destino (vistos, vacinas, entre outros).

⁵¹ Adotamos padronizar as três modalidades de intercâmbios voltados aos alunos nos documentos: 'Curso de Línguas no Exterior', 'Cursos de Línguas no Brasil' e 'Ensino Médio no Exterior' - considerando que termos diversos para os mesmos fins poderiam causar uma compreensão equivocada. Esta última modalidade, por exemplo, era designada como 'Programa de *High School*' ou 'imersão acadêmica equivalente ao ensino médio', entre outras.

⁵² Critérios alterados pelas Leis nº 14.605, de 21 de março de 2012, e nº 15.194, de 13 de dezembro de 2013.

DOCUMENTO/ OBJETIVO	PÚBLICO -ALVO	MODALIDADES	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO ⁵⁰	VAGAS/ PAÍSES
			estrangeira oferecido pela SEDUC, com média 7,0 e frequência de 85%.	
Ofício 2001 - GAB SEDUC Dezembro/2018 Edital de abertura do processo seletivo para intercâmbio no Programa Ganhe o Mundo	Aluno do Ensino Médio da Rede Estadual	Ensino Médio no Exterior por 6 meses	I- Ser estudante regularmente matriculado(a) no 1º ano do ensino médio das escolas públicas estaduais; II- Ter entre 14 e 17 anos; III- Estar regularmente matriculado no curso de línguas do Programa Ganhe o Mundo	1000 vagas: 700 vagas para língua inglesa (Canadá, EUA, Nova Zelândia e Austrália), 295 vagas para língua espanhola (Chile, Argentina, Espanha e Colômbia); e 05 vagas para língua alemã (Alemanha)
Lei nº 17.860, de 27/06/2022 Cria o Projeto Ganhe o Mundo Professor	Docentes da Rede Pública Estadual de Ensino	Cursos de aperfeiçoamento de curta duração	I- Estar no exercício da função de docente de língua estrangeira - inglês ou espanhol; II- Atuar como docente ou como técnico formador dos Núcleos de Estudo de Língua - inglês ou espanhol; IV- Não estar no estágio probatório; V- Não ter participado de nenhum tipo de intercâmbio internacional nos últimos 3 anos; VI- Não reunir os requisitos para a aposentadoria compulsória nos próximos 3 anos; e VII- Não ter cometido falta disciplinar grave.	
Lei nº 17.858, de 27/06/2022 Altera a Lei nº 14.512/2011, excepcionalmente autorizado o embarque no ano de 2022	Estudantes da rede estadual	Curso de Línguas no Exterior e/ou Aperfeiçoamento para habilidades especiais, por 2 meses	I- Ser candidato selecionado em 2019, mas impossibilitado de viajar em 2020 em virtude da pandemia da COVID-19	
Edital de Abertura nº 01/2024, de 12/08/2024. Seleção de alunos para o Programa	Estudantes do Ensino Médio da Rede Estadual	Ensino Médio no Exterior, por 6 meses	I- Ter entre 14 e 17 anos; II- Ter frequência mínima de 85% nas aulas regulares do 1º ano do ensino médio; III- Ter média mínima de 7,0 nas disciplinas de português e	700 vagas para a língua inglesa, sendo 400 para o Canadá e 300 para os EUA, e 200 vagas para

DOCUMENTO/ OBJETIVO	PÚBLICO -ALVO	MODALIDADES	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO ⁵⁰	VAGAS/ PAÍSES
Ganhe o Mundo			matemática no primeiro ano do ensino médio; IV- Residir no município que concorre à vaga; V- Ser aprovado e classificado no processo seletivo: prova objetiva de língua inglesa ou espanhola, com no mínimo 60% de acertos, e análise documental.	língua espanhola no Chile.
Edital nº 001/2024, de 30/11/2024. Para Seleção Ganhe o Mundo Professores	Docentes da Rede Pública Estadual de Ensino	Curso de aperfeiçoamento linguístico e metodologias de ensino por 6 semanas no exterior (180h)	I- Ser servidor efetivo ativo II- Estar fora do período probatório. III- Não estar cedido ou em qualquer tipo de licença; IV- Não ter participado, anteriormente, de intercâmbio internacional financiado pelo Estado. Não ter cometido falta grave. V- Ser aprovado e classificado de acordo com as pontuações atribuídas ao: a) Projeto Pedagógico de Intervenção b) Vídeo demonstrando competência na língua que ensina em nível B1, no mínimo c) Currículo Vitae	110 vagas, sendo 40 para docentes de espanhol (Chile e Argentina) e 70 para docentes de língua inglesa (Inglaterra e Canadá), com reserva de 5% de vagas para pessoas com deficiência

Fonte: Elaborado pela autora

Um dos PEIs mais investigados em pesquisas acadêmicas (Gonçalves; Fernandes, 2020; Lira, 2021; Araújo, 2021; Martins, 2024, entre outros), ao longo dos seus anos primeiros oito anos de funcionamento, o PGM é tido por esses trabalhos como uma política de sucesso na área da educação básica. “[...] o PGM é único e pioneiro no Brasil quando se consideram três características intrínsecas ao programa, seu formato - curso de idiomas somado ao intercâmbio, sua escala - número de alunos atendidos, 25.000 e 1.000, respectivamente [por ano] -, e sua abrangência – presença em todo o Estado.” (Gonçalves; Fernandes, 2020, p.15). Tal percepção é compartilhada pelas publicações jornalísticas sobre a iniciativa e pela quase unanimidade dos seus beneficiários e suas famílias (TCE-PE, 2023).

É significativo que na sua criação, em 2011, PE já apresentava um ritmo de crescimento econômico superior à média nacional. O Estado foi escolhido como uma das sedes dos jogos de futebol da Copa do Mundo de 2014. Sendo um dos sete Estados mais

populosos do país, dados do Censo Escolar (INEP, 2024) mostram que PE possui cerca de 6 mil escolas de educação básica públicas, mais de 306 mil estudantes matriculados no ensino médio, etapa em que os estudantes participam do PGM, distribuídos em 16 Gerências Regionais de Educação (GREs).

Nesse contexto, o PGM foi lançado oficialmente em dezembro de 2011 (Lei nº 14.512), por iniciativa do então Governador Eduardo Campos, estando diretamente ligado ao gabinete da Secretaria de Educação (SEDUC). Em entrevista a esta tese, a coordenadora do programa, entre 2013 e 2023, afirmou que a motivação inicial surgiu a partir da percepção dos altos custos (financeiros e humanos) de se ter jovens fora da escola.

O Eduardo Campos fazia reuniões de monitoramento com os secretários [...] e percebeu que o custo de manter um jovem infrator numa instituição era equivalente ao de enviar um estudante para um intercâmbio. Assim, lançou o PGM como forma de tornar a escola pública mais atrativa e promover o desenvolvimento da juventude. (Gestora PE 1)

Na tentativa de reduzir evasão e aumentar desempenho, então, o PGM oferece oportunidades de mobilidade internacional para alunos do ensino médio, regular e técnico integrado, bem como treinamento para atletas e músicos da rede, por 3 a 6 meses.

Desde sua concepção, o programa se estruturou como uma política de fomento ao ensino de línguas adicionais. O primeiro edital é lançado para cursos preparatórios de inglês e espanhol, um mês antes da criação oficial do PGM, prevendo o início das aulas para 25 mil alunos quase que imediatamente. Passaram-se “[...] apenas oito meses entre a sua criação e a primeira leva de estudantes enviados para o intercâmbio. Entre julho e setembro de 2012, 548 estudantes embarcaram para os EUA e o Canadá para cursar um semestre letivo em escolas de ensino médio”, (Gonçalves; Fernandes, 2020, p.31). Até o fim do primeiro semestre de 2019, mais de 140.000 alunos já haviam concluído os cursos intensivos de inglês, espanhol e alemão e cerca de 8 mil deles já haviam participado do intercâmbio internacional.

A corrida contra o tempo relatada pela equipe do PGM às pesquisadoras nos traz muitas inquietações: Como foi possível organizar tudo isso em tão curto espaço de tempo? Quais interesses estavam em jogo naquele momento que justificassem a sua implantação desse modo? Para Gonçalves e Fernandes (2020, p.31), a agilidade com que tudo aconteceu foi atribuída à competência e à capacidade de mobilização do então governador do Estado.

Entretanto, podemos perceber algumas incongruências nesse processo tão emergencial. A primeira delas sendo a contratação de empresas privadas para todas as etapas do PGM: a) Cursos de línguas adicionais no Brasil nos polos das GREs; b) Elaboração, aplicação e correção das provas de línguas; c) Intercâmbio do Ensino Médio no Exterior. Para

esta última, o governo do Estado licitou anualmente, em lotes, agências de intercâmbio que se responsabilizaram pela alocação dos estudantes pernambucanos em escolas de ensino médio e em residências de famílias anfitriãs fora do país. Uma mesma agência poderia abarcar mais de um lote, dependendo de sua capacidade técnica e logística. Essa solução teria sido escolhida devido à já consolidada expertise de agências de intercâmbio privadas e à necessidade de um intermediário, visto que a contratação e os pagamentos em moedas estrangeiras pelos Estados são proibidos pelas leis brasileiras.

É possível suspeitarmos que tal justificativa não procede para tercerização da etapa de ensino de línguas pré-embarque. Em Pernambuco, existe a oferta curricular de línguas adicionais na rede pública estadual – uma ou duas horas semanais a partir do Ensino Fundamental II até o fim do ensino médio, ou seja, o sistema já conta com uma gama de profissionais habilitados atuando no contexto local. Além disso, o Estado conta com 34 Núcleos de Estudos de Línguas (NELs) – espaços dentro das próprias escolas estaduais para o aprendizado de línguas nos contratuos das aulas regulares (TCE-PE, 2023). Embora os NELs tenham sido regulamentados apenas em 2017 (Instrução Normativa SEE nº 04/2017), alguns já funcionam fortemente desde 1996⁵³ e poderiam ter sido reforçados naquele momento. Ainda assim, o governo de PE optou por contratar uma empresa privada, via licitação, para ofertar 75 mil vagas para aulas de línguas adicionais em 3 anos, além do fornecimento de material didático e provas linguísticas envolvidas na seleção dos candidatos.

A coordenadora explicou as razões pelas quais a contratação de instituições externas foi necessária para a oferta de aulas em larga escala: “Não havia como usar os professores da rede, já sobrecarregados, sem carga horária extra, e muitas vezes sem proficiência oral [...] então, ou se contratava instituições externas, ou não havia programa” (Gestora PE 1).

No entanto, entre 2016 e 2017, essa decisão foi fortemente questionada por órgãos de controle, como o Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco (TCE-PE), que realizou auditorias e apontou falhas contratuais e de monitoramento, determinando, então, a suspensão das aulas. Como resultado, em 2021, o site do TCE-PE⁵⁴ divulgou que o ex-Secretário de Educação e outros servidores estaduais foram multados pelas irregularidades na gestão do

⁵³ Em 2023, os NELS ofertaram à comunidade em geral cerca de 3.500 vagas para cursos de inglês, espanhol, francês e alemão no Estado. Em 2024, 5.970 vagas, de acordo com a SEDUC. Disponível em: <https://nel-pe.blogspot.com/p/nucleos-de-estudos-de-linguas-nels.html>. Acesso em 06 mar. 2024. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/secretaria-de-educacao-e-esportes-de-pernambuco-oferece-mais-de-59-mil-vagas-para-cursos-de-idiomais-gratuitos/#:~:text=Est%C3%A3o%20dispon%C3%ADveis%203.800%20vagas%20para,na%20secretaria%20da%20escola%20presencialmente>. Acesso em 06 mar. 2024.

⁵⁴ Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/tce-pe/1220202766/inteiro-teor-1220202776>. Acesso em 06 mar. 2024.

projeto. Em 2022⁵⁵, duas agências de turismo foram denunciadas por problemas no uso dos fundos públicos pagos para trazer de volta ao Brasil os alunos que haviam embarcado em janeiro de 2020 e tiveram suas estadias no exterior encurtadas quando aconteceu o surto do Covid-19. Em suma, o PMG acabou sendo totalmente descontinuado após esses episódios.

Em junho de 2023, o TCE-PE publicou os resultados dessa investigação em um robusto relatório. Nele, o PGM foi avaliado como uma política relevante enquanto iniciativa paradiplomática de promoção do Estado e na promoção da internacionalização educacional.

Ao longo dos anos, o programa recebeu prêmios e homenagens, e foi destacado em reportagens e matérias. Além disso, há casos de participantes do programa que se destacaram em universidades, conquistaram novas oportunidades de estudo e trabalho, e se tornaram agentes de mudança em suas comunidades. O PGM também inspirou a criação de programas similares em outros estados e municípios, e influenciou na formulação de diretrizes e normas para a educação internacional. (TCE-PE, 2023, p.27)

Além desses, um dos desdobramentos positivos percebidos no PGM concerne à diversificação de modalidades proposta: o PGM Esporte, em 2015, para estudantes que já eram atletas participantes de competições sob a coordenação da Secretaria de Turismo, Esporte e Lazer; o PGM Musical, em 2016, em parceria com o Conservatório Pernambucano de Música; o PMG Técnico, 2019, para um semestre em *colleges* ingleses. Nas versões PGM Esporte e Musical, os alunos tiveram aulas de inglês e espanhol no exterior ao passo que desenvolviam habilidades específicas referentes a suas chamadas.

Contrariando expectativas, o relatório do TCE-PE não trouxe apontamentos de irregularidades fiscais ou quaisquer outras. Ao contrário, apenas foram feitas sugestões e alertas com relação ao acompanhamento dos estudantes selecionados, assim como à necessidade de controle e de fiscalização das empresas contratadas. Alguns outros contratempos foram apontados por Cavalcanti Filho (2017) e Gonçalves e Fernandes (2020), tais como a ausência de metas específicas a serem cumpridas pelo programa na construção de indicadores de resultados e a falta de avaliação dos estudantes e seus desempenhos acadêmicos e linguísticos ao longo do intercâmbio. Falhas similares foram apontadas desde o Programa CsF pelo Senado Federal, em 2015, (Almeida, 2016) e podem ser relevantes para auxiliar os gestores públicos a recalcular a versão 2024 do PGM, que já avançaria na promessa (não cumprida no Edital nº 01/2024) de uma atenção especial à população do campo, quilombola e indígena, conforme notícia do site.⁵⁶

⁵⁵Disponível em: <https://www.blogdorobertoararipina.com.br/tce-investiga-empresas-do-programa-ganhe-o-mundo-do-governo-de-pe/>. Acesso em 06 mar. 2024.

⁵⁶ Em 2024, Ganhe o Mundo terá vagas específicas para estudantes do campo, quilombolas e indígenas.

Um dos principais desafios relatados pelos estudantes nas teses e dissertações consultadas foi a falta de domínio das línguas adicionais ao chegarem aos destinos. Os cursos obrigatórios na etapa pré-embarque eram ofertados pelo Estado no contraturno escolar e tinham enfoque na comunicação oral. Contudo, os estudantes partiram de níveis muito básicos para apenas um ano de estudos antes da mobilidade fora. As aulas eram realizadas em turmas com cheias com carga horária distribuída entre presencial e remota. De acordo com o tipo de jornada escolar (regular, semi-integral e integral), os estudantes eram organizados em até 9h semanais de aulas, sendo 80% das vagas voltadas para o aprendizado da língua inglesa (80%), além do espanhol e do alemão posteriormente, como demonstra a Tabela 4.

Tabela 4 - Dados dos cursos de línguas ofertados pelo Programa Ganhe o Mundo, entre 2012 e 2019.

Cursos PGM	2011/12	2013/14	2014/15	2015/16	2017/18	2018/19
Inscritos	24.600	30.002	33.584	30.969	38.000	-
Matriculados	25.000	25.000	25.000	25.000	25.000	15.000
Língua espanhola	1.119	2.469	6.393	5.108	-	11.300
Língua inglesa	23.481	26.020	19.888	23.076	-	3.600
Língua alemã	-	-	-	-	-	100
Municípios	125	175	176	180	-	-
Nº de escolas	337	390	483	554	-	-
Nº de turmas	1007	1010	916	963	-	-

Fonte: Relatório TCE-PE, 2023, p.25.

Quando interrompido, em 2019, o número de estudantes no 1º ano do ensino médio da rede pública estadual de Pernambuco era de pouco mais de 100 mil alunos; assim, o acesso aos cursos oferecidos pelo PGM contemplava cerca de 30% de todo o público-alvo, enquanto o intercâmbio esteve acessível a menos de 1% deles (TCE-PE, 2023, p.47).

O formato dos cursos de línguas do PGM, quando retomado, em 2024, pela Governadora Raquel Lyra, mudou drasticamente. Nessa versão reestruturada, cuja dotação orçamentária foi de R\$ 44 milhões⁵⁷, 15 mil alunos participam de aulões de inglês e espanhol aos sábados, em 141 polos das 16 GREs. De maneira complementar, aulas on-line também acontecem assincronamente três vezes por semana pelo Google *Classroom*, com conteúdos

Disponível em: <https://www.leiaja.com/carreiras/2024/05/20/em-2024-ganhe-o-mundo-tera-vagas-especificas-para-estudantes-do-campo-quilombolas-e-indigenas/>. Acesso em 12 jul. 2024.

⁵⁷Disponível em: <https://www.leiaja.com/carreiras/2024/04/01/ganhe-o-mundo-retorna-mas-intercambio-segue-sem-cronograma/>. Acesso em 15 abr. 2025.

referentes ao nível A1. Os embarques de 900 estudantes para EUA, Canadá e Chile só começaram a partir de março de 2025.

Desde a primeira versão, todo o processo seletivo é gerenciado por uma equipe da SEDUC e pelos coordenadores locais. Ele é realizado em duas etapas, eliminatórias e classificatórias: uma de análise documental e de aplicação de provas de português, matemática e da língua do intercâmbio escolhido. Para Gonçalves e Fernandes (2020), com o tempo, o processo seletivo foi sendo aprimorado visando a uma maior representatividade de estudantes de diferentes escolas e uma distribuição mais equilibrada pelas diferentes GREs, como demonstra o Quadro 4. Além disso, os procedimentos pré-embarque, coordenados pelas GREs e pela SEDUC, incorporaram entrevistas e reuniões com alunos e familiares, visando inclusive ao apoio psicológico.

Os destinos foram definidos pela equipe do PGM a partir de fatores como a posição do país em avaliações internacionais; a capacidade de oferta de vagas em escolas públicas e em residências de famílias hospedeiras; a logística de vistos; além do histórico de bom relacionamento com o governo pernambucano — o que pretendia facilitar tramitações e diminuição de despesas com vistos (Gonçalves; Fernandes, 2020).

Por fim, em 2025, foi lançada a mais recente modalidade do programa, o PGM-Professor, para aperfeiçoamento metodológico e linguístico de 110 docentes de línguas adicionais da rede estadual por 6 semanas.

4.1.2 Programa Aprender é uma Viagem - 2013 (PI)

O Piauí encontra-se entre os piores IDHs do Brasil, 0,69, em 23º das 27 unidades federativas. Possui a administração pública como principal atividade econômica e três municípios entre os três menores PIB do país (IBGE, 2023). Paradoxalmente, o Estado⁵⁸ possui boas taxas de segurança pública e educação. Desde 2017, Teresina, que concentra 37% de todo o PIB do Estado, se mantém entre as melhores capitais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC), para educação pública fundamental nos anos iniciais e finais. Ou seja, tem-se um cenário de grande desigualdade econômica e social, que se aprofunda para uns e não para todos.

⁵⁸ Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/os-paradoxos-do-piaui/>. Acesso em 08 mar. 2024.

Quadro 5 - Legislação do Estado do Piauí referente ao PEII

DOCUMENTOS/ OBJETIVOS	PÚBLICO- ALVO	MODALIDADES	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	VAGAS/PAÍSES
Portaria GSE/ADM nº 0225, de 16/10/2013 Autorizar abertura de processo seletivo para o Programa de Intercâmbio Educativo do Piauí Aprender é uma Viagem e compõe comissão de seleção	Servidores para tramitação			
Edital 013/2013 SEDUC-PI Seleção de alunos para curso de inglês e espanhol do Programa de Intercâmbio Internacional	Estudantes do 1º ano do ensino médio da rede estadual	Curso de Línguas no Brasil - 2º semestre de 2013	I- Ter entre 14 e 17 anos II- Melhor média em português, matemática e língua adicional no semestre anterior	1.500 vagas em 60 turmas, sendo 1.000 para o curso de inglês (40 turmas) e 500 para o curso de espanhol (20 turmas)
Edital 0015/2013 SEDUC-PI Seleção de estudantes matriculados nos cursos de inglês e espanhol para participar de Intercâmbio Internacional Aprender é uma Viagem em 2014	Estudantes do ensino médio da rede estadual já aprovados e frequentando os cursos de línguas do Programa Aprender é uma Viagem	Ensino Médio no Exterior por 6 meses	I- Ter entre 14 e 17 anos II- Média 7,0 em português e matemática III- Ter concluído curso de línguas em uma das gerências regionais, IV- Ter 85% de frequência nas aulas regulares V- Fazer prova oral e escrita de língua estrangeira	120 vagas total, sendo: 80 vagas inglês (60 para Canadá, 10 EUA, 10 Nova Zelândia) e 40 vagas para espanhol (05 Chile, 25 Argentina e 10 Espanha)
Edital 001/2014 SEDUC-PI Seleção de alunos para curso de inglês e espanhol do Programa de Intercâmbio Internacional	Estudantes do 1º ano do ensino médio da rede estadual	Curso de inglês e espanhol no Brasil - 1º semestre de 2014	I- Ter entre 14 e 17 anos II- Melhor média em português, matemática e língua estrangeira no ano anterior	Total de 700 vagas, sendo: 450 vagas (18 turmas de inglês) e 250 vagas (10 turmas de espanhol)

Fonte: Elaborado pela autora

Como também enfatizado por outros governadores nordestinos, a motivação para criação de um programa de intercâmbio veio de uma demanda da classe trabalhadora que almejava por oportunidades socialmente mais justas,

Quando menino via meus colegas de turma, filhos de médicos, desembargadores, viajando para o exterior e eu não podia. Hoje vejo a alegria no olhar de cada um desses alunos que fazem parte do Aprender é uma Viagem e me sinto realizado. É um projeto feito para dar oportunidade aos filhos de pessoas humildes e tenho certeza de que será uma experiência incrível aprender um outro idioma e ter contato com culturas diferentes (SEDUC-PI Notícias, Governador Wilson Martins, em 29/01/2014)⁵⁹

No caminho de oportunizar uma educação mais equânime, o Quadro 5 demonstra que, entre 2013 e 2014, o governo do PI lançou 2 editais para oferta extracurricular de vagas para cursos de línguas inglesa e espanhola, distribuídas em todo o Estado, com 282h/a ao longo de 3 semestres, em turmas compostas por 20 a 25 estudantes. Dentre os melhores cursistas do primeiro edital, 120 vagas foram abertas para o Programa de Intercâmbio Internacional ‘Aprender é uma Viagem’ (Decreto nº 15.257, de 15/07/2013)⁶⁰ para a modalidade Ensino Médio no Exterior, por 6 meses, morando com famílias anfitriãs. Além de todas as despesas pagas⁶¹, os intercambistas receberam também um *kit* de viagem (malas, tablet e cartão de crédito).

Tanto nos editais dos cursos quanto no único edital do intercâmbio, o Estado se preocupou com a distribuição de vagas proporcionais entre as 21 GREs, atendendo a um total de 32 municípios e oportunizando a interiorização das ações de IE e de aprendizado de línguas. Essa oferta ampla tentou suprir uma grande lacuna na rede estadual que possui apenas o Centro Cultural de Línguas (CCL) Padre Raimundo José, localizado na capital, Teresina, voltado há quase 12 anos no ensino de inglês, espanhol, francês, português, redação e LIBRAS.

As aulas ministradas pelo PEII, todo o material didático, certificação e etapas linguísticas da seleção foram de responsabilidade da empresa terceirizada Multi Treinamentos e Editora LTDA (com sede em SP, registrada pelo grupo Longman *Holdings*, Pearson e demais sócios), mas supervisionados pela SEDUC-PI. A equipe gestora do programa era composta pelas funções de coordenador geral, gerente de ensino médio, coordenador de

⁵⁹Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/1853>. Acesso em: 10 jan. 2024.

⁶⁰ Decreto de criação do programa piauiense não foi encontrado em buscas no site da Assembleia Legislativa do Estado do Piauí ou em outras fontes on-line.

⁶¹ Além das bolsas/auxílios durante o intercâmbio fora do país, os Programas custearam passagens aéreas, acomodação, alimentação, despesas com passaporte e vistos, seguro de viagem e de saúde, traslado, taxas de matrículas em escolas no exterior a depender da modalidade de intercâmbio, além de serviço de supervisão e acompanhamento pré-embarque e durante a viagem, quando necessário.

inglês, coordenador de espanhol e apoio técnico.

Durante o processo seletivo, de acordo com os editais, as provas orais e escritas de línguas pontuaram de 0 a 10 e somaram-se às médias do último trimestre das disciplinas de português e matemática para classificação dos estudantes. As provas orais de proficiência em inglês ou espanhol levavam cerca de 10 minutos, com perguntas sobre a vida cotidiana. O destino da mobilidade era definido pelos resultados nos testes de língua, diante das exigências de cada país. Para o inglês, por exemplo, os primeiros dez colocados foram para os EUA; do 11º ao 20º, para a Nova Zelândia; e os demais, para o Canadá.

De acordo com o *site* do G1⁶², o segundo edital do PEII piauiense, previsto para 2014, não aconteceu em razão de dívidas do governo com a empresa terceirizada ainda referentes ao primeiro embarque dos intercambistas. A matéria informa que dos R\$ 9 milhões previstos, somente R\$ 1,4 milhão teria sido pago. Em 2016, a SEDUC negociou o pagamento da dívida em parcelas para garantir que os estudantes que participaram do intercâmbio recebessem certificados ainda pendentes desde 2013.

Em entrevista a esta tese, a Gestora PI informou que a ação mais recente do governo se concentra na competição Seduckathon⁶³, entre estudantes dos cursos de Inteligência Artificial, Robótica, Programação, entre outros, matriculados nos 2º e 3º anos do ensino médio do Centro de Ensino em Tempo Integral. A competição possibilitou às equipes vencedoras um intercâmbio de um mês nos EUA ou na Coreia do Sul. Os 1500 inscritos na primeira edição, que ocorreu no primeiro semestre de 2025, fizeram provas eliminatórias e classificatórias de conhecimentos em programação, inteligência artificial, matemática e língua inglesa. Em uma segunda etapa, eles apresentaram projetos orientados por seus professores para solucionar desafios diversos enfrentados no âmbito escolar. No exterior, 50 alunos e 10 professores puderam ter aulas que permitissem o aperfeiçoamento de seus projetos. Estes foram, então, apresentados aos empresários piauienses no retorno⁶⁴. Surpreendentemente, para o segundo semestre de 2025, o governo piauiense lançou uma sequência de acordos e parcerias com instituições estrangeiras voltadas aos vencedores do Seduckathon⁶⁵ para a

⁶²Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2016/03/apos-2-anos-de-intercambio-alunos-do-pi-cobram-entrega-de-certificados.html>. Acesso em: 13 jul. 2024

⁶³Disponível em: <https://www.al.pi.leg.br/tv/noticias-tv-1/intercambio-levara-estudantes-piauienses-para-estados-unidos-e-coreia-do-sul>. Acesso em: 09 abr. 2025.

⁶⁴Disponível em: <https://www.pi.gov.br/seduc-realiza-1a-edicao-do-seduckathon-connect-para-impulsionar-empendedorismo-na-educacao/>. Acesso em: 09 abr. 2025.

⁶⁵ Disponível em: <https://www.pi.gov.br/tag/intercambio/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

China, Alemanha, EUA, Portugal, Coreia do Sul e Singapura. Para conglomerar tais ações formativas no âmbito tecnológico e da inovação, a proposta passou a se chamar “Do Piauí para o Mundo” e fechou o ano com o envio de 130 estudantes e 26 professores para formação nesses países, conforme explica o Secretário de Estado da Educação, Washington Bandeira (Educação Notícia, 19 fev. 2025)⁶⁶,

No que depender do Governador Rafael Fonteles e de nós, do time da Secretaria da Educação, esta será uma política permanente. O Do Piauí Para o Mundo é uma iniciativa inovadora, pioneira. A maioria dos estados que promovem intercâmbios, e não são muitos, o fazem para fins de passeio, para aprendizagem de inglês. Nós, além de também valorizarmos esses aspectos, queremos que nossos Estudantes Seduc tenham essa experiência tecnológica, inovadora, de aprenderem mais sobre empreendedorismo, programação e para que possam voltar transformados para transformarem.

Embora o termo ‘passeio’ tenha sido mal-empregado pelo gestor ao desqualificar outros projetos, a proposta piauiense inova pelo formato, seleção e objetivo. Infelizmente, sem uma lei aprovada que especifique detalhes da gestão e do funcionamento do programa, não podemos fazer uma análise mais amplificada dele e, embora o secretário tenha mencionado a valorização da língua inglesa, no contexto da IE, não encontramos atividades relacionadas à educação linguística que demonstrem esse engajamento no Estado.

4.1.3 Programa Cidadão do Mundo - 2015 (MA)

Maranhão, meu tesouro, meu torrão
 Fiz esta toada pra ti, Maranhão
 Terra do babaçu que a natureza cultiva
 Esta palmeira nativa é que me dá inspiração
 Na praia dos lençóis tem um touro encantado
 E o reinado do rei Sebastião ...
 No mês de Junho tem o bumba-meu-boi
 Que é festejado em louvor a São João
 O amo canta e balança o maracá
 A matraca e pandeiro é que faz tremer o chão
 Esta herança foi deixada por nossos avós
 Hoje cultivada por nós
 Pra compôr tua história, Maranhão
 (Humberto de Maracanã, 1986)

A toada do Boi de Maracanã, regravada por Alcione em 1988, revela um Estado cheio de sabores, belezas e tradições. Porém, a dura realidade socioeconômica do MA não condiz

⁶⁶ Disponível em:

<https://www.consed.org.br/noticia/do-piaui-para-o-mundo-estudantes-da-rede-publica-estadual-embarcam-com-d-estino-aos-estados-unidos>. Acesso em 21 nov. 2025.

com suas riquezas naturais e culturais, encontrando-se na última colocação no IDH de 2021.⁶⁷ Há décadas, o Estado reveza esta posição com AL e vive a contradição de crescer economicamente a cada ano, enquanto a maioria da população se mantém em condições de extrema vulnerabilidade social.

Nesse cenário, a partir de 2015, o Governo do Estado lança o Programa Cidadão do Mundo, projeto ‘guarda-chuva’ para oferta de formação linguística, capacitação docente, estágio no exterior e *High School*, em uma sequência de ações voltadas para a internacionalização da educação superior, principalmente, mas também do ensino básico.

Quadro 6 - Legislação do Estado do Maranhão referente ao PEII

DOCUMENTOS/ OBJETIVOS	PÚBLICO- ALVO	MODALIDADES	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	VAGAS/PAÍSES
Lei nº 10.286, de 21/07/2015. Cria o Programa Estadual Cidadão do Mundo e dá outras providências	Estudantes da rede pública	Ensino Médio no Exterior e Curso de Línguas no Exterior	I- Ter entre 18 e 24 anos; II- Ser aluno egresso ou integrante da rede pública de ensino ou de instituições de ensino vinculadas a entidades paraestatais ou fundações sem fins lucrativos; III- Ter frequência mínima de 80%, no ano letivo antecedente; IV- Ter obtido aprovação com média acima de 7,0 em todas as matérias cursadas	
Decreto nº 30.959, de 21/07/2015 Regulamenta o Programa Estadual Cidadão do Mundo e dá outras providências para formação de Comitê Gestor , define vagas para 2015 e especifica critérios de desempate			Critérios de desempate: I- Maior nota obtida no ENEM; II- Maior nota obtida na prova de idiomas do Curso de Imersão oferecido no âmbito do Programa; III- Maior frequência final no terceiro ano do ensino médio; IV- Maioridade	100 vagas
Edital Secti nº 06/2015, de 20/08/2015	Estudantes do Ensino Superior	Curso de Línguas no Exterior por 3 meses	I- Ter nacionalidade brasileira; II- Ser aluno egresso ou integrante da rede pública	100 vagas, sendo 62 para países de língua inglesa, 08 para países de

⁶⁷ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>. Acesso em 23 abr. 2025.

DOCUMENTOS/ OBJETIVOS	PÚBLICO- ALVO	MODALIDADES	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	VAGAS/PAÍSES
Processo Seletivo para o Programa Cidadão do Mundo			de ensino ou de instituições de ensino vinculadas a entidades paraestatais ou a fundação sem fins lucrativos; III- Ter entre 18 e 24 anos completos; IV- Ter realizado obrigatoriamente o ENEM; IV- Estar matriculado e frequentar, há pelo menos um ano, IES no Maranhão V- Ter obtido, ao longo do ano antecedente, a frequência mínima de 80% nas aulas regulares e ⁶⁸ aprovação com média acima de 7,0 em todas as matérias cursadas.	língua francesa e 30 para países de língua espanhola.
Edital SECTI nº 06, de 10/05/2017 Processo Seletivo para o Programa Cidadão do Mundo	Estudantes do Ensino Superior	Curso de Línguas no Exterior por 3 meses	I- Ter nacionalidade brasileira; II- Ter entre 18 e 24 anos completos; III- Ser aluno egresso do ensino médio da rede pública de ensino ou de instituições de ensino vinculadas a entidades paraestatais ou à fundação sem fins lucrativos; IV- Ter obrigatoriamente realizado o ENEM; V- Estar matriculado e frequentar, há pelo menos um ano, em Instituição de Ensino Superior no Maranhão; VI- Ter obtido, ao longo do ano antecedente, aprovação com média acima da nota 7,0 em todas as matérias cursadas; VII- Nunca ter realizado viagem e/ou intercâmbio internacional.	80 vagas, sendo 45 países de língua inglesa, 10 países de língua francesa e 25 países de língua espanhola
Edital SECTI nº 04, de 18/10/2022 7ª Edição - 2022/2023 Processo Seletivo	Estudantes do Ensino Superior	Curso de Línguas no Exterior por 3 meses	Os mesmos do Edital nº 06/2017	100 vagas, sendo 50 para Inglaterra, 30 para Argentina e 20 para França

⁶⁸ Critérios alterados pela Lei nº 10.463, de 06 jun. 2016.

DOCUMENTOS/ OBJETIVOS	PÚBLICO- ALVO	MODALIDADES	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	VAGAS/PAÍSES
para o Programa Cidadão do Mundo				
Edital FAPEMA nº 08, de 13/04/2022. Professor Cidadão Do Mundo	Docentes da Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica da rede pública do Maranhão	Curso de Formação Profissional no exterior, por 30 dias, em 2 modalidades, na Universidade de Coimbra; ou no Instituto Politécnico do Porto	I- Ter vínculo empregatício efetivo com instituição pública de ensino fundamental, médio e/ou técnico, sediada no Maranhão II- Ter experiência docente mínima de 03 anos; III- Ter Plano de Trabalho aprovado	45 vagas para Portugal, sendo 25 para Coimbra e 20 para Porto

Fonte: Elaborado pela autora

Sendo regulamentado pelo Decreto nº 30.959/2015 e pelas Leis Estaduais nº 10.286/2015 e nº 10.463/2016, o Programa Cidadão do Mundo tem como objetivo: incentivar a capacitação bilíngue dos jovens maranhenses; propiciar o aprendizado de outra língua por meio do acesso à mobilidade internacional; promover a integração cultural; estimular a qualificação da produção científica e tecnológica maranhense e a participação dos jovens nas carreiras acadêmicas (Art. 2º da Lei nº 10.286, de 21/07/2015).

Para a Gestora MA,

O programa Cidadão do Mundo surgiu também com o objetivo de melhorar a performance do estado no programa Ciências Sem Fronteiras, que existia no antigo governo federal. Nós fizemos um estudo e percebemos que o que mais impedia nossos universitários maranhenses de serem contemplados com bolsas do Ciências Sem Fronteiras era a questão do domínio do idioma estrangeiro, que era muito baixo, e é também um requisito para fazer uma pesquisa no exterior e participar das outras oportunidades.

A modalidade Intercâmbio Linguístico Internacional foi lançada, então, para que graduandos pudessem estudar línguas no exterior por 3 meses. Coordenado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) nas suas sete edições, até 2023, um total de 540 estudantes já haviam embarcado para países de línguas inglesa, espanhola e francesa.

Os documentos oficiais no Quadro 6 apontam para algumas mudanças desde sua implementação, visando à melhor definição do público-alvo. A preocupação era de que o programa atingisse mais diretamente um grupo historicamente desprivilegiado, advindo da rede pública básica e cursando o ensino superior, mesmo em IES privadas, sobretudo os

bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Inicialmente, o processo seletivo para os cursos de línguas no exterior era realizado em duas etapas: primeiramente, a nota no ENEM, em ordem decrescente, garantia o acesso aos cursos preparatórios; posteriormente, a prova de proficiência oral e escrita na língua escolhida garantia a classificação dos candidatos às vagas do intercâmbio internacional. Contudo, as aulas de línguas (150h/a) foram centralizadas na capital, São Luís, sob a coordenação da UFMA, e tornaram-se inacessíveis para muitos candidatos do interior do Estado. Como solução, na segunda edição, elas foram, então, substituídas por um curso virtual facultativo em vez de expandirem o curso presencial para a interiorização das ações. Logo, tanto os cursos quanto os testes de línguas foram retirados do processo seletivo a partir de 2017, passando a classificação dos intercambistas a se basear somente na nota do ENEM.

Com o passar dos anos, outra alteração significativa ocorreu com relação às atividades de multiplicação da experiência a serem desenvolvidas pelos bolsistas após o intercâmbio. Antes elas concentravam-se em 8h de atividades a serem desenvolvidas a fim de divulgar o programa (apresentações, palestras, oficinas, minicursos, dentre outras). A partir de 2022, foram adicionadas à escrita de um artigo científico abordando assuntos da graduação dos intercambistas, entregue com versões em língua portuguesa e naquela estudada no exterior. A exigência desse artigo parece acontecer em uma tentativa confusa de provar que o bolsista, de fato, desenvolveu suas habilidades na língua estudada nos poucos meses no exterior. Ou supomos que objetive induzir alguma aproximação entre o Programa e as IES dos estudantes, ou, talvez, fomentar o aumento da produção científica e acadêmica local, um dos objetivos descritos na lei de criação do programa.

Com exceção do período pandêmico, a modalidade Intercâmbio Internacional tem ocorrido de forma contínua anualmente, desde seu lançamento, porém a oferta de vagas oscila diante de questões políticas e orçamentárias, como observamos na Figura 5 a seguir:

Figura 5 - Quantitativo de vagas ofertadas por ano nas 7 edições do Programa Cidadão do Mundo para cursos de línguas inglesa, espanhola e francesa em diferentes países



Fonte: Elaborado pela autora

Mesmo sem o lançamento de novos editais desde 2022, a Gestora MA afirmou que o programa está ativo e em tramitação interna. Também nesse ano, em versão única, o projeto se expande com o Cidadão do Mundo Professor, objetivando “parcerias multilaterais, intercâmbio de projetos, estágios e capacitações de professores do Maranhão” (Edital nº 08/2022), em duas vertentes: “Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais” e “Robótica”. Essa edição enviou 42 docentes da rede pública para aperfeiçoamento metodológico em Portugal, por meio da FAPEMA.

A seleção docente foi baseada em pontuações atribuídas ao currículo acadêmico e profissional e à adequação de um Projeto de Trabalho para aplicação nas escolas. A classificação pelo Lattes nos chama a atenção, primeiramente, pelo período avaliado, entre 2019 e 2022, que englobou em grande parte o fechamento presencial das escolas básicas, supondo que os docentes se mantiveram produtivos naquele momento. Ademais, seguindo iniciativas para igualdade de gênero já adotadas pelo CNPq⁶⁹, a seleção prevê o período de contabilização do currículo ampliado para as mães⁷⁰,

Parágrafo único. Para as mulheres pesquisadoras que foram beneficiadas com o auxílio LICENÇA MATERNIDADE a partir de 01 de janeiro de 2019, será considerado 1 (um) ano a mais na avaliação curricular, a contar de janeiro de 2018. O período de licença maternidade deverá constar no Currículo Lattes, mediante comprovante de licença institucional, a ser anexado conforme orientações contidas

⁶⁹Disponível

em:

<https://www.ufrgs.br/jornal/inclusao-da-licenca-maternidade-no-curriculo-lattes-chama-atencao-para-o-desafio-de-ser-mae-e-manter-a-carreira-cientifica/#:~:text=Desde%2015%20de%20abril%2C%20as.das%20mulheres%E2%80%9D%2C%20revela%20Adriana>. Acesso em: 23 abr. 2025.

⁷⁰ Disponível em: <https://www.fapema.br/editais-da-fapema-concedem-beneficio-para-maes-pesquisadoras/>. Acesso em 23 abr. 2025.

no item 7.3 alínea c. Será contabilizada somente 1 (uma) licença dentro do período de avaliação curricular. (Edital FAPEMA nº 08/2022)

Para essa modalidade, o governo investiu cerca de R\$ 1,270 milhão distribuído nas três fases do programa: encontros virtuais (10h-20h), formação no exterior de um mês (100h-120h) e execução do projeto nas escolas (15h-49h). Cada professor recebeu auxílios financeiros (para passagem, seguro e pagamento do curso orçado em 500 euros) e bolsas (hospedagem, alimentação etc.), sendo 2 parcelas finais pagas apenas após o início da implantação do projeto nas escolas, com prazo máximo de 6 meses para execução após o retorno ao país.

A FAPEMA também ficou responsável pelos Editais de Estágio Internacional (de curta duração para graduandos e pós-graduandos) e Cooperação Internacional⁷¹ (projetos de pesquisa colaborativos) no escopo do Programa Cidadão do Mundo. Ambos aconteceram entre 2017 e 2018 apenas.

No âmbito da internacionalização voltada para a educação básica, a SEDUC-MA acompanha a modalidade ‘Ensino Médio no Exterior’, direcionada para os 10 mil discentes do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia (IEMA). O chamado IEMA no Mundo, desde seu lançamento em 2016, já enviou 42 alunos⁷² de suas variadas unidades no Estado e recebeu diversas nacionalidades de estudantes estrangeiros (versão conhecida como “O Mundo no IEMA”). Para participar, os alunos do 2º ano dos cursos técnicos integrados estaduais precisam ter média geral 8,0, 90% de frequência nas aulas e serem aprovados em um teste de línguas adicionais, de acordo com o país de destino (Argentina, Alemanha, EUA, Canadá e Dinamarca). Além disso, vale destacar que a SEDUC-MA é gestora de duas escolas públicas integrais bilíngues (inglês-português) para alunos do ensino fundamental menor, o IEMA Bilíngue, e dos Centros de Ensino de Línguas, o IEMA Idiomas, abertos à comunidade em geral.

4.1.4 Programas Gira Mundo - 2015 e Conexão Mundo - 2021 (PB)

A bandeira da Paraíba — com apenas duas cores sólidas, preta e vermelha, e a palavra ‘Nego’, presente do indicativo do verbo “negar” na 1ª pessoa do singular — representa um capítulo relevante da história do povo paraibano e brasileiro. Ela é símbolo da não aceitação

⁷¹ Disponível em: <https://www.fapema.br/fapema-apresenta-editais-do-programa-cidadao-do-mundo/> Acesso em 17 abr. 2025.

⁷² Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/?p=2586> Acesso em 17 abr. 2025.

do resultado da eleição presidencial, na época da política ‘Café com Leite’⁷³ dos anos 1930, quando o gaúcho Getúlio Vargas e o então Governador da PB, João Pessoa, foram derrotados pelo paulista Júlio Prestes. As cores da bandeira representam o luto e o sangue derramado após o assassinato de João Pessoa, bem como a luta da Aliança Liberal que acabou por tomar o poder e impedir a posse de Júlio Prestes, desencadeando o primeiro golpe de Estado cívico-militar sofrido pelo Brasil no século XX.

Atualmente, a Paraíba é um Estado conhecido por sua cultura rica e diversificada, com especial destaque para as festas juninas. Ele é um dos menores do país em território, com população de pouco mais de 4 milhões de habitantes e paisagens bastante distintas entre a linda área costeira e o duro sertão de poucas chuvas e rios intermitentes. Mesmo diante dos longevos problemas enfrentados com a seca e a pobreza (21º IDH do Brasil em 2021⁷⁴), na área educacional, o Estado acompanha a tendência de notáveis melhorias do Nordeste nos índices do IDEB dos últimos anos.

A PB foi o quarto Estado nordestino a apostar em uma política pública de intercâmbio educacional por meio do Programa Gira Mundo, lançado no segundo mandato do Governador Ricardo Coutinho (PSB), em dezembro de 2015. Segundo Ribeiro (2019), naquele momento, a Paraíba apresentava altas taxas de reprovação e abandono no nível médio de ensino. A proposta surgiu para melhorar tais indicadores, levando inicialmente estudantes da rede pública para o Canadá e, depois, professores para a Finlândia.

O Quadro a seguir exemplifica um pouco do amadurecimento dos Programas paraibanos ao longo de quase 10 anos de funcionamento. Dados do site do programa⁷⁵ apontam que, entre 2016 e 2018, R\$ 6 milhões foram investidos no Gira Mundo para o envio de 350 estudantes do ensino médio da rede estadual para um semestre letivo no Canadá, Espanha, Portugal e Argentina. Outros R\$ 11 milhões, somente em 2019, enviaram mais 300 alunos com destino ao Canadá, Reino Unido, Argentina, Espanha, Chile e Colômbia.

Quadro 7 - Legislação do Estado da Paraíba referente ao PEII

⁷³ Acordo político entre as esferas de poder que garantia às oligarquias de São Paulo e Minas Gerais um revezamento no controle do governo federal.

⁷⁴ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/panorama> Acesso em: 09 abr. 2025.

⁷⁵ Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/programas/gira-mundo/gira-mundo-estudantes> Acesso em: 09 abr. 2025

DOCUMENTOS/ OBJETIVOS	PÚBLICO- ALVO	MODALIDADES	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	VAGAS/ PAÍSES
Lei nº 10.613, de 18/12/2015. Institui o Programa Estadual de Intercâmbio Internacional Gira Mundo	Estudantes do Ensino Médio e Professores Efetivos	1) Intercâmbio Estudantil e 2) Desenvolvimento Profissional	I- Na modalidade estudante: critérios a serem definidos II- Na modalidade magistério estadual: a) comprove desempenho satisfatório no curso preparatório de línguas, com frequência mínima de 95%; b) comprove autorização de afastamento da sala de aula pela SEDUC.	
Edital nº 05/2019 SEE/PB Abertura de vagas para Intercâmbio Internacional Gira Mundo	Estudantes do 2º Ano do Ensino Médio Regular, Semi-integral, ou Médio Integral, Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino	Ensino Médio no Exterior, por um semestre letivo	I- Ter entre 14 e 17 anos; II- Ter cursado o 1º ano na rede estadual no ano anterior; III- Ter obtido no 1º ano a frequência mínima de 85% IV- Ter alcançado a média mínima de 70 pontos no desempenho acadêmico escolar em português, inglês e matemática no 1º ano.	280 vagas para Canadá, Argentina, Espanha, Chile e Colômbia, distribuídas em 14 Gerências Regionais de Educação
Lei nº 11.655, de 23/03/2020 Altera a Lei nº 10.613/15, que instituiu o Programa Gira Mundo: adiciona modalidades, descreve os objetivos e define gerenciamento	Estudantes e professores da rede estadual	1) Ensino Médio no Exterior; 2) Desenvolvimento Profissional no Exterior; 3) Curso de Línguas no Exterior; e 4) Primeira Chance Internacional⁷⁶	A serem definidos por editais	

⁷⁶ A modalidade Primeira Chance Internacional consiste na participação imersiva do estudante em atividades educacionais de cunho profissionalizante por meio do contato com experiências de aprendizagem em instituições de ensino e empresas internacionais, em consonância com ações da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia para inserção dos jovens paraibanos no mundo do trabalho por meio de um Banco de Talentos para estágios.

DOCUMENTOS/ OBJETIVOS	PÚBLICO- ALVO	MODALIDADES	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	VAGAS/ PAÍSES
Edital nº 29/2021 – SEECT/FAPESQ/PB Seleção de servidores para compor equipe de professores formadores do Projeto Conexão Mundo	Professores de inglês e espanhol com vistas à elaboração de material pedagógico, ministração de aulas etc.	Professor formador com bolsa de R\$ 1.400,00 por 20h/semanais	I- Conhecimentos na língua e II- Experiência profissional comprovada	20
Edital nº 58/2021 SEECT/FAPESQ/PB Seleção de profissionais para Apoio Técnico do Projeto Conexão Mundo	Profissionais para apoio técnico na área de Comunicação	Apoio técnico com bolsa de R\$ 1.400,00 por 20h/semanais	I- Graduação em Comunicação Social, Mídias Digitais, Jornalismo etc. e II- Experiência profissional comprovada	04
Edital nº 35/2022 – SEECT/FAPESQ/PB Retifica o Edital nº 34/2022 - Seleção de Estudantes para o Projeto Conexão Mundo - Ensino Médio	Estudantes da 3a série do Ensino Médio Regular, EJA, Semi-integral, Integral ou Médio Integral Integrado à Educação Profissional	Ensino Médio no Exterior por um semestre letivo	I- Ter no mínimo 16 anos de idade II- Ter realizado a prova de conhecimentos de língua espanhola ou inglesa III- Apresentar cartão de vacinação contra COVID-19 com no mínimo duas doses.	50 vagas para o Reino Unido e 68 para a Espanha
Edital nº 38/2023 – SEE/FAPESQ/PB Seleção de Apoio Técnico e Tutores do Projeto Conexão Mundo 2023/2024	Servidores vinculados à Secretaria de Estado da Educação	Apoio Técnico para ações do Projeto (bolsa de R\$ 1.500,00 por 20h/semanais) e Tutor de língua inglesa e espanhola (bolsa de R\$1.100,00 por 15h/semanais)	Apoio Técnico: I- Ser servidor da rede com graduação nas áreas de Relações Internacionais ou Serviço Social II- Ter experiência comprovada e disponibilidade Tutor: I- Ser professor da rede com formação em letras, inglês ou espanhol II- Ter experiência comprovada e disponibilidade	04 vagas para Apoio Técnico; 07 para Tutor de inglês e 05 para espanhol

DOCUMENTOS/ OBJETIVOS	PÚBLICO- ALVO	MODALIDADES	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	VAGAS/ PAÍSES
Edital nº 04/2024 Programa Conexão Mundo - Seleção de estudantes	Estudantes da 2ª série do ensino médio da rede estadual	1) Curso de Línguas no exterior (12 semanas); 2) Formação Profissional (04 semanas); e, 3) Ensino Médio no Exterior (01 semestre letivo)	I- Estar matriculado ou ter cursado os Cursos Preparatórios para o Conexão Mundo ou outros realizados pelo Centro Estadual de Línguas (CELIN) II- Para a modalidade: a) Formação Profissional: ser aluno da educação profissional b) Ensino Médio - ser aluno do ensino médio propedêutico III- Ter entre 15 e 17 anos; IV- Ter cursado a 1ª série em escolas estaduais, sem reprovações V- Ter obtido, no mínimo, média 7,0 no desempenho acadêmico escolar dos componentes de português e matemática no ano anterior; VI- Ter frequência mínima de 80%. 7) Ter alcançado nota 6,0, no mínimo, na prova de inglês ou espanhol	400 vagas totais, respeitando cotas reservadas de 20% para candidatos oriundos de população negra, povos indígenas, povos e comunidades tradicionais ou em ampla concorrência distribuídas entre as 16 Gerências Regionais. Sendo: a) Curso de Línguas no Exterior, 220 vagas - 80 para inglês, 90 para espanhol e 50 para mandarim; b) Formação Profissional, 100 vagas - 60 para inglês e 40 para espanhol; c) Ensino Médio no Exterior, 80 vagas - 40 para países de língua inglesa e 40 para espanhol
Edital n 24/2024 – SEE/FAPESQ/PB Seleção de professores para formação continuada internacional do Projeto Conexão Mundo 2024/2025⁷⁷	Professores efetivos da Rede Estadual de Educação	Formação Continuada Híbrida, em parceria com a Universidade de Mondragon, na Espanha (15h/a síncronas on-line de espanhol + 4 semanas de	1) Experiência profissional comprovada em ensino; 2) Experiência profissional comprovada em atividades de Inovação Pedagógica; 3) Apresentar Plano de Ação para intervenção	50 vagas, com reserva de 20% das vagas garantidas para políticas afirmativas.

⁷⁷Disponível

<https://fapesq.rpp.br/noticias/inscricoes-abertas-para-selecao-de-professores-da-rede-estadual-no-projeto-conexao-mundo-2024-2025> Acesso em: 09 abr. 2025.

DOCUMENTOS/ OBJETIVOS	PÚBLICO- ALVO	MODALIDADES	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	VAGAS/ PAÍSES
		formação no exterior)	pedagógica na sua área de atuação	

Fonte: Elaborado pela autora.

O programa chamado “Conexão Mundo”, desde 2021, está em plena atividade e é desenvolvido e coordenado por uma equipe da Secretaria de Estado da Educação (atual SEE) em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ). São diversos os atores envolvidos na execução do PEII paraibano, desde as coordenações, geral e regionais, as comunidades escolares, consulados, empresas privadas licitadas, universidades e o Conselho de Educação, que regulamenta toda a documentação dos estudantes no seu retorno.

Destaca-se ainda a centralidade do CELIN (Centro Estadual de Línguas) na estrutura organizacional do Estado, que, segundo a coordenadora geral do programa (Gestora PB), hoje é considerado "instrumento essencial da política linguística do Conexão Mundo". O CELIN-PB é uma unidade integrada à Rede Estadual de Ensino (Lei nº 12.792, de 02 de outubro de 2023), que oferta cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, português e LIBRAS prioritariamente ao público ligado à estrutura estatal, mas também à comunidade em geral, a partir de 8 anos de idade, desde 1973. Com sede em João Pessoa, em 2023, atendia mais de 3.500 estudantes nos formatos presenciais ou a distância (Ferreira, 2020). Este ainda oferece formação docente e produz materiais didáticos próprios. Contudo, como aponta a Gestora PB, ainda existem desafios quanto à interiorização dessa PL, pois, infelizmente "o estudante do Sertão não consegue ter acesso ao CELIN, que é de graça e é pra eles."

A mudança de nome, de Gira Mundo para Conexão Mundo, não se deu apenas por diferenças políticas entre governos, mas reflete uma ampliação conceitual do programa. De acordo com a Gestora PB, "deixamos de pensar apenas em intercâmbio e passamos a pensar em uma política de internacionalização da educação básica".

O antigo Gira Mundo voltou-se também aos professores e gestores estaduais, levando 275 profissionais para imersões, entre 4 e 8 semanas, em diversos países, objetivando diferentes fins: o Gira Mundo Canadá (2016) envolveu professores licenciados em inglês para desenvolvimento linguístico e pedagógico; o de Israel (2018 e 2019) ofereceu capacitações em desenvolvimento sustentável, cooperativismo, agricultura, energias renováveis, entre outros; na Finlândia (edições em 2016, 2017, 2018 e 2019), foi oportunizado o contato com práticas pedagógicas inovadoras e o aperfeiçoamento de metodologias de ensino; e o Gira

Mundo Espanha (2019) ofereceu capacitação em educação cooperativa, educação integral e inclusiva em contextos cooperativos de formação (Ouverney-King, Souza, 2018). De acordo com o site do programa⁷⁸, o investimento em formação docente nesse período foi de R\$14 milhões.

Como contrapartida, gestores e docentes participantes das formações precisaram desenvolver um Plano de Ação para intervenção pedagógica em suas áreas de atuação. Ouverney-King e Souza (2018) levantaram cerca de 30 títulos desses projetos desenvolvidos, entre 2016 e 2019, em eixos essenciais de atividades voltadas para ensino, pesquisa e extensão, tentando perceber seus possíveis impactos educacionais e/ou sociais. Muitos projetos apontam para metodologias de ensino centradas no aluno, resolução de problemas locais, empreendedorismo, empoderamento de jovens ou uso de inovações tecnológicas diversas. Os autores avaliam positivamente, então, que

[...] os projetos que aqui categorizamos como sendo de ensino se fundem às ações de extensão e que, por sua vez, estão vinculados a pesquisas ou podem se desdobrar em pesquisas. A indissociabilidade do trinômio axial reflete novas posturas organizacionais, práticas pedagógicas, êxito no planejamento e execução de projetos que tem sempre o aluno no centro da aprendizagem. Os excertos destacam materialização da mudança que começa pelos professores, mas não se encerra neles, ao contrário, tem seus rizomas propagados nos alunos que conseqüentemente se refletem nas relações familiares melhorando a qualidade de vida dos impactados. O PGM (Programa Gira Mundo) oportunizou não apenas um intercâmbio entre professores da rede estadual de educação da Paraíba, mas oferta hoje soluções educacionais com efeitos futuros que irão se irradiar por muitos anos (Ouverney-King e Souza, 2018, p.86).

Na versão atualizada do programa, a capacitação de educadores ocorre em parceria com a Universidade de Mondragon, na Espanha, tendo contemplado, entre 2022 e 2025, o envio de 100 docentes para formações em áreas como educação cooperativa, comunicação e marketing, sustentabilidade, energias e inovação educativa. De modo semelhante, aos estudantes que retornam da mobilidade internacional também é exigida a realização de projetos individuais e atividades de monitoria ou socialização das experiências, voltadas a temas como cidadania, cultura, meio ambiente, inovação, globalização e responsabilidade social, em ações promovidas pela Secretaria de Educação.

A seleção desses estudantes tem acontecido em três etapas classificatórias e eliminatórias:⁷⁹ análise documental, participação no curso de línguas do programa (presenciais ou virtuais) e prova objetiva de conhecimentos linguísticos com enfoque na compreensão

⁷⁸Disponível em: [https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/programas/gira-mundo/gira-mundo-professores#:~:text=O%20Programa%20%E2%80%9CGira%20Mundo%20Professor,e%20israelenses%20no%20contexto%20paraibano](https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/programas/gira-mundo/gira-mundo-professores#:~:text=O%20Programa%20%E2%80%9CGira%20Mundo%20Professor,e%20israelenses%20no%20contexto%20paraibano.). Acesso em: 09 abr. 2025

⁷⁹ Disponível em: <https://antigo.paraiba.pb.gov.br/index-972.html> Acesso em: 09 abr. 2025.

leitora e auditiva, além da gramática e vocabulário referentes ao nível B1 do QCER. Tanto eletivamente para professores quanto obrigatoriamente para os alunos, são oferecidos cursos pré-embarque de língua inglesa ou língua espanhola⁸⁰.

Entre 2017 e 2019, o Programa passou por diferentes arranjos na formação linguística e nos processos seletivos. Em 2017 e 2018, com a inclusão de Portugal como destino, foram aplicadas provas de língua portuguesa, e, em 2018, foram ofertadas cerca de 5 mil vagas em cursos de línguas. No ano seguinte, aproximadamente 3.500 estudantes participaram das provas após dois meses de cursos de inglês e espanhol, ofertados nas 14 GREs, concorrendo a 300 vagas de intercâmbio. Nesse período, um investimento de R\$ 200 mil viabilizou a contratação de 85 tutores para aulas aos sábados, em parceria com o CELIN-PB e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), priorizando servidores da própria rede estadual com formação mais sólida para atuar nos Centros de Línguas.

Para além disso, o PEII paraibano, na modalidade de intercâmbio linguístico com duração de 3 meses no exterior, desde 2024⁸¹, inseriu os estudos do mandarim, configurando uma inovação linguística e geopolítica que objetiva estreitar o comércio entre a Paraíba e a China. Essa iniciativa ocorre no âmbito de um amplo acordo entre o CELIN-PB, a SEE, a Agência de Cooperação Internacional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Xi'an *International Studies University* (XISU)⁸².

Os editais de 2023 e 2024 mostram a seleção de discentes realizada por meio de uma chamada única para 400 vagas nas três modalidades, 'Ensino Médio', 'Cursos de Línguas' e 'Formação Profissional Técnica', podendo o candidato indicar primeira e segunda opções. Se, por um lado, este é um formato de documento mais longo e complexo do que os anteriores, nos quais era apresentada uma modalidade por vez, por outro, ele facilita ao candidato a organização de prazos e de documentos comuns, com distribuição das informações em quadros bastante didáticos. Esses editais estabelecem, de forma inclusiva, a reserva de 20% das vagas para participantes de políticas públicas afirmativas, oriundos da população negra, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais e das pessoas com deficiência, bem como a distribuição das vagas entre as Gerências Regionais.

⁸⁰Disponível em: [https://paraiba.pb.gov.br/noticias/aula-inaugural-do-curso-preparatorio-do-programa-gira-mundo-tem-participacao-de-3-mil-estudantes#:~:text=idiom%C3%A3o%20do%20centro%20de,de%20cada%20Ger%C3%A2ncia%20Regional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(GRE\)](https://paraiba.pb.gov.br/noticias/aula-inaugural-do-curso-preparatorio-do-programa-gira-mundo-tem-participacao-de-3-mil-estudantes#:~:text=idiom%C3%A3o%20do%20centro%20de,de%20cada%20Ger%C3%A2ncia%20Regional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(GRE)) Acesso em: 09 abr. 2025.

⁸¹Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/conexao-mundo-secretaria-de-estado-da-educacao-e-ufrpb-discutem-parcerias-para-formacao-de-estudantes-em-mandarim> Acesso em: 09 abr. 2025.

⁸²Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/estudantes-paraibanos-participam-de-evento-de-pre-embarque-para-intercambio-na-china-pelo-conexao-mundo> Acesso em: 23 abr. 2025.

Ainda que a versão atual, Conexão Mundo, siga sem legislação específica, há muitos aspectos bem-sucedidos a serem considerados nessa política pública, que parece ir ganhando novas nuances e acompanhando movimentos educacionais atuais, como a incorporação de práticas voltadas à internacionalização, à equidade e à educação linguística como prioridades, conforme discutiremos ainda nas seções seguintes. Sendo indicadas pretensões para sua continuidade e fortalecimento, segundo a Gestora PB, “para a gente aqui na Paraíba, o Conexão Mundo já não é uma política de governo. É uma política de Estado. Passa o governo, mas a política permanece.”

4.1.5 Programa Estudar Fora - 2019 (CE)

Terra de personalidades do humor e da música (tais como Chico Anysio, Renato Aragão, Fagner e Wesley Safadão), o Ceará é o terceiro maior Estado da região Nordeste, tendo uma extensão de 573km de litoral, de onde vem grande parte de sua atividade econômica com o turismo. De acordo com o IBGE (2022), lá habitam 8,7 milhões de pessoas, e o IDH de 2021 é de 0,734, o 12º melhor do país e o melhor do Nordeste. O aeroporto de Fortaleza costuma ser um dos 10 mais movimentados do Brasil, com um número expressivo de voos internacionais diretos, tendo recebido, apenas no primeiro semestre de 2023, mais de 60 mil visitantes do exterior, segundo a Secretaria Estadual de Turismo⁸³.

Quadro 9 - Legislação do Estado do Ceará referente ao PEII

DOCUMENTOS	PÚBLICO-ALVO	MODALIDADES	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	VAGAS/PAÍSES
Lei n.º 16.455, de 19/12/17 Criação de Centros Cearenses de Idiomas CCI , no âmbito da Secretaria de Educação em cada macrorregião	Estudantes e docentes da rede estadual	Cursos de línguas no Brasil		
Lei nº 17.008, de 01/10/19 Institui o Programa	Alunos do ensino médio da rede pública	Curso de Línguas no Exterior; e Ensino Médio no Exterior	I- Ter idade mínima de 14 anos, II- Não ter sido reprovado no ano anterior;	—

⁸³Disponível

em:

DOCUMENTOS	PÚBLICO-ALVO	MODALIDADES	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	VAGAS/PAÍSES
Estudar Fora para ofertar intercâmbio educacional internacional	estadual de ensino		III- Ter frequência mínima de 85% nas aulas regulares IV- Ter alcançado média mínima de 7,0 e média final mínima 8,0 em língua portuguesa, matemática e língua estrangeira	

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse cenário alcança o âmbito social e educacional, com investimentos direcionados à qualificação da força de trabalho para o desenvolvimento da economia turística e a atração de investimentos internacionais. Pereira (2019, p.178-179) apresenta um compilado de discursos nos quais o chefe do Poder Executivo estadual (2015-2022), Camilo Santana, deixa clara a relevância da educação linguística para ampliação dos negócios no Estado. Apresentamos alguns trechos de entrevistas dele,

A nossa meta é ampliar ainda mais para outros municípios. Estamos aqui apostando que Fortaleza e o Ceará vão se tornar um centro de conexões com o mundo, a partir do momento em que vai funcionar o hub da Air France-KLM/Gol. Os centros de idiomas são mais uma forma de investir na educação e oferecer oportunidade para os nossos jovens se capacitarem para o mercado de trabalho (ASSCOM-CE, 02/03/2018)⁸⁴

Uma das grandes vocações do Estado é o turismo. Cumbuco, no litoral de Caucaia, por exemplo, tem um dos melhores ventos para kitesurf do mundo. A cidade recebe turistas o ano inteiro, que vêm praticar esse esporte [...] E mais turista no Ceará significa mais emprego, mais hotéis e pousadas, mais restaurantes, mais guias turísticos. Para isso, precisamos de pessoas para receber bem. E uma das coisas fundamentais é saber falar as línguas universais, como inglês e espanhol [...] Muitos jovens já ajudam os pais em barracas de praia e hotéis, e estão ansiosos em se aperfeiçoarem na língua estrangeira para atender melhor os visitantes. (ASSCOM-CE, 08/05/2018).⁸⁵

Atual Ministro da Educação do governo Lula, Camilo já sinalizou na mídia⁸⁶ sua defesa pela volta do ensino de espanhol ao currículo das escolas da educação básica, retirado desde a Reforma do Ensino Médio, em 2016. Esse discurso parece-nos coerente diante das afirmações anteriores, cuja valorização de uma educação multilíngue justificou fortes

⁸⁴Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2018/03/02/governo-do-ceara-inicia-entrega-dos-centros-cearenses-de-idomas/>. Acesso em 10 mar. 2024.

⁸⁵Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2018/05/08/terceiro-centro-de-idomas-do-estado-comeca-a-funcionar-em-caucaia/>. Acesso em 10 mar. 2024.

⁸⁶Disponível em: <https://forumbrasileducacao.org.br/noticias/item/estadao-camilo-sinaliza-com-inclusao-de-espanhol-no-curriculo-obrigatorio-do-ensino-medio>. Acesso em 10 mar. 2024.

investimentos (cerca de R\$ 5 milhões) nos Centros Cearenses de Idiomas (CCIs), em 2018⁸⁷, bem como o lançamento do Programa de Intercâmbio Internacional ‘Estudar Fora’, em 2019.

Nas palavras dele,

O inglês, hoje, é o idioma mais universal, e o espanhol é o mais falado na América Latina. Nossos estudantes terão a oportunidade de fazer cursos de alto nível, com os melhores professores, nas melhores localizações da cidade. Iremos premiar os dois alunos com melhor desempenho de cada CCI por ano com um intercâmbio internacional. (ASSCOM-CE, 29/06/2018)⁸⁸.

Vamos ampliar os CCIs em outras regiões do Ceará, para dar mais oportunidade aos jovens desse curso de qualidade. [...] Em breve, vamos divulgar o processo seletivo. Já estamos fazendo contato com as embaixadas e consulados do Brasil em alguns países, para que possamos garantir um intercâmbio de qualidade, segurança e que traga o resultado almejado. (ASSCOM-CE, 01/10/2019)⁸⁹

Assim, a ampliação de um alunado bi/multilíngue parece ser a ambição prioritária da proposta. Desde 2024, 22 CCIs estão distribuídos em todas as macrorregiões administrativas do Estado e atendem cerca de 11 mil estudantes, oferecendo aulas comunicativas, extracurriculares ou como parte do currículo escolar ampliado, em cursos gratuitos de inglês, francês ou espanhol, com duração de três anos (360h). Os CCIs contam com quadro de gestores, pessoal administrativo e docentes efetivos e contratados, além de projeto pedagógico específico, coordenados pela SEDUC-CE.

Embora o Pregão Eletrônico n.º 1511/2019⁹⁰ do Estado do Ceará, para contratação de serviço de pacotes de viagem para 2 meses de curso de línguas no exterior, confirme a intenção de implantação do Programa Estudar Fora, o mundo foi surpreendido pela pandemia da Covid-19. Infelizmente, o projeto nunca foi retomado pelos governos estaduais subsequentes.

O artigo 2º da Lei nº 17.008/2019, de criação do intercâmbio, reforça a intencionalidade da iniciativa já indicada em discursos governamentais como prioritariamente voltada à educação linguística.

⁸⁷Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2018/03/02/governo-do-ceara-inicia-entrega-dos-centros-cearenses-de-idiomas/#:~:text=O%20Governo%20do%20Cear%C3%A1%20inaugurou,gratuito%20de%20ingl%C3%AAs%20e%20espanhol.> Acesso em 10 mar. 2024.

⁸⁸Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2018/06/29/9o-centro-cearense-de-idiomas-cria-novas-oportunidades-de-aprendizagem-em-fortaleza/>. Acesso em 10 mar. 2024.

⁸⁹Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/10/01/governador-sanciona-lei-do-intercambio-internacional-para-alunos-de-escolas-estaduais/>. Acesso em 21 fev. 2024.

⁹⁰Disponível em: http://comprasnet.gov.br/ConsultaLicitacoes/download/download_editais_detalhe.asp?coduasg=943001&modprp=5&numprp=15112019. Acesso em 21/02/2024.

O Programa Estudar Fora tem por finalidade fortalecer, nos alunos do ensino médio da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Ceará, o conhecimento e o domínio prático de uma língua estrangeira e dar-se-á por meio das seguintes modalidades:

I– intercâmbio para curso intensivo na língua pátria do país de destino, com duração de 1 (um) a 2 (dois) meses;

II– intercâmbio para imersão acadêmica em curso equivalente ao ensino médio no país de destino, com duração de 3 (três) a 6 (seis) meses.

Um destaque interessante do processo seletivo, de acordo com a lei de 2019, é a prioridade dada aos estudantes pertencentes às famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico), do governo federal, em caso de empate. Há, ainda, a destinação de 5% das vagas aos jovens negros, às pessoas com deficiência, aos indígenas, aos quilombolas e aos alunos das escolas do campo, assegurando também, no mínimo, uma vaga por Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE. Dessa forma, o Ceará explicita algum cuidado com a ampliação de oportunidades para estudantes historicamente excluídos por marcadores de desigualdades de renda, raça, etnia ou localização geográfica.

A este respeito, Programas em diferentes Estados (SP e ES, por exemplo) tratam a mobilidade internacional como premiação aos melhores desempenhos escolares e aos resultados dos cursos de línguas. A fala de Camilo Santana também indica a premiação dos melhores alunos. Contudo, as cotas para estudantes que recebem o Auxílio Brasil (atual Bolsa Família), como nesse caso cearense, proporcionam uma reflexão relevante sobre concepções de meritocracia e justiça social nos processos de IE, sobretudo ao compreendermos que a estrutura do capital, organizada pelo colonialismo e persistente na modernidade, explora o trabalhador com promessas de recompensas e reconhecimento por sua produtividade, sempre estimulando a competitividade entre os sujeitos e camuflando, na aparente igualdade, os abismos da desigualdade e dos preconceitos. Na pós-modernidade fluida (Bauman, 2001) em que vivemos, autolegitima-se a justificativa de que é o poder individual de modificação e de adaptação rápida às necessidades do mundo que define o sucesso.

4.1.6 Programas Jovem Cidadão do Mundo - 2022 e Daqui pro Mundo - 2022 (AL)

Alagoas é um pequeno Estado brasileiro com 3,1 milhões de habitantes. Ele ostenta um lindo litoral de areias brancas e mar azul que pode ser apreciado tanto na capital, Maceió, quanto nos municípios de Maragogi e São Miguel dos Milagres, alguns dos pontos turísticos mais frequentados do Nordeste. Segundo o IBGE (2022), a terra natal da campeã mundial de futebol feminino, Marta Silva, possui o penúltimo lugar no IDH do Brasil, na 26ª colocação,

com renda per capita mensal domiciliar de apenas R\$ 935,00. Essa difícil realidade econômica afeta diretamente os índices educacionais do Estado. Porém, tendo o IDEB (2021) como parâmetro, é possível perceber algumas melhorias recentes, especialmente nos anos iniciais e finais do fundamental.

Quadro 10 - Legislação do Estado do Alagoas referente ao PEII

DOCUMENTOS / OBJETIVO	PÚBLICO-ALVO	MODALIDADES	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	VAGAS/ PAÍSES
Lei n.º 8.683, de 14/06/2022 Dispõe sobre a criação do Programa Jovem Cidadão do Mundo, que visa ofertar programas de intercâmbio internacional, define critérios para seleção nos programas, cria a bolsa-intercâmbio e dá outras providências.	Servidores para organização das ações	Ensino Médio no Exterior	I- Possuir entre 15 e 20 anos; II- Não tenha sido reprovado nos últimos 3 anos na rede pública; III- Tenha obtido, ao longo do ano letivo anterior, frequência mínima de 85% nas aulas regulares; IV- Tenha alcançado a média mínima 70 no desempenho acadêmico escolar nas disciplinas de português e matemática; V- Tenha obtido frequência mínima de 85% e aprovação por média nos cursos estaduais de idiomas	100 vagas distribuídas de acordo com editais da SEDUC
Portaria SEDUC n.º 14.117, de 16/08/2022. Institui a política educacional Centro Estadual de Línguas de Alagoas - CEL/AL, no âmbito do programa Jovem Cidadão do Mundo	Estudantes da rede estadual, egressos da mesma rede e membros da comunidade escolar	Cursos de inglês, espanhol, LIBRAS, francês e português no Brasil	I- Ser estudante da rede estadual ou egresso dela; II- Entregar documentação adequada.	40 vagas para inglês e 40 vagas para espanhol, podendo ser ampliado

DOCUMENTOS / OBJETIVO	PÚBLICO-ALVO	MODALIDADES	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	VAGAS/ PAÍSES
Lei n.º 8.783, de 22/12/2022 Dispõe sobre a criação do programa “Daqui pra o Mundo”, que visa ofertar programas de intercâmbio e dá outras providências	Alunos do ensino médio da rede pública estadual	Ensino Médio no Exterior; Cursos Profissionalizantes e Cursos de Línguas no Exterior	I- Possuir idade mínima de 14 anos até a data de embarque da viagem; II- Ter obtido, ao longo do ano letivo anterior ao do início do programa, frequência mínima de 75% nas aulas regulares em que esteja matriculado	
Edital SEDUC n.º 033, de 15/12/2023 Seleção de estudantes para participar de intercâmbio internacional do programa “Daqui pra o Mundo”	Estudantes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Alagoas	Curso de Línguas no Exterior, por 4 semanas	I- Possuir no mínimo 16 anos; II- Ter obtido, ao longo do ano letivo anterior, frequência mínima de 80% nas aulas regulares; III- Não tenha sido reprovado nos últimos 3 anos na rede pública IV- Tenha alcançado a média mínima 8,0 em língua portuguesa, matemática e língua inglesa no ano anterior à viagem. V- Ser aprovado com no mínimo de 70% de acertos e classificado em prova de proficiência de Língua Inglesa	50 vagas para a Inglaterra, distribuídas pela Gerência Especial de Educação - GEE
Edital SEDUC n.º 019, de 22/10/2024 Seleção de estudantes para participar de intercâmbio internacional do programa “Daqui Pra o Mundo”	Estudantes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Alagoas	Curso de Línguas no Exterior por 4 semanas	Mesmos critérios adotados pelo Edital SEDUC n.º 033, de 15/12/2023	100 estudantes para 4 cidades da Inglaterra

DOCUMENTOS / OBJETIVO	PÚBLICO-ALVO	MODALIDADES	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	VAGAS/ PAÍSES
Edital SEDUC n.º 018, de 22/10/2024 Seleção de professores de Língua Inglesa para atuar como monitores no programa “Daqui Pra o Mundo”	Professores de Língua Inglesa da Rede Estadual	Curso de Línguas no Exterior, por 4 semanas, com a responsabilidade de monitorar e auxiliar estudantes intercambistas no exterior	I- Ser servidor efetivo, ativo na função de docente de língua inglesa. II- Não ter tirado qualquer tipo de licença superior a 30 dias em 2024. III- Não ter participado, anteriormente, de intercâmbio internacional financiado por órgãos públicos, ONGs, embaixadas etc. III- Ser aprovado e classificado de acordo com pontuações atribuídas à: a) Titulações b) Avaliação oral em Língua Inglesa de nível B2, no mínimo c) Entrevista comportamental e situacional	05 vagas para a Inglaterra

Fonte: Elaborado pela autora

Para incrementar também a qualidade do ensino médio e em meio a uma clara disputa política dentro do próprio partido (MDB)⁹¹, o Vice-Governador, Luciano Barbosa (2015-2020), propôs, em 5 de fevereiro de 2020, na Assembleia Legislativa, a criação do Programa Jovem Cidadão do Mundo que enviaria alunos da rede estadual ao exterior. Com o início da pandemia, o Projeto de Lei n.º 269 ficou parado e, em setembro de 2021, um novo Projeto de Lei, n.º 658, de matéria similar, foi conduzido pelo então Governador Renan Calheiros Filho (2015-2022) para a Assembleia. Surpreendentemente, ambos se tornaram leis estaduais em junho e dezembro de 2022, respectivamente.

Desentendimentos à parte, o Jovem Cidadão do Mundo objetivava o aprimoramento dos estudantes e a excelência na educação por meio do envio de até 100 estudantes da rede estadual por ano para cursar Ensino Médio no Exterior durante 6 meses. Entretanto, ele nunca foi implementado, sendo usado apenas como contexto da institucionalização dos Centros

⁹¹Disponível

<https://diariodopoder.com.br/brasil-e-regioes/ex-vice-de-renan-filho-reforca-oposicao-aos-calheiros-em-alagoas>. Acesso em 15 mar. 2024.

em:

Estaduais de Línguas (CEL-AL)⁹² pela SEDUC. Os CELs ampliaram a oferta de cursos gratuitos de inglês, espanhol, português, francês e LIBRAS para as 13 Gerências Especiais de Educação (GEE), com previsão de 875 vagas por ano, quando todos estivessem implantados.

O CELs, enquanto política pública para o ensino sistematizado das línguas, aconteceu,

CONSIDERANDO a Lei nº 8.683, de 14 de junho de 2022, que dispõe sobre a criação do programa Jovem Cidadão do Mundo, que visa ofertar programas de intercâmbio internacional aos alunos do ensino médio da Rede Pública Estadual, define critério para seleção dos estudantes nos programas e cria a bolsa-intercâmbio, e dá outras providências;

CONSIDERANDO a demanda crescente da sociedade pelas línguas estrangeiras em curso de idiomas e o pujante setor produtivo de turismo de Alagoas;

CONSIDERANDO o desenvolvimento da política educacional, com o Centro Estadual de Línguas de Alagoas;

CONSIDERANDO a necessidade em atender estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino de Alagoas e estudantes egressos da Rede Pública Estadual de Ensino de Alagoas;

CONSIDERANDO o acesso público, gratuito e amplo da comunidade à continuidade dos estudos. (Portaria SEDUC/AL Nº 14.117, de 16/08/2022)

Como explicitado, os CELs atendem uma demanda prioritariamente de alunos e ex-alunos da rede estadual de ensino por meio de editais específicos. Cada GEE é responsável por articular espaços, equipamentos, materiais didáticos e servidores (docentes de línguas e equipe de apoio) para a oferta de cursos em níveis básico, intermediário e avançado, planejados com carga horária mínima de 160 horas. Atualmente, 755 estudantes estudam em 11 CELs, segundo a SEDUC⁹³.

O Programa Daqui para o Mundo⁹⁴ (Lei nº 8.783 de 22/12/2022), mais amplo que o projeto anterior, propõe não só financiamento da modalidade Ensino Médio no Exterior, mas também do intercâmbio internacional para Cursos de Línguas e Cursos Profissionalizantes. Seus objetivos não foram explicitados em sua lei de criação, mas apenas posteriormente no primeiro Edital nº 33/2023, para quatro semanas de curso de inglês na Inglaterra, sendo eles:

⁹²Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/noticia/22-randomicas/3524-reconhecimento-nacional-novos-programas-e-novo-pcc-marcam-o-ano-da-educacao-estadual>. Acesso em 20/03/2024.

⁹³Disponível em: <https://alagoas.al.gov.br/noticia/seduc-prorroga-as-inscricoes-para-os-cursos-de-idiomas-na-rede-estadual>. Acesso em: 25/03/2024.

⁹⁴Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/avisos/3501-edital-seduc-033-2023-programa-daqui-para-o-mundo> Acesso em: 25 mar. 2024.

- I - Fomentar o protagonismo juvenil de forma a ampliar a interação dos estudantes com outros espaços de aprendizagem;
- II - Contribuir para a preparação na vida em sociedade, no competitivo mercado de trabalho, ampliando o conhecimento acadêmico e o repertório cultural na vivência de realidades diferenciadas em outros países;
- III - Estimular os estudantes a serem bilíngues (Governo de Alagoas, Edital SEDUC nº 033/2023)

Esses objetivos apontam para uma forma de internacionalização que tenta integrar dimensões formativas, culturais e linguísticas, apontando para o potencial do aprendizado de uma língua adicional para dar protagonismo aos jovens alagoanos e contribuir para sua atuação em diferentes espaços e contextos.

Dessa forma embarcaram, em maio de 2024⁹⁵, 50 estudantes aprovados e classificados por meio de um processo seletivo, constituído por etapas de análise documental e do exame de língua inglesa eliminatório. O teste escrito foi composto por 40 questões de múltipla escolha com conteúdo de gramática, vocabulário e compreensão textual em nível A1, estabelecido pelo QCER e pelas Habilidades e Competências para Língua Inglesa contidas no Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL), em 2019. A franquia Wizard, comprada pela empresa multinacional britânica Pearson⁹⁶ e apoiada pelo Conselho Britânico, é responsável pela logística do intercâmbio, desde a formação em língua inglesa, ainda no Brasil, e a emissão de certificação internacional, até o curso no exterior.

Para 2024, aos professores de inglês foi ofertada a possibilidade de avançar seus conhecimentos nessa língua, ao mesmo tempo em que acompanham, auxiliam e monitoram os estudantes intercambistas no exterior.

Paralelamente ao Daqui pro Mundo, é possível perceber uma gama de ações voltadas à educação linguística na SEDUC, tanto por meio dos CELs⁹⁷ quanto pela parceria com a Pearson by Wizard⁹⁸ em aulas de língua inglesa remotas e presenciais ofertadas para discentes, bem como curso de metodologia de ensino para docentes. Em outra iniciativa em

⁹⁵Disponível em: <https://painelnoticias.com.br/geral/236356/estudantes-do-daqui-para-o-mundo-embarcam-para-a-inglaterra-nesta-quinta-feira-16>. Acesso em: 16 jul. 2024.

⁹⁶Disponível em: <https://conexaonoticias.com.br/noticia/29270/secretaria-de-educacao-divulga-resultado-do-programa-daqui-pro-mundo.html>. Acesso em: 25 mar. 2024.

⁹⁷Disponível em: <https://www.jornaldealagoas.com.br/geral/2024/06/10/23153-seduc-abre-inscricoes-de-575-vagas-em-cursos-gratuitos-de-idiomas>. Acesso em 23 abr. 2025.

⁹⁸Disponível em: <https://alagoas.al.gov.br/noticia/professores-e-estudantes-da-rede-estadual-participam-de-curso-de-aperfeicoamento-em-lingua-inglesa>. Acesso em 23 abr. 2025.

2024, a SEDUC, em parceria com a *Liberty Education*, pela Plataforma Busuu⁹⁹, ofertou 400 vagas para curso de inglês on-line, cuja duração era de seis meses para os alunos não contemplados pelo PEII alagoano.

O Gestor AL revela que não há um estudo sobre os alcances e limites dessas primeiras ações. A ausência de levantamentos do perfil sociodemográfico dos intercambistas é problemática, pois dificulta uma análise interseccional dos participantes e excluídos, a fim de revelar possíveis injustiças e desequilíbrios que possam ser reparados nos próximos editais, sendo este um problema recorrente entre os PEIIs analisados.

O jovem programa alagoano ainda está em fase de estruturação e é analisado pelo próprio coordenador como “uma política que está se iniciando [...] e tem seu caminho de interesse político, partidário” (Gestor AL), sendo tensionado como uma política de governo, ainda institucionalmente frágil em sua sustentabilidade a longo prazo. Ademais, há pouca articulação diplomática, revelada pelo Gestor AL, para a execução do PEII, a redução de custos e o fortalecimento da política como parte de uma agenda de internacionalização mais estratégica. Esses fatos podem dificultar sua continuidade.

4.1.7 Programa Sergipe no Mundo - 2022 (SE)

Desde 2015, Sergipe, o menor Estado brasileiro, com apenas 21.918,443 km², 2,2 milhões de habitantes, 75 municípios e o 17º IDH do país (IBGE, 2022), já havia anunciado seu próprio PEII, pelo então Governador Jackson Barreto¹⁰⁰, do MDB (2015-2018). Contudo, o Programa de Internacionalização da Rede Pública Estadual de Ensino, denominado "Sergipe no Mundo" só foi regulamentado em 2022, na gestão de Belivaldo Chagas Silva, do PSD (2018-2022), sendo ampliado pela Lei nº 9.620/2025, no governo de Fábio Mitidieri, também do PSD (2011-atual).

O referido programa foi o primeiro a tratar o intercâmbio como parte de uma abrangente política de internacionalização, reconhecendo a disseminação dessa estratégia,

A iniciativa de internacionalização da educação básica já foi adotada em diversas unidades da federação no país, tais como: Distrito Federal, Ceará, Pernambuco, Piauí, Goiás, Paraná, Maranhão, Paraíba, Amazonas e Espírito Santo, bem como tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei de nº 4250/20 que visa instituir programa de intercâmbio para alunos da Rede Pública, programa este custeado com recursos da União. (Agência Alese, 01/06/2022)¹⁰¹

⁹⁹Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/seduc-alagoas-oferece-400-vagas-para-curso-de-ingles-online-em-parceria-com-a-liberty-education>. Acesso em 23 abr. 2025.

¹⁰⁰ Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=9955>. Acesso em 02 dez. 2015.

¹⁰¹Disponível em: <https://www.se.gov.br/noticias/educacao-cultura/alese aprova por unanimidade programa de intercambio da>

Quadro 11 - Legislação do Estado do Sergipe referente ao PEII

DOCUMENTOS / OBJETIVOS	PÚBLICO-ALVO	MODALIDADES	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	VAGAS/PAÍSES
Edital SEDUC-SE nº 17, de 10/06/2024. Abertura Edital de Chamamento Público para Processo Seletivo Simplificado para ‘Sergipe no Mundo’ via sorteio público	Estudantes regularmente matriculados no ensino médio da Rede Pública Estadual de Ensino	Curso de Línguas no Exterior, por 30 dias	I- Ter entre 14 e 17 anos; II- Ter média igual ou superior a 7,0; III- Ter 75% de frequência nas aulas; IV- No caso de inscrição para a Espanha, ter cursado Língua Espanhola no Itinerário Formativo Comum Integrado	50 vagas total, sendo: Para inglês - Canadá (10 vagas), Irlanda (5 vagas), EUA (10 vagas) e Inglaterra (5 vagas) Para espanhol - Espanha (20 vagas)
Decreto nº 762, de 05/08/2024 Cria, na estrutura regimental da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – SEDUC, o Centro Estadual de Idiomas – CEI, e dá providências correlatas.	Estudantes da rede estadual a partir do 8º ano, professores e servidores	Curso de Línguas no país	Presencial e remoto	Inglês, espanhol, francês e LIBRAS
Edital nº 28/2024/GS/SEDUC de 11/10/2024 Processo Seletivo Simplificado para Professor do Centro Estadual de Idiomas – CEI, da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura	Professores efetivos de línguas da rede pública estadual	Ministrar Curso de Línguas no país	I- Ser servidor da rede estadual efetivo II- Ter diploma de Licenciatura em Letras III- Em caso de outra graduação, ter comprovação de proficiência a partir do nível B2 do QCER ou especialização em LIBRAS	40 vagas, sendo: 01 vaga por polo para docentes de língua inglesa, espanhola, francesa e LIBRAS
Edital nº 06/2025 Processo Seletivo Simplificado para Ingresso de Estudante no Centro Estadual de Idiomas (CEI) da Secretaria de Estado da Educação para 2025	Estudantes, professores e profissionais da educação, integrantes da Rede Pública Estadual	Curso de Línguas no país	I - Estar matriculado na rede estadual a partir do 8º ano do ensino fundamental ou ser docente ou profissional da educação da Rede Estadual de Ensino	690 vagas, sendo: 390 para inglês, 270 para espanhol e 30 para LIBRAS

DOCUMENTOS / OBJETIVOS	PÚBLICO-ALVO	MODALIDADES	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	VAGAS/PAÍSES
Edital nº 07/2025/GS/SEDUC de 02/02/2025 Seleção para Ingresso no Curso de Língua Francesa para o período 2025/1	Estudantes da rede pública estadual do 9º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio	Curso de Línguas no país, por um semestre letivo (em parceria com a Aliança Francesa)	I- Ter no mínimo 14 anos; II- Ter aprovação escolar no ano anterior, com média geral igual ou superior a 7,0.	08 para francês
Lei nº 9.620, de 17/01/2025 Revoga a anterior (Lei nº 9.040, de 09/06/2022), amplia o programa, altera critérios, redefine público-alvo, valores e eixos.	Estudantes da rede pública estadual; Professores em regência; e Servidores em função técnica lotados na SEED	Ensino Médio no Exterior; Cursos de imersão linguística no exterior; Cursos profissionalizante no exterior; Intercâmbio internacional para professores e servidores; Ensino de línguas dentro do Estado por meio do CEI	a) Para Estudantes: I- Obrigatoriedade de 2 anos consecutivos de matrícula na rede estadual; II- Ter entre 14 e 17 anos até o retorno. III- Ter média 7,0 em todas as matérias escolares. b) Para servidores: Não estar em estágio probatório, nem afastado, nem recebendo sanções. c) Para CEI: Ser estudante a partir do 8º ano do ensino fundamental ou do ensino médio e das modalidades, ou ser professor ou servidor lotado nas instituições educacionais integrantes da Rede Pública Estadual	

Fonte: Elaborado pela autora

Desde os seus primeiros documentos e notícias, há grande ênfase no fato de o Sergipe no Mundo não ser apenas um intercâmbio linguístico, mas objetivar também: I - fomentar experiências de imersão, troca cultural e vivência de uma cidadania global; II - ampliar as oportunidades formativas ofertadas no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino; III - difundir o domínio de línguas adicionais entre os brasileiros e do português para falantes de outros idiomas; IV - valorizar o ensino de línguas no âmbito das instituições educacionais da Rede Pública Estadual de Ensino; V - proporcionar aproximações, trocas de saberes e experiências profissionais entre intercambistas; e VI - fortalecer os laços de cooperação entre o Brasil e países amigos, por meio de atividades de intercâmbio (Art. 2º da Lei nº 9.620/2025).

A construção da internacionalização como política pública se articula nos objetivos explicitados nos documentos do Quadro 11, que instituem o Sergipe no Mundo como política de Estado, defendendo a formação para o “exercício da cidadania global e para a difusão de línguas adicionais entre os brasileiros e do português para falantes de outros idiomas”. Tais propósitos ecoam diretamente os princípios estabelecidos nos Parâmetros Nacionais para a Internacionalização da Educação Básica (MEC, 2022), que afirmam que a internacionalização da educação básica deve “fortalecer vínculos entre os territórios locais e globais, promover a equidade e valorizar a diversidade cultural e linguística”.

Em seu primeiro ano de atividade, 184 alunos foram classificados no Processo Seletivo Simplificado via Edital nº 17/2024. Desses, 50 foram sorteados para vagas em países de língua inglesa ou espanhola, com embarque realizado entre agosto e outubro de 2024. O sorteio público¹⁰², transmitido pelo canal oficial da SEDUC no *YouTube*, foi acompanhado de perto por representantes governamentais e pela comunidade acadêmica.

Sobre o ineditismo no sorteio público como método de seleção, a Gestora SE 1 afirma que “é polêmico, a gente sabe, mas o sorteio também é uma forma de justiça. Não adianta fazer uma prova se a maioria não tem base. Preferimos criar caminhos depois para fortalecer essa base”. Essa fala reconhece a tensão entre mérito e equidade, optando por democratizar o acesso, mesmo que isso implique outros desafios na formação linguística mais avançada posteriormente. “O estudante que volta tem prioridade de matrícula no CEI. Ele volta mais interessado, mais comprometido. É quase como se ele fosse um embaixador da experiência” (Gestor SE 2).

A Central de Intercâmbio (CI) foi a agência vencedora do processo licitatório da primeira edição, realizado para auxiliar na emissão de passaportes, vistos e demais procedimentos no exterior, inclusive na realização dos cursos imersivos com 60h/a. Para 2025, o programa expandiu para 100 vagas, incluindo os novos destinos: França e Austrália. Além disso, professores e servidores também deverão ter editais próprios em breve¹⁰³.

Nos últimos cinco anos, é possível observarmos, em *sites* de notícias, que algumas ações foram empreendidas pela SEDUC, buscando a oferta de oportunidades de aprendizado de línguas adicionais aos discentes ou a promoção da capacitação linguística e pedagógica de

¹⁰²Disponível em: https://www.se.gov.br/noticias/educacao-cultura/primeira_turma_de_alunos_do_sergipe_no_mundo_e_definida_com_sorteio_publico. Acesso em 17 jul. 2024.

¹⁰³Disponível em: <https://seduc.se.gov.br/sergipe-no-mundo-2025-inclui-novos-destinos-e-contempla-professores-e-servidores-da-educacao/>. Acesso em 07 abr. 2025

professores de línguas, tais como o Programa *UK Brazil Skills for Prosperity*¹⁰⁴, iniciativa financiada pelo governo britânico, em consórcio com a Fundação Lemann, a Associação Nova Escola, o Instituto Reúna e o Conselho Britânico, bem como acordos com a Aliança Francesa, a Fulbright e a Cultura Inglesa.

A Aliança Francesa possui uma parceria com o governo estadual há cerca de 40 anos, segundo a Gestora SE 1. Em troca da concessão de usufruto do prédio onde se localiza a Aliança Francesa na capital, Aracaju, um número de vagas é disponibilizado semestralmente aos alunos estaduais. Hoje, esse mesmo prédio abriga também a sede do Centro Estadual de Idiomas (CEI), criado pelo Decreto nº 762/2024 e regulamentado pela Portaria nº 4473/2024. A criação de instrumentos legais de gratificação ancora o programa na máquina administrativa.

O CEI, então, surge com a finalidade de promover a internacionalização da rede pública estadual, em consonância com o Programa Sergipe no Mundo, por meio da: I - oferta de cursos presenciais e remotos para estudantes e professores da rede pública estadual; II - difusão do domínio de outra língua; III - subsídio de experiências de imersão, troca cultural e vivência de uma cidadania global aos estudantes; e IV - promoção e elevação do nome do Estado de Sergipe em todo o território nacional e internacional (Art. 2º do Decreto n.º 762/2024).

Na sua primeira chamada pública (Edital nº 06/2025), 690 vagas para cursos de inglês, espanhol e LIBRAS foram disponibilizadas para as 10 Diretorias Regionais (DRE). As matrículas de discentes, docentes e servidores da educação ocorrem por ordem de inscrição, estando o curso distribuído em módulos, do nível básico ao intermediário. Enquanto isso, a organização curricular do francês é determinada pela Aliança Francesa. As vagas para participação, com gratificação, de professores de língua da rede nos CEIs de diferentes cidades foram estabelecidas no Edital nº 28/2024 e regularizadas pela Lei nº 9.620/2025.

Essa recente inserção do CEI como pilar institucional do Sergipe no Mundo, demonstra um claro avanço de uma postura instrumental para uma visão ecossistêmica da educação linguística no Estado. O PEII sergipano é o mais jovem deles no Nordeste, mas já parece representar um certo reposicionamento político. Principalmente com as mudanças atuais, mostra-se um dispositivo mais sistêmico de internacionalização da educação básica, ampliando públicos, eixos e alcances, como discutiremos também nas seções seguintes.

¹⁰⁴Disponível

<https://infonet.com.br/informepublicitario/estudante-monitor-sergipe-no-mundo-e-editora-sedu/>. Acesso em 25/03/2024.

em:
em

Concluindo este capítulo, o Apêndice D apresenta um resumo de algumas ações explicitadas nesta seção da tese para melhor visualização. Não conseguimos abranger em detalhes a variedade de projetos desenvolvidos por cada Estado e seus agentes, mas focamos naqueles que acreditamos circunscrever o objeto de pesquisa. Mapeamos a criação, o funcionamento, os critérios de seleção, as modalidades e os alcances dos Programas, evidenciando diferenças internas e heterogeneidades regionais. Não intencionamos um comparativo entre projetos maiores ou menores em número de intercambistas, destinos ou investimentos orçamentários, mas evidenciar que os PEIIs são assemblagens complexas que articulam educação linguística, diplomacia, mercado, territorialidade, desigualdade e interesses políticos. As disputas entre concepções e práticas que emergiram dos PEIIs criaram, implantaram, modificaram, interromperam e manipularam as PLs nordestinas ao longo dos mais de 10 anos que separam o pioneiro Programa “Ganhe o Mundo”, de Pernambuco, das iniciativas mais recentes, como o “Sergipe no Mundo”. Portanto, diversas experiências, para além de leis, decretos, portarias e notícias, compõem o conjunto da análise mais robusta que será aprofundada no capítulo seguinte, com vistas a uma compreensão ampliada dos PEIIs como mecanismos de PLs na modernidade.

5. COMPONDO REALIDADES: MECANISMOS DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NOS INTERCÂMBIOS NORDESTINOS

Baseado em Deleuze e Guattari (1995), compor realidades não significa reproduzir exatamente o que existe, mas construir arranjos plurais que tornem aparentes outras interpretações do mundo além daquelas formadas pela colonialidade. Neste capítulo, discutiremos o construto Política Linguística (PL) na defesa da inserção da Internacionalização Educacional (IE) como um dos mecanismos atuais de PL (Shohamy, 2006). Objetivamos, a partir daqui, responder à próxima pergunta desta investigação: Quais mecanismos/dispositivos de PLs constituem os PEIIs? Como eles atuam no Nordeste?

5.1 As Políticas Linguísticas e seus mecanismos

Até pouco tempo, as Políticas Linguísticas (PLs) eram menos conhecidas de parcela expressiva dos estudantes e pesquisadores de Letras, podendo aparecer nos currículos como disciplinas ou em conteúdos relacionados à área (Afonso; Sousa, 2019). Eu, particularmente, durante minha graduação nos anos 2000, não tive disciplinas associadas diretamente a essa área que fossem além de análises de leis, decretos e diretrizes educacionais nacionais e locais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996).

No Brasil, a relevância atual das PLs certamente pode ser avaliada pela ampliação do número de revistas especializadas, livros, pesquisas e debates englobando as mais variadas vertentes teórico-metodológicas. Mais recentemente, alguns olhares nesse campo se voltam para políticas de expansão do português adicional; de regulamentação da educação bi/multilíngue (de prestígio e de surdos, por exemplo); e das PLs no contexto de IE, nos mais diversos níveis de ensino. Ademais, discussões transdisciplinares de especial interesse social atravessam os estudos de PL, tais como: identidades, interculturalidade, direitos linguísticos, educação linguística antirracista, (multi)letramentos, formação de professores, novas tecnologias (tais como a Inteligência Artificial), dentre tantos outros. Inicialmente, uma disciplina/área instrumental, a-histórica e de menor destaque em algumas IES nacionais, torna-se um campo de pesquisa fortemente comprometido com o social e o político (Afonso; Sousa, 2019).

Nesse sentido, Rajagopalan (2023) aponta que as PLs podem ser determinadas enquanto substantivo abstrato e substantivo comum, ambos de cunho político. Na primeira acepção, mais filosófica, concernem todas as “questões que dizem respeito ao papel que as línguas exercem em definir os povos e consolidar suas nações ao redor do mundo, as

consequências das mudanças geopolíticas em curso que afetam as relações existentes e assim por diante” (*op. cit.*, p.39). Enquanto substantivo comum, as PLs referem-se a algo concreto, prático e contável e, portanto, “funcionam no modo da imitação” da vida real, tentando “reproduzir *in vitro* o que acontece *in vivo*” (Calvet, 1995 [2007], p. 160, *apud* Rajagopalan, 2023, p.39). Neste último caso, as PLs são ações datadas e contextualizadas por tempos de globalização, podendo ser apontadas positiva ou negativamente, especialmente quando vistas retroativamente e julgadas à luz de determinados valores e percepções.

Para Shohamy (2006), a compreensão sobre o que são PLs inicia-se com uma reflexão sobre as línguas, considerando sua necessidade e relevância em uma sociedade. Para a autora, elas podem até ser vistas como fenômenos individuais, nos quais cada falante faz suas escolhas, conscientes ou não, utilizando determinado vocabulário, numa certa ordem, com ênfases em diferentes assuntos, como qualquer outra decisão da vida cotidiana. Porém, é preciso percebermos que essas decisões também são sociais, e, de maneira contínua, a língua deve ser analisada como um poderoso mecanismo político e de manipulação, um poder simbólico (Bourdieu, 1989) que permeia toda a história humana, construindo realidades.

À luz das transformações sociais aceleradas pelos processos que caracterizam a globalização e a modernidade recente (Moita Lopes, 2013), é importante pensarmos a língua(gem) com suas formas cada vez mais diversas e híbridas; com seus usos cada vez mais multimodais; e com seus contextos cada vez mais multiculturais (Archanjo, 2016).

No passado, pensou-se na língua sob outras óticas, especialmente enquanto um problema a ser resolvido pelos conquistadores romanos ou árabes, por colonizadores das Américas ou, mais tarde, por ex-colônias africanas que se transformavam em Estados-nação¹⁰⁵, provocando questões profundas sobre as identidades de povos multilíngues. Lagares (2023, p. 12-13) corrobora essa ideia,

O Estado nacional surgido no século XIX foi o responsável pela invenção do monolinguismo social em comunidades amplas, imaginadas primeiramente pelas próprias burguesias. [...] E esse modelo foi imposto aos povos colonizados, porque “sempre a língua foi companheira do Império”, como dizia o primeiro gramático da língua castelhana, Antonio Nebrija, e a imposição de línguas ou seu uso para a exclusão social é um poderoso recurso para garantir a dominação política. O processo descolonizador, a formação de novas nações, teve de lidar com o multilinguismo ancestral das suas comunidades, mas já a partir dessa perspectiva, num processo identificado como de modernização.

¹⁰⁵ Na perspectiva decolonial, a estrutura moderna dos Estados-nação foi construída a partir da colonialidade do poder, articulada em nível sistêmico. Na América Latina, a partir do século XV, foi imposta uma forma única de organizar politicamente a sociedade em terras que eram tidas como “novas”, reduzindo todos os seus povos habitantes às categorias de “índios” e “negros”. A construção desses novos Estados em terras latino-americanas, desconsiderando toda a ancestralidade já existente lá, é uma expressão espacial do eurocentrismo e da divisão racial do trabalho (Mignolo, 2017).

Os conflitos surgidos a partir da imposição do Estado, enquanto estrutura de poder da modernidade, demonstram como as concepções de línguas nacionais e do monolinguismo, por consequência, concomitantes à noção de ‘línguas estrangeiras’, não devem ser naturalizadas. Em uma dimensão mais atual, estudos pós-coloniais de Makoni e Pennycook (2007) direcionam essa discussão para o conceito de línguas como invenção, compreendidas teoricamente como instrumento de dominação e controle, em que antes as relações linguísticas eram, de certo modo, fluidas. As línguas, bem como as fronteiras, as bandeiras e os hinos, são construções ideológicas pelas quais o Estado solidifica e expande sua força e daqueles que o controlam.

Desse modo, Bernardo, Nhampoca e Severo (2024) apresentam, a partir de perspectivas construídas no Sul Global, as PLs como práticas de reparação histórica e epistêmica, diretamente implicadas no enfrentamento dos efeitos duradouros da colonização. Particularmente no contexto africano, a reparação não se limita ao reconhecimento simbólico das línguas locais, mas envolve sua centralidade nos processos educativos, na produção de conhecimento e na construção de cidadanias plurais, evidenciando que a governança linguística é amplamente produzida nas práticas cotidianas de comunidades, famílias, mercados, instituições religiosas e espaços educativos formais e informais.

Dito isso, voltamos um pouco no tempo para situar esse processo epistemológico. Segundo Johnson e Pratt (2014), os primeiros trabalhos sobre política e planejamento linguístico foram desenvolvidos entre as décadas de 1950 e 1960, no contexto da criação de países ‘em desenvolvimento’, independentes, após a descolonização, sobretudo da África. Esses estudos preocupavam-se com a nomeação, a forma e a quantificação de padrões linguísticos, desconsiderando quaisquer dimensões políticas e ideológicas e, portanto, reforçando hierarquizações entre as línguas coloniais e as locais. Posteriormente, por volta das décadas de 1970 e 1980, essas perspectivas iniciais passam a ser problematizadas, e crescem as demandas por reconhecimento de uma maior diversidade linguística, de modo a legitimar as línguas maternas de populações colonizadas e possibilitem uma educação multilíngue menos violenta. Embora crucial para ampliar concepções na área e nos estudos desse período, o Estado ainda era considerado o decisor majoritário de políticas *top-down* (de cima para baixo), ofuscando o poder de outros agentes sociais *bottom-up* (de baixo para cima), tais como a família, os educadores e os ativistas sociais.

Os autores demonstram, ainda, que progressivamente, não só na Linguística, mas também na Sociologia e demais ciências humanas, identifica-se uma nova fase de trabalhos cada vez mais críticos, na qual as PLs são investigadas através das relações de poder,

desigualdades sociais e projetos políticos que se estabelecem como mecanismos de inclusão ou exclusão social (Tollefson, 2013). De maneira similar, Schiffman (1996, apud Diniz; Silva, 2019) compreende a PL como uma construção social que extrapola documentos oficiais, estando ancorada na cultura linguística de uma comunidade, isto é, em suas crenças, seus valores, suas atitudes e ideologias sobre as línguas.

Nesse sentido, as PLs ganham uma releitura epistemológica, que compreende a língua como um importante aspecto da realidade social, produto de interações culturais contínuas e de negociações entre diferentes agentes dentro de uma sociedade. Ao tratar das migrações pós-modernas, Archanjo (2016) evidencia que os fluxos migratórios na globalização são atravessados por assimetrias e mecanismos de regulação, nos quais a língua ocupa papel central na organização da mobilidade e na definição de condições de acesso, circulação e pertencimento.

Porém, uma inquietação metodológica no campo crítico surge em torno de como fazer conexões entre múltiplos níveis dessas políticas. Como argumentou Blommaert (2013, p. 133), o poder na PL não existe dentro de um só nível ou camada; em vez disso, há uma série de macro, meso e micro hegemonias que concorrem contra ou a favor umas das outras, e todas influenciam o ambiente educacional. As micropolíticas vão ganhando mais interesse de pesquisadores e uma vasta coleta de dados direciona-se, então, para as salas de aula e comunidades de fala, seus agentes e a forma como interagem, utilizando-se principalmente de pesquisas etnográficas, de análise de discurso e de outras metodologias qualitativas (Johnson; Pratt; 2014).

Hornberger e Ricento (1996) estabelecem uma relação metafórica entre a PL e as camadas que formam uma cebola. Na camada maior e externa, estariam os objetivos políticos mais amplos, articulados com a legislação, no âmbito nacional, que podem ser operacionalizados por leis e implementados, sobretudo, em contextos institucionais, como escolas e instâncias governamentais. Em cada um desses contextos, os conhecimentos prévios individuais e as experiências da comunidade interagem, interpretando e modificando a legislação em cada camada. Além disso, as ideologias também interagem com todas as camadas das PLs, de forma complexa e variada.

Nesta tese, podemos argumentar que as PLs envolvidas nos PEIIs analisados funcionam em algum lugar próximo ao nível meso, intermediário, localizados em âmbito regional e estadual. Desse modo, como propostas extensionistas ofertadas pelas Secretarias Estaduais de Educação, as ações voltadas para o ensino de línguas relacionadas aos PEIIs (cursos no país e no exterior, criação de centros de ensino de línguas, formação docente,

aplicação de testes de proficiência) envolvem a comunidade escolar, mas não fazem parte do currículo acadêmico formal e, conseqüentemente, não estão subordinadas às orientações federais. Essas ações também não se articulam com os sistemas educacionais municipais. Os Programas estaduais gozam, ainda, de autonomia de recursos e de legislações próprias.

Sabemos que as PLs envolvidas nos Programas internacionais são constituídas a partir de um conjunto de influências e interesses que se articulam tanto internacional, como nacional e localmente. Dessa maneira, os PEIIs e, de forma mais ampla, a IE podem ser dispositivos de controle ideológico-social, tal como um livro didático, uma avaliação ou uma propaganda, determinando os incluídos e os excluídos nas experiências educacionais. Para Shohamy (2006), é por meio desses mecanismos primários de organização, manipulação e administração sobre as línguas e seus usos na vida social que elas podem obter aceitação, prestígio e poder, mesmo que isso aconteça de forma implícita.

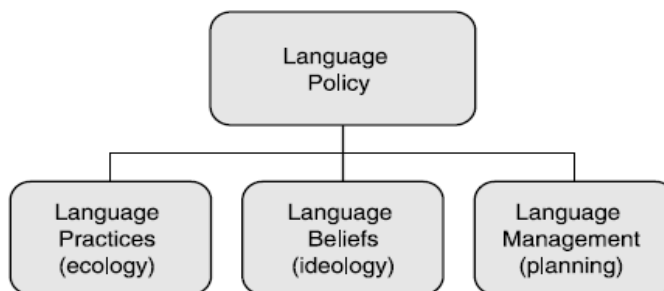
Shohamy (2006, p. xvi, tradução nossa) afirma que,

A política linguística cai no meio dessas manipulações e batalhas, entre a ideologia e a prática linguística. É através de uma variedade de mecanismos explícitos e implícitos, utilizados principalmente (mas não exclusivamente) por quem detém a autoridade, que as línguas são manipuladas e controladas de modo a afetar, criar e perpetuar políticas linguísticas “de facto”, ou seja, práticas linguísticas. [...] Os efeitos e conseqüências destes mecanismos podem muitas vezes levar a violações dos processos democráticos e dos direitos pessoais/linguísticos. É a existência destes mesmos mecanismos e os seus efeitos implícitos na criação de políticas linguísticas reais que constituem agendas ocultas, desconhecidas do público.¹⁰⁶

Portanto, a verdadeira PL (de facto) pode ser percebida por meio da investigação desses mecanismos, muitas vezes ocultos do senso comum mais imediato. A autora se baseia, de maneira ampliada, nos estudos de Spolsky (2004) que destaca três dimensões constitutivas das PLs: as práticas, as crenças e a gestão da língua.

¹⁰⁶ No original, Shohamy (2006, p.xvi), “[...] *Language policy falls in the midst of these manipulations and battles, between language ideology and practice. It is through a variety of overt and covert mechanisms, used mostly (but not exclusively) by those in authority, that languages are being manipulated and controlled so as to affect, create and perpetuate “de facto” language policies, i.e., language practices. [...] The effects and consequences of these mechanisms can often lead to violations of democratic processes and personal/language rights. It is the existence of these very mechanisms and their effects on covertly creating actual language policy that make up hidden agendas, unknown to the public.*”.

Figura 6- O modelo de Política Linguística de Spolsky, em inglês



Fonte: Shohamy (2006, p.53) baseado em Spolsky (2004)

Segundo Spolsky (2016, p. 35-36, grifo nosso), sobre tais dimensões,

Práticas linguísticas são as escolhas e comportamentos observáveis – o que as pessoas realmente fazem. São os aspectos linguísticos escolhidos, a variedade de linguagem usada. Elas constituem políticas na medida em que são regulares e previsíveis.

[...] **crenças** que são mais significativas para as nossas preocupações são os valores atribuídos às variedades e aos traços. Por exemplo, dado o papel desempenhado pelas variedades linguísticas na identificação, a variedade que eu associo com meu grupo de pertencimento mais importante – seja minha nação, minha classe educacional, minha região ou minha herança étnica – provavelmente será a que terá o maior valor para mim, enquanto certas outras variedades serão estigmatizadas.

[...] **gestão linguística**, o esforço observável e explícito realizado por alguém ou algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças. A forma mais óbvia de gestão linguística é uma constituição ou lei estabelecida por um Estado-nação que determina alguns aspectos do uso oficial da linguagem: uma exigência para uso de uma língua específica como meio de instrução ou em trâmites com as agências de governo, por exemplo. Outro exemplo é a decisão da Igreja Católica Romana, no Vaticano II, de mudar a política de vários séculos de exigir o latim para a missa. No domínio familiar, constituem gestão linguística os esforços de pais imigrantes para manter sua língua de herança ou para persuadir seus filhos a aprender uma nova língua.

Mesmo que analisadas separadamente, as práticas, as crenças e a gestão de uma PL estão interligadas e influenciam umas às outras. Desse modo, como explicado por Spolsky, as práticas linguísticas de um determinado grupo são constituídas pelo repertório linguístico-cultural de seus sujeitos, não como meras interações, mas como um padrão habitual de escolhas linguísticas. Em um movimento complexo e não linear, tais práticas podem influenciar representações e valorações sobre uma língua, podendo integrar sua gestão por meio de ações deliberadas voltadas à manipulação do comportamento linguístico no interior de um determinado projeto de sociedade.

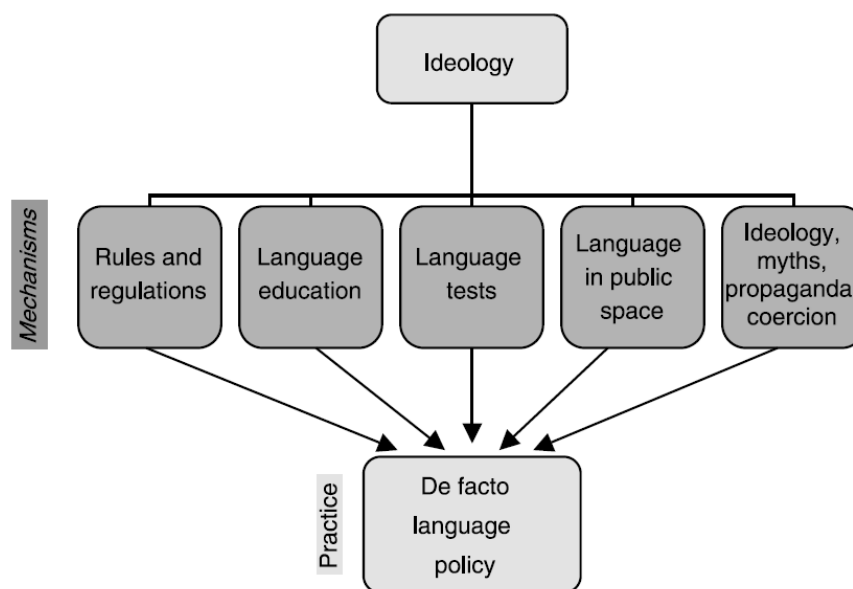
Para Spolsky, as PLs existem em todos os contextos, independentemente de serem explícitas e reconhecidas pelas autoridades locais, e, ao fazê-lo, o autor rompe com um entendimento binário e hierárquico entre políticas (enquanto leis e diretrizes) e planejamento

(enquanto aplicação) dos anos 1960. Mesmo quando documentadas, não necessariamente serão seguidas, pois as crenças de uma sociedade e suas práticas podem ser muito mais determinantes. Por outro lado, o gerenciamento institucionalizado sobre uma língua também auxilia na disseminação da sua prática e valorização pela coletividade. Portanto, para o autor, PLs não lidam somente com línguas e suas variedades, mas também com os esforços e os interesses para promovê-las ou apagá-las.

Assim, “o status de uma variante ou variedade deriva de quantas pessoas a usam e a importância de seus usuários, e os benefícios econômicos e sociais que um falante pode esperar usando-a” (Spolsky, 2009, p.04). Exatamente como acontece com o inglês, que, por meio de crenças e ideologias, tem valor ampliado como língua do capitalismo globalizado, tornando-se essencial para o sucesso e a inclusão de jovens intercambistas nordestinos no mercado de trabalho, de acordo com as autoridades locais nas mídias.

Shohamy (2006) evidencia a relevância em compreender a relação entre os mecanismos explícitos das PLs oficiais (tais como leis e decretos) e os mecanismos implícitos das PLs reais dispostos, entre outros, nos livros didáticos, nas avaliações, nos sinais de trânsito, nas propagandas ou em nomes de locais e pessoas (Figura 7).

Figura 7 - Modelo de Política Linguística de Shohamy (2006) adaptado, em inglês



Fonte: Adaptação da autora baseado em Shohamy (2006, p. 54 e 58)

Um dos pontos centrais nas propostas de Spolsky e Shohamy é garantir que os mecanismos de PL não sejam naturalizados, pois atuam como veículos de promoção e perpetuação de forças hegemônicas. Nenhum deles é neutro, apartado de agendas políticas,

sociais e econômicas ou se desenvolve para o bem comum.

Geralmente, esses dispositivos são utilizados por todos os grupos na sociedade, de forma descendente ou ascendente, sempre que utilizam a língua como forma de converter ideologias em comportamentos. No entanto, aqueles que têm autoridade os impõem de forma mais efetiva, com maior acesso às sanções, penalidades e recompensas, incluindo as fontes de financiamento (Shohamy, 2006, p. 54).

Nesse sentido, o primeiro mecanismo é explícito e se mostra na forma de leis, diretrizes, decretos, entre outros textos oficiais. Usualmente, eles são usados para desencadear ações diretas nas PLs reais, em contextos públicos ou privados, com o propósito de transformar ideologias em práticas. Sua análise deve considerar tanto instâncias nacionais quanto supranacionais, atentando para as razões de sua criação e seus alcances. A legislação exerce grande poder sobre a liberdade de escolha de uma comunidade, tal como aconteceu com a inserção da obrigatoriedade do ensino de inglês a partir do 6º ano da educação básica no Brasil, pela Lei 13.415/17. Esses dispositivos jurídicos também estão associados à definição de línguas oficiais, de línguas como meios de instrução, à concessão de naturalização e cidadania aos estrangeiros ou à normatização imposta pelos países colonizadores.

Para entender as PLs reais, implicitamente em vigor numa sociedade, Shohamy (2006) sugere examinarmos outros mecanismos que não apenas a legislação oficial. Ela reconhece que, para além do poder do Estado, a legislação influencia e é influenciada pelas manifestações que ocorrem *bottom-up*, nas bases, nas lutas sociais, nas práticas cotidianas, incluindo as educacionais. Segundo a autora, isso se deve ao fato de os professores serem um dos principais agentes do processo de implementação de políticas. Na metáfora da cebola de Hornberger e Ricento (1996), os profissionais da educação em países democráticos podem ser considerados agentes de uma camada profunda da PL. Docentes estabelecem uma relação prática com a legislação, sobretudo na implementação desta junto ao currículo, ao planejamento, aos processos de aprendizagem e às avaliações.

O segundo mecanismo de PL encontra-se na educação linguística. Ele engloba, sobretudo, as decisões que são tomadas nos âmbitos das escolas e universidades no que diz respeito ao ensino de línguas maternas e adicionais, desde a definição de quais línguas farão parte do currículo formal, da idade de início, da carga horária etc., até o prestígio atribuído a cada variante no ambiente acadêmico.

Shohamy (2006, p. 77, tradução nossa)¹⁰⁷ avalia que a PL Educacional é uma

¹⁰⁷No original, sobre as Políticas Linguísticas Educacionais (LEP), em inglês, “*In the current political*

ferramenta determinante no *status* de uma língua no mundo, pois

No ambiente político atual onde os Estados estão se tornando mais multilíngues, multinacionais e, ao mesmo tempo, mais globais, os alunos são convidados a aprender línguas que reflitam e afetam os interesses de diferentes grupos de maneiras bastante diferentes. Tais línguas preferidas podem incluir as consideradas importantes no mundo global, como é o caso do inglês na maioria dos países. Pode também incluir a decisão de ensinar determinada(s) língua(s) como estrangeira/segunda no sistema educacional. No atual ambiente de reconhecimento de diferentes grupos por suas diferenças, indígenas e imigrantes, a PLE [Política Linguística Educacional] também pode incluir a decisão de incluir o ensino de línguas estrangeiras/segundas, de herança, de comunidades, de imigrantes e de povos indígenas.

A educação linguística está sempre próxima das dimensões políticas, sociais e econômicas; portanto, o ensino de línguas sempre exerceu mais do que somente uma função comunicativa instrumental, sendo sistematicamente um recurso de propagação de ideologias de monolinguismo e nacionalismo. Por essa razão é que hoje, diante da globalização, do capitalismo e da expansão da IE no Brasil e no mundo, *policy-makers*¹⁰⁸ disseminam a urgência de uma educação bi/multilíngue desde a educação infantil.

Além desses, os exames de línguas também são mecanismos de PLs, cujos efeitos retroativos e impactos podem mudar crenças e práticas. As avaliações influenciam as aulas de línguas, determinando os conteúdos adequados ao preparo do exame. Podem, ainda, ter impacto na forma como a sociedade vê as línguas avaliadas e o que se torna relevante nessa avaliação. Nesse sentido, no Brasil, as provas do ENEM são investigadas como mecanismos que influenciam crenças e práticas dos alunos e dos professores de inglês e espanhol no ensino médio (Blanco, 2018), e determinam as PLs de fato materializadas no planejamento dos professores de português, na elaboração de material didático e na rotina da sala de aula de redação (Ferreira, 2017), por exemplo.

Ainda, é no espaço público que percebemos como as línguas e outros repertórios comunicativos multimodais funcionam como ferramentas de intermediação entre as ideologias e as práticas de linguagem da sociedade. Na cultura brasileira, por exemplo, os empréstimos do inglês e do francês formam a paisagem linguística de estabelecimentos

environment where states are becoming more multilingual, multinational and at the same time more global, students are asked to learn language(s) that reflect and affect the interests of different groups in quite different ways. Such preferred languages may include languages that are considered important in the global world, as is the case with English in most countries. It may also include decisions to teach certain language(s) as a foreign/second language in the educational system. In the current environment of recognition of different groups for their differences, indigenous and immigrants, the LEP may also include a decision to include teaching foreign/second languages that are used as heritage, community, immigrant, indigenous languages" (Shohamy, 2006, p. 77).

¹⁰⁸ Em português, fazedores de políticas (governantes, grupos sociais, comunidade acadêmica etc) como tradução mais ampla que legisladores, conforme informa o Google Tradutor

comerciais por razões sócio-históricas de subalternidade ou mercadológicas. A paisagem linguística sendo compreendida como a “[...] linguagem específica que objetos desempenham na esfera pública. [...] ruas, nomes de edifício, locais e instituições, outdoors, cartões de visita, bem como rótulos, instruções e formulários públicos, nomes de lojas e placas públicas” (Shohamy, 2006, p. 112, tradução nossa).¹⁰⁹

Os últimos dispositivos de PLs analisados por Shohamy incluem ideologias linguísticas, mitos, propagandas e coerção. As ideologias são crenças que as pessoas têm sobre a língua, sobretudo as que identificam línguas e pessoas como marcadores de grupos sociais ou nacionalidades. Os mitos são originários de ideologias e referem-se a declarações sobre as línguas que não são fundamentadas, mas tendem a influenciar o comportamento linguístico. Mitos de que crianças na educação bilíngue terão problemas com o desenvolvimento da língua materna ou de que adultos não são capazes de aprender uma nova língua são comuns no Brasil, por exemplo. Com relação às propagandas, estas são estratégias muitas vezes violentas de disseminação de ideologias e mitos, na mídia, por exemplo, como aconteceu logo após o 11/9, quando o árabe era frequentemente referido em jornais como a ‘língua do terror’. Mais agressiva ainda, a coerção é exercida quando os hábitos linguísticos e a liberdade pessoal são limitados por meio de perseguições ou sanções, podendo, inclusive, assumir a forma de leis que proíbem e punem caso uma língua seja falada, ensinada ou difundida. Isso se evidencia, como nos lembra o professor Xoán Lagares, da Universidade Federal Fluminense, cujo nome é escrito com a letra “x”, característica do galego, em vez do “j”, como afirmação e protesto pela proibição dessa língua durante a ditadura de Franco, na Espanha, até o final da década de 1970.

A discussão que pretendemos estabelecer neste capítulo direciona-se ao recorte analítico, principalmente, da IE como um dos mecanismos/dispositivos contemporâneos de controle e influência das PLs.

5.2 Internacionalização Educacional como mecanismo de Políticas Linguísticas

A teoria de Shohamy reconhece a natureza dinâmica da linguagem e a importância dos fatores contextuais sobre as PLs e as práticas sociais em vigor. Desse modo, é possível conceber que os mecanismos que influenciam as PLs fazem parte de um processo adaptativo que responde às mudanças na sociedade e às demandas de cada momento sócio-histórico.

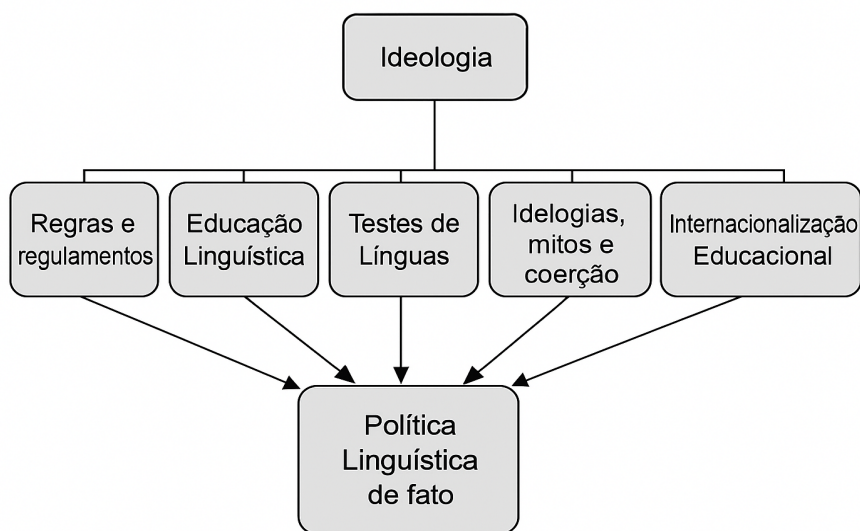
¹⁰⁹ No original em inglês, “[...] to specific language objects that mark the public sphere [...] streets, names of buildings, places and institutions, advertising billboards, commercials and personal visiting cards as well as labels, instructions and public forms, names of shops and public signs” (Shohamy, 2006, p. 112).

Entre as ideologias/crenças e as práticas linguísticas, uma ampla variedade de elementos explícitos e implícitos é atualizada na modernidade. Eles funcionam como ferramentas de constituição, manipulação e propagação das PLs. Portanto, a presença deles e seus impactos precisam ser questionados em várias camadas da sociedade.

A IE é um fenômeno recentemente enfatizado no Brasil (principalmente pós-anos 2000) e acompanha movimentos contemporâneos da globalização e da ampliação de meios digitais de comunicação na promoção de novas formas de interações, desejos e necessidades. Esses processos vêm estabelecendo uma realidade linguística diferenciada no país. A simbiose Língua-Internacionalização Educacional se retroalimenta, como evidenciado nos PEIIs apresentados no capítulo anterior. Entendemos que a língua adicional é apenas uma parte da experiência de internacionalização, mas é por ela que a IE se faz possível desde a seleção dos PEIIs até a mobilidade no exterior. Em muitos casos (tais como Lira, 2021, e Martins, 2024), a aprendizagem de língua é indicada como o fator de maior impacto percebido pelos alunos. Ela está presente em todas as falas dos gestores na mídia e posiciona-se como objetivo primordial nos documentos legislativos constituintes dos PEIIs.

Observe a adequação sugerida ao modelo de Shohamy (2006) na Figura 8.

Figura 8 - Inserção da Internacionalização Educacional como mecanismo de Política Linguística



Fonte: Adaptação da autora baseado em Shohamy (2006, p. 54 e 58)

A IE pode ser compreendida, então, como um mecanismo emergente de regulação simbólica e material das PLs contemporâneas. Ela atua, simultaneamente, por meio dos instrumentos tradicionais de controle apontados por Shohamy (2006) — ensino, testes,

currículos, legislações, ideologias e crenças — e pelas dinâmicas globais da modernidade/colonialidade (Quijano, 2005).

Trata-se, portanto, de um processo em que o ensino e a circulação de línguas são mobilizados como tecnologias de progresso e mobilidade social, mas que, na prática, reafirmam hierarquias epistêmicas e culturais herdadas da matriz colonial. Como propõe Mignolo (2003), a colonialidade não se limita ao domínio econômico ou político, mas se infiltra nas formas de pensar, conhecer e ser, instaurando um padrão global de racionalidade e de humanidade que se pretende universal.

A IE como mecanismo de PL articula-se em um sistema próprio, com objetivos, agentes e modos específicos, como argumentaremos a seguir:

a) No âmbito acadêmico, a IE acontece atualmente a partir de **arquiteturas institucionais** próprias, tendo como principais agentes diretorias/assessorias de relações internacionais nas universidades e nos Institutos Federais ou até em escolas básicas (Grupo Marista e Colégio Dom Bosco, no Maranhão, por exemplo), bem como em redes e associações como a Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI). Ela tem, ainda, como seus promotores as agências governamentais (MEC, CAPES, CNPq, Conselho Britânico, entre outras), além de gestores e docentes.

No ensino superior brasileiro, esses agentes indutores utilizam-se declaradamente de parâmetros de IE para qualificar hierarquicamente os programas de graduação e pós-graduação. E, uma vez que as IES precisam submeter-se a editais e fomentos, desloca-se para tais agentes o controle de decisões linguísticas sobre quais línguas, suas variedades ou sistemas avaliativos serão aceitos. Dessa forma, a IE torna-se um dispositivo pelo qual as PLs são introduzidas e incorporadas às agendas de uma instituição.

Essa forma mais direta de indução e manipulação institucional não acontece da mesma maneira na educação básica. Ela aparece em relatórios de organismos multilaterais ou na aplicação de provas padronizadas internacionais que influenciam parâmetros nacionais. A forma mais contundente nesse nível, particularmente na rede privada, parece ser trazida pelo mercado de línguas e pela sociedade, na expectativa de criar filhos com mais chances de empregabilidade e cidadania global.

b) A IE também gera **desdobramentos educacionais** característicos que movimentam uma cadeia inteira de articulação em legislações, publicações, testes de proficiência, cursos, currículos, formação docente, mobilidades internacionais, parcerias e acordos com instituições no exterior. Estes acontecem na materialização da mobilidade acadêmica no

exterior, na dupla diplomação, na assinatura de convênios internacionais, na atração de docentes e estudantes estrangeiros ou no bom ranqueamento institucional em nível global.

A IE introduz, de maneira mais recorrente, realidades pedagógicas não habituais, até então, como o Inglês como Meio de Instrução (EMI) em disciplinas universitárias brasileiras, o Teletandem (ou telecolaboração) para o ensino de línguas virtual, o *Collaborative Online International Learning* (COIL), para aprendizagens colaborativas virtuais, ou, ainda, a carga horária estendida de língua inglesa nos currículos que inserem programas bilíngues na educação básica.

c) Ela reforça **matrizes (de)coloniais de sentidos** em discursos e na propagação de ideologias que afirmam que publicar em inglês é indicação de qualidade; ofertar um programa bilíngue na educação básica leva à interculturalidade; valorizar aquilo que vem de fora é relevante, mesmo em detrimento de saberes locais; é preciso legitimar as línguas eurocentradas e o falante nativo; o intercâmbio no exterior é o único modo de aquisição da competência comunicativa; saber inglês é garantir sucesso no mercado de trabalho; os benefícios da internacionalização para uma IES são inquestionáveis, dentre tantas outras. Desse modo, a procura por uma cidadania global, na medida em que impõe uma identidade desejável (o sujeito internacionalizado, competitivo, anglófono), legitima formas de existência, inferioriza ou silencia vozes e modos de vida do Sul Global.

Enquanto Shohamy (2006) denuncia os mecanismos ocultos que transformam ideologias em práticas linguísticas, Stein (2019) evidencia que os discursos de internacionalização frequentemente mascaram desigualdades estruturais, naturalizando a centralidade do inglês, dos saberes euro-norte-americanos e das métricas globais de prestígio. A circulação global do inglês, já criticada por Pennycook (2001) como prática cultural de poder, reencena a hierarquização linguística e epistêmica, que Quijano (2005) nomeia como colonialidade do saber e que Sousa Santos (2007) aponta na persistência da linha abissal.

Portanto, a IE pode ser percebida como um mecanismo autônomo de PLs que, assim como os demais mecanismos, atua intrinsecamente tanto na gestão institucional das línguas quanto na produção de sujeitos subalternizados pela racionalidade global. A seguir, apresentaremos algumas reflexões sobre a constituição dos PEIIs, dentro dos campos de disputas da IE, como mecanismo de PLs no Nordeste.

5.3 Mecanismos de Políticas Linguísticas nos Intercâmbios Estaduais do Nordeste: cartografias e decalques

Na Análise Temática (Braun; Clarke, 2006), o código é unidade inicial de sentido interpretado pela pesquisadora a partir dos dados, que funciona como marcador de algo relevante e que servirá para, mais tarde, construir os temas da análise. Os códigos capturam ideias, ações, sentimentos, justificativas e discursos que emergiram de forma literal ou latente na interpretação das entrevistas, documentos ou observações. Nesta tese, que trabalha com PLs, internacionalização, LAC, colonialidade e experiências nordestinas, os códigos já nascem atravessados por uma leitura crítica e situada.

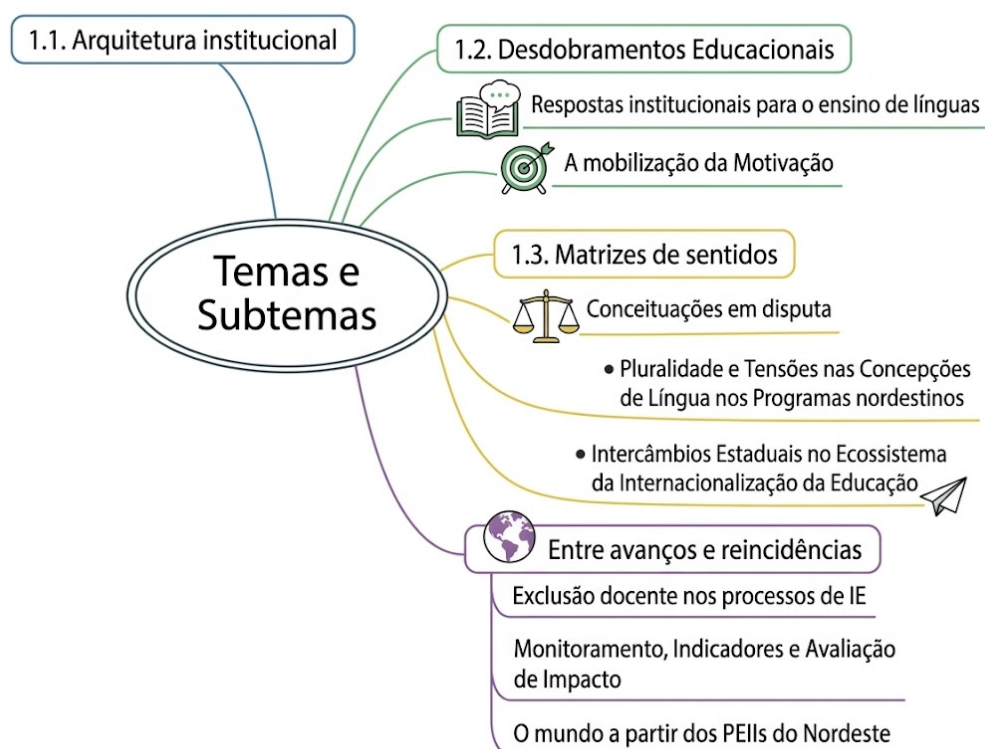
‘Centralização decisória’, ‘urgência/pressão política’, ‘infraestrutura insuficiente’, ‘culpabilização docentes’, ‘inglês como garantia de futuro’, ‘língua como barreira’, ‘língua como oportunidade de ascensão social’ ou ‘inglês como produto global’ foram alguns dos códigos usados. Ocasionalmente, eles se sobrepuseram ou um mesmo trecho pode receber múltiplos códigos. Ao longo do processo, os códigos também foram sendo renomeados, fundidos, agrupados ou eliminados para, então, formarem núcleos de sentido em um determinado tema mais amplo a ser explorado como uma narrativa interpretativa.

Considerando os PEIIs como mecanismos de PL, agrupamos os temas e subtemas produzidos dentro do escopo dessa investigação. Eles foram definidos por sua relevância e prevalência. Como um decalque, às vezes, os temas e subtemas mostraram os PEII em reproduções sistêmicas uns dos outros; outras vezes, formaram-se em mapas abertos, experimentais, e multiplicaram-se em conexões para a produção de outros sentidos (Deleuze; Guattari, 1995). São eles: a) Arquitetura Institucional da IE, demonstrando pontos de destaque no gerenciamento das atividades e agentes envolvidos; b) Desdobramentos Educacionais na estrutura estadual; e c) Matrizes de Sentido. Nesse último tema, aspectos mais latentes, ideológicos e políticos que emergiram foram agrupados e analisados. Embora as entrevistas com os gestores apontem para um lado prático, resolutivo da logística dos programas pelos quais eles são responsáveis, percebemos uma disputa entre a realidade local possível diante de infraestrutura, recursos humanos, orçamento etc. e um plano ideológico de concepções fundantes. O terceiro agrupamento de temas volta-se a essa disputa, na qual, de fato, acreditamos que as decisões são tomadas. (Ver Figura 9)

A premissa é de que as PLs não são apenas documentos, leis ou diretrizes, mas um campo de disputas simbólicas onde mecanismos formais e informais regulam, gerenciam, negociam e produzem sentidos sobre a língua, como argumenta Shohamy (2006). Assim, os temas e subtemas identificados nessa cartografia não operam isoladamente: eles conformam

um sistema de forças, um conjunto de mecanismos de PL que atravessam os PEIs e moldam tanto práticas quanto crenças.

Figura 9 - Temas e subtemas encontrados



Fonte: elaborado pela autora.

5.3.1 A arquitetura institucional da internacionalização educacional

De forma ampla, os PEI tendem a ser propostos por governadores de diferentes espectros partidários e submetidos à aprovação das respectivas Assembleias Legislativas. Essa tramitação formal, contudo, não neutraliza seu uso político. Ao contrário, a análise empírica evidencia que os PEI são atravessados por disputas, discontinuidades e rearranjos diretamente vinculados a contextos eleitorais e mudanças de gestão. Tais dinâmicas podem ser observadas, por exemplo, nas denúncias que levaram à paralisação dos programas pernambucano e piauiense; nas versões concorrentes de projetos de lei apresentadas simultaneamente à Assembleia alagoana por partidos distintos; na redução ou subtração de investimentos conforme o cenário político no MA e no CE; na alternância de nomenclaturas do programa paraibano a cada transição governamental; bem como na não aprovação e consequente engavetamento dos projetos de lei submetidos no RN e na BA desde 2022. Esses

movimentos reforçam o caráter instável e contingente das políticas, frequentemente mais alinhadas a agendas de governo do que a projetos de Estado.

A execução dos PEII recai majoritariamente sobre as Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis pela designação das equipes de coordenação geral e regional. Ainda que essa centralização administrativa seja esperada, chama atenção a recorrente exclusão dos docentes da educação básica dos processos decisórios e de formulação das políticas, especialmente aqueles que atuam diretamente no ensino de línguas. Tal ausência tenciona o discurso de valorização pedagógica frequentemente mobilizado pelos programas e revela um distanciamento entre a política desenhada nos gabinetes e o cotidiano das escolas públicas.

Os programas também envolvem parcerias com universidades locais e estrangeiras, Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) e Conselhos Estaduais de Educação, além de diferentes setores da administração pública envolvidos em processos licitatórios, contratos e pagamentos.

A IE exige, ainda, articulação diplomática. Para a Gestora PE, em entrevista, “[...] quem vai começar um programa de desenvolvimento linguístico, que vai ter essa vertente de mobilidade estudantil precisa, enquanto instituição de governo, manter excelentes relações com os diferentes consulados e embaixadas dos países parceiros”. Superintendente do Ganhe o Mundo e agora na coordenação do programa municipal da capital pernambucana, a Gestora PE busca aproximação com as representações oficiais estrangeiras para agilizar os trâmites de vistos e fortalecer parcerias.

[...] esse relacionamento, ele tem que surgir antes até da instituição do programa [...] esses consulados já foram procurados pela equipe para se buscar, se trocar ideias para trazê-los para junto da gente. [...] Então, os três consulados parceiros estavam lá no lançamento do programa (Recife no Mundo) [...]. Então eles viram e eles participaram desde a concepção. E participam ativamente. São envolvidos ativamente, porque a gente precisa realmente, não é? Quando a gente pensa em estudantes de rede pública, são estudantes normalmente, que vêm de uma [...] origem socioeconômica bem mais vulnerável. Quando a gente fala em vulnerável não só economicamente, mas socialmente. Às vezes são famílias que os pais não tiveram a oportunidade de estudar. Os pais não têm a ideia de que é preciso se ter documentações, tipo certidão de nascimento. Então a gente vai precisar do apoio do consulado, porque, por exemplo, para se tirar o visto do Canadá, o visto dos Estados Unidos, você precisa que os pais, a família, apresentem declaração de imposto de renda, comprovante de contas bancárias. E nossos estudantes, os pais não têm. Então você precisa sensibilizar os consulados para essa característica dos nossos estudantes.

A cooperação entre o governo pernambucano e os consulados ajudou a operacionalizar o PGM, especialmente sendo Recife um polo diplomático para o Nordeste, com cerca de 40 representações consulares ou vice-consulares. Já no caso da Paraíba, a logística complexa dos vistos tornou-se fator determinante na definição dos destinos dos intercambistas.

Quando a gente viu a solicitação de visto (dos Estados Unidos), disse assim, a gente não vai conseguir fazer isso, não. Não tem como pagar. Por exemplo, como é que um estudante vai pagar um visto que ele tem que ter um cartão de débito, um cartão de crédito internacional. O estudante de 16 anos que não tem nem renda. Aí bota os pais para pagar. Como é que vai botar um cara da zona rural para fazer esse negócio? Aí assim foi. A gente foi chegando em determinados pontos que a gente falou, não tem como. Aí no Reino Unido era mais fácil, digamos assim, porque tem uma instituição que representa todas. Então a gente faz, a gente só paga. A gente paga uma instituição que ela representa todas as outras. Só que aí, em contrapartida, muito caro. É um programa muito caro. O programa do Reino Unido é o mais caro que a gente tem é o mais caro, inclusive da gente justificar porque a gente está escolhendo eles. (Gestora PB)

Esses relatos evidenciam como decisões aparentemente pedagógicas são, na prática, fortemente condicionadas por critérios econômicos, diplomáticos e geopolíticos. Nesse cenário, organizações internacionais se fortalecem junto aos Estados, ampliando sua influência no campo educacional e linguístico. Amparados em Gramsci (1971), Tarlau e Moeller (2020) conceituam esse movimento como ‘consenso por filantropia’, no qual recursos materiais e simbólicos são mobilizados para alinhar múltiplos atores sociais em torno de determinadas políticas públicas, mesmo diante de tensões e interesses conflitantes. Ao analisarem o processo de formulação da BNCC, os autores demonstram como fundações privadas, notadamente a Fundação Lemann, desempenharam papel central na articulação desse consenso, operando para além de sua atuação formal em redes aparentemente plurais.

De modo análogo, instituições como o Instituto Cervantes, o Instituto Confúcio, o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico e o Conselho Britânico atuam como braços estratégicos de seus Estados-nação, promovendo línguas, culturas e ideologias por meio da escola pública. Criadas estrategicamente, em muitos casos, no contexto pós-Primeira Guerra Mundial, essas agências exemplificam o poder brando, ou *soft power*, em inglês, exercido pelos países do Norte Global. Parcerias como a estabelecida entre o Conselho Britânico e a Fundação Lemann ilustram como alianças público-privadas transnacionais possibilitam novas formas de persuasão e influência que atravessam fronteiras nacionais e reconfiguram políticas locais.

O conceito de *soft power* usado por Joseph Nye Jr., em 2004 descreve a capacidade de um ator político, especialmente os Estados, de influenciar o comportamento de outros não pela coerção de forças militares ou pelo pagamento, por exemplo, mas pela atração e da legitimação simbólica. Para Nye, o *soft power* opera quando outros querem aquilo que você quer, porque passam a admirar seus valores, suas instituições, suas políticas ou sua cultura. O *soft power* atua de forma indireta, simbólica e persuasiva, reconfigurando relações de poder.

Por isso, seus efeitos são mais difusos, difíceis de mensurar e frequentemente naturalizados.

Como destacam Tarlau e Moeller (2020), fundações privadas e corporativas exercem crescente influência na educação global devido à magnitude de seus recursos financeiros, à capilaridade de suas redes e ao poder simbólico de suas marcas. No contexto nordestino, os serviços e parcerias oferecidos aos Estados parecem emergir dessa lógica, na qual a definição de ‘problemas’ educacionais se articula diretamente à oferta de ‘soluções’ produzidas pelas próprias organizações que os diagnosticam. No ensino de inglês, por exemplo, o Conselho Britânico¹¹⁰ atua, simultaneamente, na produção de diagnósticos sobre lacunas educacionais, na publicação de recomendações e boas práticas e na oferta de programas de formação docente, como o *Skills for Prosperity*, implementado em SE.

Observe na citação a seguir, como, na prática, ocorreu o entrelace de forças nacionais e internacionais para a implantação da BNCC e adoção da língua inglesa no currículo brasileiro.

Segundo a pesquisa “Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil”, realizada pelo British Council, em 2013, apenas 5,1% da população com 16 anos ou mais declarou ter algum conhecimento de inglês. Para conseguir encarar o desafio de transformar essa realidade, o governo britânico decidiu se unir a organizações da sociedade civil de reconhecida expertise em educação, com conhecimento de ponta a ponta - desde a formulação de políticas públicas até a implementação das ações na sala de aula. [...] É importante destacar que todos as habilidades desenvolvidas no projeto estarão alinhadas com a BNCC - política que tornou obrigatório o ensino de inglês nas escolas a partir do Ensino Fundamental Anos Finais. (Assessoria de Comunicação da Fundação Lemann¹¹¹, matéria “Entidades se unem por um melhor ensino de inglês no Brasil”, de 02/12/2020)

A análise de documentos institucionais e comunicados oficiais evidencia como, antes, durante e após a promulgação da BNCC, foi conduzido um processo planejado de construção de consenso, envolvendo pesquisas, seminários, contratação de especialistas e articulações políticas. No campo da educação superior, o Conselho Britânico também tem desempenhado papel relevante na expansão do EMI, promovido como estratégia de internacionalização e superação de barreiras linguísticas, em parceria com agências governamentais, como a CAPES (Marson, 2021).

A força dos países anglófonos é inegável. EUA e Reino Unido concentraram juntos

¹¹⁰ Podemos citar alguns dos documentos diagnósticos e prescritivos voltados para o ensino de inglês e a internacionalização no Brasil, publicados pelo Conselho Britânico: Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil (2013), Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira (2015), *Guide to English as a Medium of Instruction in Brazilian Higher Education Institutions* (2018), Políticas Públicas para o Ensino de Inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira (2019), Projeto Universidades para o Mundo (2018, 2019 e 2020). Todos disponíveis em inglês e português em: <https://www.britishcouncil.org.br/>. Acesso em: 12/12/2024.

¹¹¹Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/releases/entidades-se-unem-por-um-melhor-ensino-de-ingles-no-brasil>. Acesso em 05/01/2024.

41,5% dos bolsistas do Programa CsF, seguidos pelo Canadá, mesmo diante do baixo domínio do inglês entre jovens brasileiros. A exclusão de Portugal como destino para a graduação reforça indícios do *soft power* exercido por países de língua inglesa e suas instituições.

Diante desse quadro, torna-se fundamental atentarmos para os embates, negociações e assimetrias que atravessam os diferentes agentes institucionais envolvidos nos PEIIs, suas legislações e decisões. Eles compõem o corpus desta pesquisa e produzindo enunciados concretos (Bakhtin, 2004), compreendidos a partir de contextos sócio-históricos específicos e atravessados por múltiplas vozes, que respondem a agendas globais de internacionalização, a políticas educacionais nacionais e a demandas locais e regionais.

5.3.2 Desdobramentos Educacionais

Ao observar os programas nordestinos como mecanismos de PLs, dois movimentos se destacam pela recorrência e pelos efeitos que produzem na educação pública: (I) a criação de respostas institucionais para o ensino de línguas, oscilando entre cursos emergenciais e a institucionalização de Centros Estaduais de Línguas e (II) a mobilização da motivação como promessa de melhoria da qualidade educacional da rede. A análise dos itens I e II, portanto, permite problematizar como a IE pode partir de narrativas celebratórias que, muitas vezes, obscurecem desigualdades, fragilidades e ausências.

I- Respostas institucionais para o ensino de línguas

Diante de conjunturas estaduais distintas, as respostas ao ensino de línguas adicionais nos programas de intercâmbio oscilaram entre ações emergenciais e iniciativas mais estruturantes. No MA, mesmo com apoio da UFMA, cursos intensivos concentrados na capital migraram posteriormente para o formato on-line, sem êxito, sendo cancelados após baixa adesão e fraco desempenho linguístico. No PI, formações pontuais para estudantes pré-selecionados foram descontinuadas com o encerramento do Programa Aprender é uma Viagem, em 2014. Já PE, apesar de contar historicamente com Núcleos de Ensino de Línguas (NELs), optou por aulões preparatórios aos sábados e pela terceirização da formação linguística, evidenciando uma recorrente preferência por soluções rápidas em detrimento do fortalecimento de estruturas públicas já existentes.

Na PB, o PEII permaneceu por anos restrito a cursos pontuais, passando a articular um Centro de Línguas apenas em 2023, ainda limitado à capital. Considerando que os cursos preparatórios alcançam mais estudantes do que o próprio intercâmbio, Ribeiro (2019) aponta que essa formação poderia ter sido o principal legado do programa. Contudo, sua

implementação ocorreu sem diagnóstico prévio das necessidades linguísticas e das condições reais das 14 GREs, sobretudo no interior, marcado pela escassez de docentes, materiais e infraestrutura. Em 2015, a flexibilização de critérios diante do baixo desempenho linguístico evidencia a aposta na imersão internacional como solução compensatória para fragilidades estruturais locais.

Souza (2019), ao analisar a mobilidade de estudantes do IFMA na França pelo CsF também evidencia um descompasso entre a insuficiente e instrumental preparação linguística ofertada pré-embarque e as exigências linguístico-discursivas da universidade de destino, dificultando as práticas acadêmicas reais dos estudantes. Tal achado reforça a necessidade de compreender a mobilidade não como evento isolado, mas como parte de uma PL mais ampla e sustentada. A Gestora PB aponta para uma possível mudança em curso,

[...] porque, por exemplo, uma das promessas que o nosso governador fez ainda na campanha era que o CELIN ele fosse replicado em outras gerências [...] a gente tá aqui em João Pessoa [...] mas, por exemplo, o estudante do Sertão não consegue ter acesso ao centro de línguas, que é de graça e é pra eles, por exemplo. [...] a gente tem 16 gerências regionais, que a gente tivesse um professor de espanhol e um professor de inglês em cada regional, para que eles possam ficar dando plantões de dúvidas que eles possam dar essas aulas, que eles possam utilizar o espaço da gerência, por exemplo, para fornecer esse acompanhamento com os meninos do Conexão (Mundo) e enfim, ter as aulas também para essa preparação junto com o CELIN.

A implantação desses centros na estrutura organizacional estatal impõe diversos desafios. Na tentativa de dirimi-los, os Estados optaram por aulas on-line, *workshops* ou pela contratação de docentes, por determinado tempo, para cursos intensivos pré-embarque, com resultados bastante limitados. Linguisticamente, não há monitoramento de possíveis avanços comunicativos dos estudantes em muitos desses cursos ofertados. Por outro lado, percebemos que alguns Estados se destacaram na implantação ou no fortalecimento de PLs voltadas para o ensino de línguas adicionais, de maneira planejada e com maior alcance, principalmente, por meio de seus Centros de Línguas.

As experiências de AL, CE e SE evidenciam diferentes modos de institucionalização das PLs no contexto da IE. Em AL, a criação concomitante do Centro de Línguas e do Programa Aqui pro Mundo sinaliza uma compreensão mais integrada do ensino de línguas como política de Estado. No CE, a existência dos Centros Cearenses de Idiomas, mesmo sem a efetivação de um PEII, desloca a experiência fora do centro da política, afirmando a aprendizagem de línguas como direito educacional. Já em SE, o Centro Estadual de Idiomas emerge inicialmente como dispositivo funcional a serviço do intercâmbio, mas gradualmente

se reposiciona como PL estruturante, tensionando a subordinação da formação linguística a lógicas episódicas de mobilidade.

Em diálogo com a LAC, acreditamos que a institucionalização de tais centros para além de aulas emergenciais (caras, descontínuas e sem parâmetros de acompanhamento) pode significar aprender ‘com’ e ‘sobre’ as línguas, seus usos sociais, seus efeitos simbólicos e seus impactos na vida concreta das pessoas. À vista disso, como Rajagopalan (2005, 2023) tem insistido ao longo de sua obra, não basta uma educação linguística que se restrinja a uma lógica instrumental ou meramente técnica. Essa racionalidade, frequentemente, reproduz desigualdades ao desconsiderar quem aprende, para quê, em que condições e a serviço de quais projetos de mundo.

II – A mobilização da motivação como promessa de melhoria da qualidade educacional da rede

Alguns aspectos relatados pelos gestores indicam que os PEIIs fazem parte de uma política cujos efeitos são reconhecidos também pela motivação como promessa de melhoria da qualidade educacional da rede. Essa percepção seria marcada fundamentalmente pelo impulso provocado pelos critérios de seleção dos candidatos ao programa e pelo retorno dos intercambistas ao ambiente escolar, funcionando em um efeito retroativo¹¹² mais amplo em prol da melhoria da qualidade educacional.

Observe a fala do Gestor alagoano sobre como os PEIIs podem contribuir no ambiente escolar,

[...] a gente precisa de alguma forma que esse programa tenha impacto no ensino-aprendizagem dos nossos estudantes. Como é que a gente vai fazer isso? Estipulando uma nota mínima desse estudante no ano anterior que ele estava dentro da escola pública. [...] oito, em língua portuguesa, língua inglesa e matemática. Esse seria um dos principais critérios que nós havíamos pensado para que fosse uma coisa justa e que também desse suporte nessa questão do melhoramento desse aprendizado. Que também esse estudante tivesse uma frequência mínima de 80%, dentro daquele ano que a gente estava desenvolvendo o programa. [...] e uma prova básica que demonstre algum esforço para aprender o idioma e melhore também a questão de sala de aula. Quando a gente diz que ele tem que ter uma nota mínima, aí também, na primeira etapa, a gente também está levando os estudantes para melhorar. Porque eles viram que realmente é possível. Então, foi um sucesso muito grande na primeira edição. Eles foram, voltaram, deram muitos depoimentos. Trouxeram esperança para as escolas. E isso despertou muito interesse. Tanto é que o número duplicou.

¹¹² Nesse sentido, a IE atuaria em um ‘efeito retroativo’, ou *washback effect*, em inglês, termo frequentemente usado para perceber os impactos (intencionais ou não) da avaliação no ensino e na aprendizagem. No Brasil, estudos linguísticos tentam compreender como o ENEM, por exemplo, moldam o currículo escolar e a percepção do que é relevante a ser ensinado na nossa sociedade (Scaramucci, 2004).

A transformação educacional em curso, segundo os gestores entrevistados, advém da exigência de notas elevadas para concorrer a uma vaga no PEII, promovendo efeitos que se manifestam, inclusive, em melhorias nos indicadores educacionais locais.

[...] você vai conseguindo perceber também que a experiência vai modificando tudo e a gente vai fazendo ajustes. Por exemplo, nos primeiros editais, se selecionava o estudante pelas notas [do histórico escolar] e pela prova [de línguas]. Sempre houve prova. Mas aí depois a prova de línguas, de português e matemática. Eu achei muito inteligente isso. E a gente observava, através dos relatos das escolas, dos gestores das escolas, que o fato de haver uma seleção com português e matemática ajudou até no resultado do IDEB, porque os estudantes passaram a ter que estudar mais português e matemática para serem selecionados. (Gestora PE 1)

Tal leitura, contudo, precisa ser problematizada, pois, uma vez que os PEIIs alcançam apenas uma parcela restrita do alunado, os critérios seletivos não necessariamente impactam de forma significativa os resultados generalizados da rede de PE. Não temos como afirmar se o programa está diretamente relacionado à melhoria do IDEB apontada pela gestora, considerando que há poucos instrumentos — ou nenhum — institucionalizados de acompanhamento e análise de dados que interseccionem, ao longo do tempo, as ações dos PEIIs com outras políticas educacionais locais e estaduais.

A noção de que os PEIIs vêm para “tornar a escola pública mais atraente” (Gestor PE 1) ou a crença de que “[...] o nosso intuito, na verdade, é fazer uma modificação cultural [...] para que a gente possa diminuir a desigualdade entre estudantes de escola pública e estudantes do ensino privado [...]” (Gestor AL) são louváveis e mobilizam uma cadeia de pessoas no processo de internacionalização. Essas visões se aproximam da pedagogia da esperança freireana (Freire, 1992), que compreende a educação como um ato de construção, de se levantar e agir. No entanto, para que essa esperança não se converta em retórica descolada da materialidade escolar, é imprescindível reconhecer os limites estruturais dessas políticas e evitar a atribuição a elas de efeitos que extrapolam seu alcance real. Assim, os programas de intercâmbio podem funcionar como dispositivos de dignificação simbólica do ensino público, reconfigurando o imaginário social de estudantes e comunidades sobre o que significa estudar na rede estadual, desde que venham acompanhados de mudanças estruturais mais amplas — como planejamento de longo prazo, financiamento contínuo e valorização docente — capazes de sustentar, para além do entusiasmo, transformações educacionais efetivas.

É justamente no deslocamento desse horizonte político para práticas concretas no cotidiano escolar que emergem iniciativas de “internacionalização em casa”, nas quais a cidadania global passa a ser disputada no currículo. Na PB, está prevista a inclusão de uma disciplina chamada de Conexão Mundo, no componente Projeto de Vida, do 1º ano do ensino

médio. Este componente surge a partir da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), como parte da proposta de itinerários formativos e da flexibilização curricular.

Sobre a disciplina,

[...] o Centro de línguas vai criar essa ementa (Projeto de Vida) e vai ser replicada, multiplicada para toda a nossa rede, para que os professores peguem nessa disciplina do primeiro ano e coloquem a disciplina do Conexão Mundo, que é para ajudar os estudantes a fazer a inscrição, entender o que é o projeto e a colocar o intercâmbio como um projeto de vida realmente ao alcance dos estudantes. (Gestora PB).

Nesse sentido, a iniciativa da rede paraibana demonstra um movimento de apropriação curricular, em que a IE passa a ser compreendida como uma dimensão da construção de trajetórias pessoais e coletivas, reafirmando a escola pública como espaço de pertencimento e mobilização para o futuro. Ainda assim, cabe problematizar em que medida a inserção curricular indicada se limita à instrumentalização do acesso ao intercâmbio — orientando inscrições, seleções e expectativas individuais — ou se amplia para uma abordagem crítica, coletiva e pedagógica da cidadania global no currículo escolar local.

De modo contraditório a esse movimento, indicado pelos gestores como impulsionador de transformações no ecossistema escolar, situam-se os casos do MA e de SE, cujas estratégias de seleção revelam limites relevantes.

A Gestora MA indicou que a retirada do critério linguístico tornaria a seleção “mais igualitária”, pois esta se basearia somente nas notas do ENEM. Tal compreensão, entretanto, desconsidera as profundas desigualdades estruturais que atravessam a educação pública no interior do Maranhão, onde o acesso a condições mínimas de preparação acadêmica e linguística é marcadamente desigual. Sem a adoção de cotas regionais e sem a oferta de preparo linguístico prévio, o programa tende a operar como um dispositivo de reprodução, e não de enfrentamento, das desigualdades educacionais já existentes. Ademais, a ausência de vínculos institucionais consistentes com as IES sugere que, ao longo de seus mais de dez anos de funcionamento, o programa não gerou ganhos estruturais duradouros para o sistema de ensino superior local.

Enquanto isso, o Programa sergipano, optou pelo sorteio público. Essa escolha surpreende ao ser uma forma de seleção aparentemente mais igualitária, na qual todos teriam as mesmas chances de serem sorteados, caso atendam os requisitos básicos de inscrição. O tempo reduzido para implantar o Programa e a pressuposição de baixa proficiência linguística dos estudantes conduziram a uma decisão considerada, pelos entrevistados, prática e justa. Ainda assim, a opção pelo sorteio público não está isenta de limites, sobretudo por não operar

qualquer tipo de intervenção pedagógica anterior ou paralela que promova o desenvolvimento linguístico, curricular ou crítico dos estudantes que permanecem na escola.

Em meio a controvérsias os gestores explicam as razões para a escolha:

A gente optou pelo sorteio público por duas razões principais. A primeira foi o modo que os processos se deram, a gente acabou com um tempo muito curto para executar tudo o que vinha sendo corrigido todos esses anos, e segundo, a gente achou que seria mais fidedigno dentro das possibilidades, a gente achou que seria mais prático o sorteio público do que abrir banca para a seleção diante da nossa situação. (Gestor SE 1)

[...] E eu acho que isso [o problema da língua] reforça também a ideia do sorteio, porque se a gente nessa primeira edição já criasse a banca [de seleção], a gente talvez eliminaria pessoas que não teriam acesso à primeira edição, por exemplo. Porque foi o mesmo ano, a primeira edição [do Programa] e a formação do CEI, e a gente pensou bastante nessa questão de que a língua fazia parte dessa proposta, que é linguística, cultural. A língua é necessária, mas ela não é assim o que vai afetar a participação do aluno no programa. (Gestor SE 2)

Sem aderir ao discurso meritocrático mobilizado por alguns gestores, diante da justificativa dada, é possível compreender a escolha sergipana como realista diante das limitações institucionais do Estado e da implantação de um programa pioneiro por uma equipe reduzida. No entanto, sorteios não tratam desigualmente os desiguais na medida de suas desigualdades: não preveem cotas, não tensionam o currículo, não fomentam debates pedagógicos e tampouco produzem efeitos retroativos capazes de reconfigurar práticas escolares.

A equipe do Sergipe no Mundo parece sinalizar que outras alternativas poderão ser construídas gradualmente. Segundo o Superintendente Executivo de Educação,

Tenho falado muito aqui que não adianta somente a gente fazer o procedimento formal em proporcionar o intercâmbio. O estudante tem de ter uma preparação de um ano para ele falar razoavelmente bem a língua estrangeira. Então é disso que esse programa trata; é essa expectativa que a gente tem na gestão que de fato comece a fazer o movimento nas escolas, para buscar essa motivação nos anos finais, no ensino médio convencional, no ensino médio em tempo integral, nas eletivas, com toda a estrutura que será oferecida por meio das formações e do material didático (Revista on-line SEDUC-SE, José Ricardo de Santana, 2022).¹¹³

Assim, esses desdobramentos educacionais e linguísticos revelam processos ainda incipientes, com potencial de transformação social, mas que, no presente momento, ainda são apoiados majoritariamente em percepções subjetivas e relatos qualitativos, não havendo evidências empíricas sistematizadas que permitam afirmar uma relação direta ou causal entre a participação nos PEIs e melhorias mensuráveis nos indicadores oficiais de qualidade

¹¹³ Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=18542>. Acesso em 25 mar. 2024.

educacional. Além disso, corre-se o risco de imputar à motivação individual a responsabilidade por resultados educacionais que são, fundamentalmente, produzidos por condições estruturais desiguais.

Em conjunto, os itens I e II evidenciam que os PEIIs, embora produzam deslocamentos simbólicos relevantes no imaginário da escola pública, ainda operam de forma fragmentada e desigual enquanto PLs, carecendo de capilaridade territorial e monitoramento pedagógico.

5.3.3 Matrizes de sentidos

Apresentamos, na sequência, algumas reflexões sobre as principais matrizes (de)coloniais de sentido que orientam as políticas em torno das PLs e dos PEIIs, encontradas nos documentos, mídias e entrevistas realizadas. Na análise desses dados buscamos compreender processos de produção de sentidos, construídos de forma relacional, situada e historicamente marcada (Bakhtin, 2004). Partimos do entendimento de que os sentidos atribuídos aqui emergem na interação entre os sujeitos e seus territórios, como respostas singulares que reapropriam, ressignificam, conformizam ou, ainda, tensionam os discursos institucionais que sustentam os PEIIs.

a) Conceituações em disputa

I- Pluralidade e Tensões nas Concepções de Língua nos Programas nordestinos

Para alcançar uma compreensão significativa da PL real, é essencial inferi-la a partir das línguas que emergem como resultado dos mecanismos compreendidos nesses processos. (Shohamy, 2006, p. xv). Usada como símbolo de manipulação de agendas políticas, sociais, educacionais e econômicas, as línguas têm um papel de categorizar, identificar, hierarquizar e legitimar pessoas, assim como lugares e culturas (Pennycook, 2017). Através do processo de colonização, a associação entre pessoas e línguas expandiu-se para além dos territórios do Estado-nação, incorporando-se a uma ideologia de difusão e imposição como recursos para perpetuar desigualdades.

Diante disso, entendemos que as línguas adicionais no Brasil se configuram como marcadores de distinção social e de inclusão nos processos globais. No contexto das estratégias de IE desenvolvidas por famílias privilegiadas, a escolha da língua adicional a ser aprendida desempenha um papel fundamental, haja vista que valores distintos são atribuídos a línguas distintas. Para Nogueira, Aguiar e Ramos (2008), o domínio de algumas línguas proporciona uma rentabilidade (material e simbólica) desigual a seus usuários. Ao dominar

inglês, principalmente, é como se o estudante passasse a fazer parte de uma comunidade imaginada (Anderson, 1983), possibilitando a comunicação em massa e práticas culturais hegemônicas na construção de uma cidadania global.

Para além, estudos nos campos da Linguística Aplicada (Barcelos, 2004) e da Sociologia da Educação (Nogueira; Aguiar; Ramos, 2008; Nogueira, 2010) apontam a existência da crença que o lugar ideal para se aprender uma língua é o país do qual ela se constitui como língua natal. Então, aqueles que se beneficiaram da oportunidade de vivenciar uma língua ‘por imersão’ acabam por se distinguir daqueles que aprenderam em contexto escolar formal, pois a experiência propicia uma assimilação mais ampla do contexto cultural daquele país e uma oralidade mais fluente. (Nogueira; Aguiar; Ramos, 2008).

Nesse sentido, nasce o pioneiro Programa Ganhe o Mundo, em 2011, questionando “por que o filho do rico consegue aprender inglês e o filho do pobre não tem essa oportunidade?” (Gestora PE1). Assim, o ex-governador Eduardo Campos reconheceu que as línguas adicionais se tornam recursos desiguais nos quais a política pública tem o poder de democratizar, com potencial de transformar as subjetividades e as estruturas da escola pública brasileira. Para Makoni e Pennycook (2007, p.2), as línguas são invenções sociais, culturais e de movimentos políticos, não existindo enquanto entidades de fato, mas que produzem efeitos materiais reais, uma vez que influenciam o modo como as pessoas pensam, agem, se identificam ou, de forma ampla, direcionam como as políticas públicas são definidas, para quem, quando etc.

Nos PEIs nordestinos percebemos constantes tensões e alternâncias nas concepções fundantes sobre as línguas na modernidade (como código, ferramenta, commodity, bem cultural, barreira, direito ou prática social).

Dentre os diversos papéis atribuídos às línguas adicionais, na retórica oficial dos gestores durante as entrevistas ou expresso nas notícias jornalísticas e nos documentos normativos, aprender, sobretudo o inglês, é projetado como garantia de inserção no mercado de trabalho globalizado e de acesso a um futuro melhor.

A concepção de **língua como commodity** aparece nos discursos de apresentação do Programa Aprender é uma Viagem, do PI, ao afirmar que, dominando uma segunda língua, os jovens estariam mais aptos a ocupar postos em empresas multinacionais.

O projeto favorece todo o Estado. Um grande número de jovens passam a ter, através do projeto, uma grande capacidade de comunicação com outros países, já que, terão o domínio de uma segunda língua, e isso favorecerá a oferta de mão de obra mais qualificada a empresas multinacionais que estejam instaladas ou venham a se instalar no Estado. Além disso, esses jovens passam a ter uma visão de mundo

bem mais ampla e positiva. (Diário Oficial nº 76, p. 01, 25/04/2014, Ivanilde Costa, Coordenadora Geral do Programa).

Nesse trecho, a língua é vista como ativo econômico, convertida em recurso para a empregabilidade e para atrair investimentos estrangeiros, o que evidencia a associação entre a IE e o mercado produtivo. Não há nada errado em buscar pela via da educação, inclusive da educação linguística, melhores oportunidades de trabalho e condições de vida. O problema é que a educação não pode ser um produto do mercado, sujeita aos seus humores e interesses, cujo apelo inevitavelmente passa pelo dinheiro e status. Enquanto produto, a língua torna-se meramente utilitária e “um instrumento é realmente um utensílio de que se lança mão quando se tem necessidade e que se dispensa em seguida.” (Calvet, 2002, p. 57).

O conhecimento e a economia mostram-se intrinsecamente ligados na sociedade globalizada. Na definição de Afonso (2015, p. 272), a economia do conhecimento não mais é do que “o lado mais pragmático e lucrativo da aprendizagem ao longo da vida e da sociedade do conhecimento, ou seja, é o contexto em que atualmente se expressa a relação mais evidente entre a produção de conhecimento e os novos processos de acumulação capitalista”.

A língua inglesa é a mais cara de todas as línguas. Dizemos isso em função dos altos valores atribuídos à ela, em São Luís, onde vivo, nas escolas bilíngues de elite, nos cursos livres, nos materiais didáticos, nos testes de proficiência e nas agências de intercâmbios. Ofertar uma mercadoria para o consumidor que pode pagar por ela, equipando-o com saberes instrumentais úteis para o seu futuro posicionamento no mercado global, contribui fortemente para uma interpretação distorcida da comunicação humana. O inglês, não é uma língua *per se*, ela é um campo discursivo, que tece um emaranhado de crenças que, na verdade, legitimam ideais do neoliberalismo, globalização e capital humano¹¹⁴. (Makoni; Pennycook, 2007).

A centralidade do inglês como língua franca global permanece preponderante e quase inquestionável em todos os Programas nordestinos.

O inglês e espanhol já começaram desde a primeira edição. [...] o Mercosul ainda era uma ideia assim de que se via futuro. [...] Ao longo dos anos, 70% dos estudantes faziam a opção de estudar o inglês e 30% desses estudantes de se fazer o espanhol. [...] Eu acho que não tem como falar em cidadão sem dar oportunidade do indivíduo ser um cidadão global de fato. Então, com a pandemia e as informações do mundo

¹¹⁴ O conceito de capital humano surge com Theodore W. Schultz na década de 1950, nos EUA, tendo como ideia central de que o trabalho humano qualificado pela educação constitui um dos principais meios de aumentar a produtividade econômica e, consequentemente, os lucros do capital. Nessa lógica, a educação passa a ser compreendida como investimento, e o indivíduo, como portador de um capital que pode ser valorizado por meio da instrução. Essa teoria promoveu uma visão tecnicista e instrumental, segundo a qual a escola deve formar sujeitos produtivos para o mercado, deslocando para o âmbito individual as responsabilidades sociais relacionadas ao emprego e à mobilidade econômica.

ficaram disponíveis. As informações sobre doença, cultura, as pessoas precisaram utilizar e ter essas informações disponíveis e o idioma que foi escolhido, não sei se intuitivamente, mas a comunidade global escolheu foi o inglês. Então o inglês hoje é a língua franca do planeta Terra e não tem como você dissociar, na minha visão, a educação do que acontece no mundo, né? Com a globalização, com a pandemia, com a internet, com o acesso aos dados. Você hoje não tem como viver à parte desse mundo. Então, eu acho que os governos que investem em educação vão precisar investir no desenvolvimento linguístico, porque o inglês tem esse papel no mundo atualmente, entendeu? [...] governos estaduais e municípios vão investir em políticas de desenvolvimento linguístico. (Gestora PE 1)

Embora a fala da Gestora PE traga a responsabilidade do acesso a língua inglesa para o Estado, sua naturalização pode ocultar exclusões sob o discurso da oportunidade (Jordão, 2004). A Gestora SE 1 verbaliza sua preocupação em trazer uma conotação distinta da apresentada pela Gestora PE 1 para os estudantes,

A língua também é o objetivo da imersão. [...] ver como é que a língua acontece na vida real, sem os recortes que a gente está acostumado a ver, da linguagem comercial, do produto da indústria cultural, é ter essa vivência mesmo [...] a gente sabia que não ia ser simples fazer um programa de internacionalização. Primeiro porque ele precisaria, pra ser justo, dialogar com a realidade dos nossos estudantes. A gente não queria que fosse algo só para os melhores estudantes em desempenho ou que tivessem feito curso de inglês a vida toda. Então a gente optou por não colocar o domínio da língua como requisito. O que a gente observa hoje é que o inglês que chega até nossos alunos é majoritariamente consumo — é música, é jogo, é rede social. E tudo bem. Mas nossa função aqui é provocar outras visões sobre isso. Que eles possam entender o inglês como ferramenta de acesso ao mundo, de cidadania, e não só como produto.

Essa perspectiva crítica aproxima-se de uma concepção de **língua como prática social** na qual o indivíduo se constitui enquanto sujeito da sociedade, capaz de compreender não só outras culturas, mas também o seu próprio lugar no mundo. Para Rajagopalan (2005, p. 149) “aceitar a realidade da língua inglesa no mundo de hoje não implica aceitar pacificamente todas as suas consequências. Pelo contrário, é possível pensar formas eficazes de enfrentar o desafio e desenvolver estratégias de resistências.” Segundo este autor, o primeiro passo implica na conscientização de razões ideológicas e históricas implícitas na expansão dessa língua. Assim, em uma perspectiva decolonial importante sobre o papel da língua inglesa no programa, o coordenador oferece um ponto de vista cujo foco é criar novos caminhos de apropriação dela com significado político e social.

Notadamente, o *Sergipe no Mundo* é pouquíssimas vezes apresentado em registros ou falas oficiais com a orientação ‘intercâmbio-língua-mercado-de-trabalho’, em discordância com todos os outros programas estaduais nordestinos. Essa relação com a língua pode trazer possibilidades para uma educação intercultural que reconheça outras formas de ser e de pensar em uma ecologia de saberes (Sousa Santos, 2007) favoráveis à formação de uma sociedade mais humanizada e ao empoderamento das identidades dos intercambistas, como no relato,

O programa 'Sergipe no Mundo' vai ser mais do que uma oportunidade para os jovens, será um estímulo para que eles adotem uma segunda língua, não apenas por ser uma forma de capacitação profissional, mas também porque o mundo está cada vez mais globalizado. Acho também que o sentimento de pertencimento ao nosso lugar, o orgulho da nossa cultura e da nossa sergipanidade vão aflorar ainda mais nos jovens a partir dessa possibilidade de conhecer novas culturas, novos povos e novas pessoas. (ASSCOM-SE, estudante Marcelo Rezende Neto, 10/06/2024)¹¹⁵

A citação parece revelar a expectativa de uma globalização que possibilite nos jovens uma cidadania ao negociar sentidos, identidades e diferenças em zonas de contato, mobilizando repertórios linguísticos diversos durante as práticas linguísticas (Canagarajah, 2013). Nesse sentido, documentos relacionados ao Programa Daqui pro Mundo (Edital nº 033/2023) também demonstram a compreensão da língua e da experiência de mobilidade internacional como socialmente relevantes para fomentar o protagonismo juvenil, ampliar a interação com outros espaços de aprendizagem e expandir seu repertório cultural. Outrossim, no MA (Lei nº 10.286/2015), o Programa Cidadão do Mundo visa integrar os jovens maranhenses à outras realidades culturais e estimular a qualificação da produção científica, acadêmica e tecnológica. Portanto, são exemplos nos quais a educação linguística é também vista por um viés intercultural e volta-se para o desenvolvimento de conhecimentos plurais.

Retomando os PEIIs, também podemos inferir que gestores, por vezes, consideram a **língua como um(a) obstáculo/barreira** à internacionalização, tal como havia sido propagado durante o programa federal CsF (Borges; Garcia-Filice, 2016),

A educação de Sergipe dá mais um salto na qualidade, proporcionando aos nossos jovens a quebra da **barreira** da língua e o amplo conhecimento cultural e social por meio do programa 'Sergipe no Mundo'. (ASSCOM-SE, Zezinho Sobral, Vice-governador e Secretário de Estado da Educação e da Cultura, 12/06/2024, grifo nosso)¹¹⁶

[...] para se fazer um intercâmbio de *high school*, os programas de intercâmbio pedem que o estudante chegue pelo menos próximo ao nível B1 [...] então ele precisa já chegar com um nível de inglês próximo ao B1 para poder a **barreira** da comunicação não ser um empecilho. (Gestora Pernambuco)

Para além, **as línguas** adicionais são compreendidas muitas vezes **como código** nas avaliações realizadas durante os processos seletivos dos PEIIs. Nos parece paradoxal que os objetivos dos PEIIs constantemente apontem para habilidades comunicativas e, ainda assim, se prendam à forma e precisão da língua padrão. Tivemos acesso à algumas provas de proficiência usadas na seleção dos intercambistas, tais como as de Alagoas e de Pernambuco,

¹¹⁵Disponível em: https://www.se.gov.br/noticias/educacao-cultura/programa_sergipe_no_mundo_oportuniza_intercambio_no_exterior_para_50_alunos_da_rede_estadual_de_ensino. Acesso em 16 jul. 2024.

¹¹⁶ Disponível em: <https://seduc.se.gov.br/programa-sergipe-no-mundo-esta-com-inscricoes-abertas/>. Acesso em 17 jul. 2024.

usadas em 2024. Nelas, um formato recorrente emerge: entre 30 e 40 questões objetivas de interpretação textual, expressões cotidianas e, majoritariamente, de elementos explicitamente gramaticais da língua inglesa ou espanhola básica. Outra evidência dessa compreensão de língua encontra-se na Portaria nº 4473/2024 do Centro de Línguas sergipano cuja implantação é justificada pela necessidade do estudante comunicar-se “com coerência, coesão e fluência para expressar-se em diversos contextos de forma exata e precisa, demonstrando proficiência no domínio de uma segunda língua.” Essa lógica sustenta modelos normativos que desconsideram a linguagem como prática social situada e negociada. Em interações reais, especialmente entre sujeitos de origens distintas, a construção de sentidos ocorre por meio da adaptação, da negociação e da mobilização de repertórios múltiplos, e não pela perfeição formal.

Ambas as visões, barreira ou código, reduzem as línguas a um instrumento técnico de seleção e não a um meio de ampliação de mundos possíveis, apagando seu caráter social, cultural e político. Ao contrário, compreendê-la como recurso, como ponte e como direito, implica reconhecer o valor das práticas multilíngues, das trajetórias e repertórios locais.

Por conseguinte, as divergências em torno das compreensões de língua, nos trazem outros questionamentos. Ao nos depararmos com o objetivo “Estimular os estudantes a serem bilíngues” (em AL, Edital nº 033/2023, no MA, Lei nº 10.286/2015), refletimos sobre qual seria o entendimento de bilinguismo ou mesmo de sujeito bilíngue adotado pelos PEIIs nordestinos. Sabemos que em tempos atuais, a expansão acelerada de escolas bilíngues, especialmente voltadas ao bilinguismo de elite, é um forte produto do mercado educacional e tornou-se objeto de fetichismo.

Em uma compreensão mais ampla de bilinguismo, quando aprendemos uma língua adicional, pretendemos nos tornar bi/multilíngues e não monolíngues em cada uma das línguas, ou seja, pretendemos produzir sentidos do mundo ao nosso redor a partir de todos os repertórios linguísticos e não linguísticos apreendidos, em um processo fluido e dinâmico (García; Li, 2014). Essa visão de sujeito bilíngue, constituído por um sistema semiótico integrado, se distancia do senso comum associado ao falante nativo, aquele que é capaz de falar duas línguas perfeitamente. Portanto, a ideia da língua como sistema de normas padronizadas perde força, principalmente no contexto da internacionalização, onde esse sujeito precisa desenvolver-se de maneira mais aberta e tolerante ao diferente.

Por fim, é relevante destacarmos notórios registros institucionais na PB. Eles voltam-se para as línguas inglesa e espanhola, ora mencionadas como “Línguas Francas”, ora

como “Línguas Estrangeiras”, ora como “Idiomas”. A adesão desses termos de forma intercambiável, sem critérios informados teórica e politicamente, aparece na legislação,

V- criar mecanismos que propiciem a formação em **línguas estrangeiras**, assim como a preparação e aplicação de exames de proficiência em **língua estrangeira**. (Lei nº 11.655, de 23/03/2020, grifo nosso)

2.2.1 Ofertar aos estudantes da primeira série do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino cursos de **línguas francas** (inglês e espanhol) para a oportunização de atividades de iniciação à prática profissional e demais ações de internacionalização da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia.

2.2.5 Incentivar o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes egressos da Rede Estadual com formação voltada para o ensino de **idiomas** e cooperação internacional, através do aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. (Edital nº 29/2021 - SEECT/FAPESQ/PB, grifo nosso)

E, ainda, na fala do Secretário de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, Cláudio Furtado, em evento de embarque dos estudantes em janeiro de 2023:¹¹⁷

O projeto é importante porque além de ser um **programa de línguas francas** e intercâmbio, ele foca não só na imersão na língua estrangeira, mas também na empregabilidade e na base técnica, com cursos mais curtos, diferente de antes que visava apenas os estudantes da primeira série do Ensino Médio, já que era um intercâmbio maior, mas hoje temos uma gama de possibilidades, com a oportunidade do aluno se certificar em uma **língua franca** e ter acesso a uma experiência profissional e técnica. (grifo nosso)

Tal confusão reforça a necessidade do envolvimento efetivo de docentes da área de línguas adicionais em todas as etapas dos PEIIs a fim de situar construções conceituais esclarecidas nos Programas estaduais.

Frequentemente usado pelo Estado, a palavra ‘idioma’ é descrita no Dicionário Oxford como a língua nacional, oficial de um povo ou uma nação, portanto, geograficamente circunscrito em fronteiras e hierarquizações.

Presumimos que o uso do construto ‘língua franca’ em textos escritos e orais entre 2020 e 2023 tenha se dado a partir dos debates em torno do ensino da língua inglesa na BNCC. Na Base, o inglês como língua franca é concebido como um meio comum de interação e colaboração, desvinculado da centralidade do falante nativo e orientado pela inteligibilidade comunicativa, mais do que pela adesão rígida à norma padrão. Nessa perspectiva, o ensino da língua inglesa é articulado a princípios de justiça social, cooperação e participação democrática. Assim, “é esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (Brasil, 2018, p. 241).

¹¹⁷Disponível

em: <https://www.consed.org.br/noticia/estudantes-da-rede-estadual-de-ensino-embarcam-para-o-reino-unido-com-malas-repletas-de-sonhos-e-expectativas> Acesso em: 09 abr. 2025.

O uso do léxico ‘estrangeiro’ remete a um sistema fechado e estereotipado, pertencente ao outro, em uma orientação monolíngue. Para Duboc e Siqueira (2020), a construção do inglês como língua estrangeira no Brasil, relacionada a pureza, estabilidade e padronização, vem desde os tempos imperiais (1822-1889) por intermédio da implantação de programas britânicos na educação superior, cujos discursos que exaltam a hegemonia do falante nativo continuam a ressoar, ainda hoje, em abordagens de cunho instrumental nos diferentes sistemas educacionais.

‘Segunda língua’, ‘língua de acolhimento’, ‘língua de herança’, entre tantas terminologias são utilizados para denominar uma língua não primeira, cada uma com sua conotação específica. Elas surgem, em tempos variados, por ocasião de muitos fluxos migratórios, gerando uma vasta agenda de pesquisas onde a intencionalidade política empreendida é o que constitui ponto fundamental para o modo como cada uma é tratada.

Em síntese, os PEIIs gerenciam diversas lógicas em torno das línguas. Mesmo que isso não aconteça de forma linear entre discursos e documentos, em muitos casos, entendemos que essa multiplicidade de sentidos empregados às línguas estão atravessados por ideologias coloniais que naturalizam hierarquias, reduzem as línguas a passaportes para o mercado global e moldam identidades ao longo do processo. Ao mesmo tempo, surgem falas de resistências e reinterpretações que ajudam a situar a educação linguística dentro de um projeto de cidadania ampliada, de mobilidade e de justiça social.

II- Intercâmbios Estaduais no Ecossistema da Internacionalização da Educação

Diversos autores (Stein, 2019; Stein, Andreotti, 2021; Mwangi, 2018; Leal; Moraes, 2018) criticam o modo como narrativas *mainstream* da internacionalização continuam a operar sob marcos moderno-coloniais. Sob essa lente, a IE precisa ser tensionada, pois tende a: a) manter hierarquias epistemológicas, privilegiando o Norte como referência universal; b) transformar a mobilidade em *commodity* e estudantes do Sul em consumidores passivos; c) deslocar o foco da educação para a empregabilidade em setores econômicos globais; d) instituir mecanismos avaliativos e *rankings* internacionais; e) apagar contextos multilíngues; f) capturar políticas públicas — como os PEIIs — em narrativas de eficiência e impacto econômico do Norte Global. Em outras palavras, ao invés de criar espaços de troca horizontal, a internacionalização tradicional reitera as linhas abissais entre povos e nações.

Programas como o maranhense (2015), o paraibano (2015 e 2020) e o pernambucano (2011) já acumulam mais de 10 anos de experiência e muitas viagens ao exterior. Nasceram durante um movimento abrangente de internacionalização da educação superior que

atravessou a rede básica, exigindo respostas. Outros projetos mais recentes, do PI, AL e SE (a partir de 2022), já nasceram em um momento sócio-histórico pós-pandêmico de investimentos mais enxutos, de altas demandas científicas e tecnológicas, além de críticas mais duras aos altos custos empreendidos à internacionalização passiva e não horizontalizada, entre outras. Assim, a compreensão acerca das possíveis concepções e dos sentidos atribuídos à IE passaram por um série de transformações.

De maneira geral, as críticas dirigidas aos PEIIs nordestinos não se organizam como denúncias isoladas, mas como linhas de força que atravessam o campo da IE e revelam a persistência de racionalidades coloniais em sua concepção e operacionalização.

Uma primeira linha que se evidencia é a da **internacionalização como privilégio**. Mesmo quando o discurso é democratizante, o acesso real ao intercâmbio permanece condicionado à proficiência linguística, vistos internacionais, tempo extraescolar de estudo e apoio familiar — fatores desigualmente distribuídos nas camadas da sociedade brasileira. Nessa configuração, a internacionalização deixa de operar como política redistributiva e passa a funcionar como política de acesso condicionado, beneficiando aqueles que já dispõem de capitais sociais, culturais e materiais historicamente negados a estudantes periféricos, negros, indígenas, quilombolas e habitantes do semiárido, por exemplo. Nesse enquadramento, um capital cosmopolita, entendido como um conjunto de competências internacionais, entre as quais se destacam as habilidades linguísticas (Nogueira, 2010), tende a ser apropriado de forma desigual, convertendo-se em marcador de distinção social. Essa leitura dialoga com críticas à redução da internacionalização à mobilidade física ao exterior, sobretudo quando dissociada de projetos institucionais mais amplos, capazes de produzir impactos educacionais para além do grupo restrito que vivencia a mobilidade.

Outra linha cartografada diz respeito à **internacionalização como estratégia de competitividade e *soft power***. Nesse caso, a internacionalização é capturada por uma racionalidade instrumental, alinhada à gramática da empregabilidade, da inovação e do capital humano, convertendo-se em produto educacional e em ativo simbólico para Estados (visibilidade, *rankings*, prestígio político) e sujeitos (empregabilidade, currículo, capital simbólico). Nos PEIIs, essa lógica se manifesta na associação recorrente entre intercâmbio, qualificação estratégica e desenvolvimento econômico, reposicionando os Estados do Nordeste dentro de uma hierarquia global de valor. Tal movimento revela como a IE, ao invés de tensionar as assimetrias geopolíticas do conhecimento, pode reforçá-las, ao subordinar o reconhecimento do sujeito nordestino à centros internacionais legitimados no Norte Global, moldando imaginários, hierarquias linguísticas e epistemológicas, ainda que sob o discurso da

cooperação e da troca cultural. A cartografia evidencia, assim, que a IE se converte em vitrine de algum grau de influência, *soft power*, nas relações internacionais, modernização e eficiência administrativa, mesmo sem parâmetros de acompanhamento e avaliação dos programas locais que corroborem.

Knight (2020) reconhece que a IE é frequentemente interpretada, sobretudo por governos, como um instrumento de *soft power* (Nye, 2004) perigoso ao estimular competitividade entre países e IES. Em contraposição a essa lógica, a autora propõe que a IE seja compreendida à luz da diplomacia do conhecimento, um meio de enfrentamento coletivo de problemas globais, como desigualdades educacionais, linguísticas e epistemológicas.

Uma terceira linha refere-se à **internacionalização como arranjo político-normativo**. O alto valor simbólico atribuído à experiência de estudar fora do país faz com que os PEIIs sejam mobilizados por diferentes correntes políticas como instrumentos de visibilidade e captação de apoio social, especialmente junto à juventude e suas famílias. No discurso político, constrói-se a narrativa de que o Estado estaria oferecendo ao “filho do pobre” a mesma oportunidade historicamente reservada ao “filho do rico”. No entanto, essa igualdade se sustenta mais como uma aposta em um capital político-eleitoral do que como condição material efetiva. Em muitos casos, os programas precisam ser institucionalizados, adotados pelas diversas instâncias da gestão educacional, com planejamento de longo prazo, com integração consistente ao cotidiano escolar e com mecanismos estruturados que garantam sua sustentabilidade como política pública.

Uma última linha, aponta para a **internacionalização como proposta institucional em construção**, especialmente nos casos da PB e do SE.

Primeiramente, é fundamental apontarmos a Lei nº 11.655, de 23/03/2020 como marco para uma roupagem amplificada da IE no Estado da Paraíba. A partir dele, objetivos não especificados anteriormente são explicitados, além de novas modalidades de participação e da descrição de responsabilidades dos órgãos estaduais envolvidos no programa, do Comitê Gestor, da FAPESQ e das empresas licitadas para a sua operacionalização no exterior. Dessa forma, o Programa ganha força de um projeto de internacionalização para a educação.

O Programa passa a ter como propósito a promoção da cooperação internacional, da formação qualificada e estratégica e do desenvolvimento científico e tecnológico, organizando-se em eixos que incluem intercâmbios estudantis, formação de profissionais da educação, formação de profissionais de setores produtivos e cooperação interinstitucional.

Embora os primeiros editais pós-pandêmicos, lançados em 2021 e 2022, ainda reproduzissem uma concepção mais restrita da mobilidade, centrada no aperfeiçoamento

profissional e linguístico, observa-se nos documentos oficiais, de forma gradual, a incorporação de uma gestão da internacionalização mais articulada. O Apêndice C sistematiza a ampliação progressiva dos objetivos do PEII da PB entre 2020 e 2023.

De forma geral, a legislação de 2020 passa a incorporar noções estratégicas de internacionalização que extrapolam o ensino de línguas adicionais, ao enfatizar a criação de redes internacionais, convênios e parcerias, a visibilidade institucional e a elaboração de um Plano Estadual de Internacionalização Educacional e de Ciência, Tecnologia e Inovação. Ainda assim, a análise dos documentos revela permanências. Os itens que mencionam a formação em línguas e a preparação para exames de proficiência permanecem vagos, levantando questionamentos sobre se tais ações se limitam a cursos pré-embarque vinculados a processos seletivos classificatórios ou se se articulam a uma PL contínua e estruturante.

Avançando, então, para o ano de 2023, o Conexão Mundo já não mais apresenta o termo Língua Franca em seus documentos e passa a adotar uma postura menos passiva diante das relações internacionais, enfatizando a construção de parcerias e redes de circulação de boas práticas discentes e docentes. O discurso antes voltado à absorção de modelos externos para aplicação na Paraíba, cede lugar à valorização da cooperação, da circulação de saberes e do fortalecimento de competências colaborativas, além da ampliação do repertório sociocultural da comunidade escolar, movimento politicamente significativo no contexto contemporâneo.

Apesar do progresso, o Plano Estadual de IE previsto na legislação não se materializou na educação básica. Em seu lugar, foi criado o Programa Paraíba sem Fronteiras (Lei nº 12.959/2023), voltado prioritariamente ao ensino superior, à ciência, tecnologia e inovação. Tal deslocamento, infelizmente, mantém a educação básica em posição periférica no processo de internacionalização.

No âmbito da gestão do Conexão Mundo, entrevistas com a Gestora PB revelam que decisões políticas recentes favoreceram a incorporação de ações afirmativas nos editais, especialmente cotas raciais, com pretensões de contemplar também diferenças de gênero, orientação sexual e condições de aprendizagem. Apesar de não haver um banco de dados sobre o Programa disponibilizado ao público, a Gestora PB apontou um contingente de alunos marcadamente de baixa renda, composto particularmente em 70% de meninas. Contudo, a Gestora reconhece os limites estruturais para a inclusão de pessoas com deficiência em experiências internacionais, dadas as dificuldades de garantir acessibilidade nas instituições estrangeiras, evidenciando limites entre princípios inclusivos e condições materiais de execução.

Embora essa internacionalização mais inclusiva ainda se desenvolva de forma intuitiva e pouco estratégica, ela se mostra politicamente relevante ao exigir um redesenho contínuo de suas políticas, a partir de uma perspectiva situada e mais socialmente comprometida.

Diferente da PB, que foi se modificando ao longo dos últimos 10 anos, o Sergipe no Mundo já nasce explicitamente se posicionando com objetivos linguísticos, educativos, culturais e diplomáticos definidos que nos remete a intencionalidade de um projeto de internacionalização da educação básica mais profuso, mesmo que ainda em menor escala.

Promover a **internacionalização da educação básica** de alunos da rede estadual é dar oportunidades para que eles expandam seus horizontes, conquistem a autonomia e deem grandes saltos para o futuro. (ASSCOM-SE, Zezinho Sobral, Vice-governador e Secretário de Estado da Educação e da Cultura, 12/06/2024, grifo nosso)¹¹⁸

Fica ampliado o **Programa de Internacionalização da Rede Pública Estadual de Ensino**, denominado “Sergipe no Mundo”, com a finalidade precípua de promover a internacionalização da educação básica para estudantes, professores em regência e demais servidores em função técnica, lotados nas instituições educacionais integrantes da Rede Pública Estadual de Ensino ou nos setores que compõem a estrutura administrativa das Diretorias de Educação e da Secretaria de Estado da Educação - SEED. (Art. 1º da Lei nº 9.620/2025, grifo nosso)

Dessa forma, o modelo sergipano tenta fugir do paradigma clássico do intercâmbio estudantil, afirmando-se como uma política sistêmica da rede. Ao incorporar professores e servidores, institucionalizar o Centro de Línguas como eixo estruturante, ele fortalece capacidades locais e desloca o foco individual para o institucional como um todo.

b) Entre avanços e reincidências

I- Exclusão docente nos processos de IE

No ecossistema da internacionalização da educação básica, a formação docente constitui um dos eixos mais relevantes e, ao mesmo tempo, mais negligenciados pelos PEIIs no Nordeste. Embora os Parâmetros Nacionais para a Internacionalização da Educação Básica, apoiados pela Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), enfatizem que a sustentabilidade das políticas passa necessariamente pela qualificação linguística, intercultural e metodológica dos professores, os PEIIs da região historicamente se estruturaram com foco prioritário nos estudantes. Ao professor da rede estadual cabe um papel quase sempre periférico. Ele pouco (ou nunca) participa da concepção dos Programas, dos cursos preparatório de língua

¹¹⁸ Disponível em: <https://seduc.se.gov.br/programa-sergipe-no-mundo-esta-com-inscricoes-abertas/>. Acesso em 17 jul. 2024.

pré-embarque e da elaboração das provas de proficiência do processo seletivo. Ele ocasionalmente é lotado nos Centros de Línguas como proposta de carreira ou recebe formação continuada dentro do processo de internacionalização.

Mesmo em Estados pioneiros como PE, onde o PGM atingiu grande escala desde 2011, o ensino de línguas nos cursos pré-embarque foi delegado a empresas privadas, diante de uma suposta falta de proficiência dos docentes da rede, entre outros fatores. Essa decisão política — embora pragmática no curto prazo — manteve os professores fora dos processos de internacionalização ao mesmo tempo em que eles são responsabilizados, de forma indireta, pelo baixo domínio linguístico dos estudantes oriundos de suas próprias aulas regulares. Somente em 2025, o Estado enviou o primeiro grupo de docentes de língua inglesa e espanhola para formação continuada fora do país.

Situação similar acontece em AL. Embora a gestão do Programa reconheça a relevância dos docentes, principalmente para dar apoio aos Centros de Línguas, novamente percebemos a referência a baixa proficiência da língua inglesa dos docentes da rede como barreira ao processo de IE.

[...] a gente só oferece, por enquanto, o nível básico em inglês. Então, a gente ainda não tem a capacidade, até por questão de limitação de formação de professores. A gente não oferece o nível intermediário, apesar da portaria que institui os Centros de Línguas, já falar no nível intermediário. (Gestor AL)

Para remediar essa situação, AL optou pela contratação de cursos on-line de língua e metodologia para docentes e estudantes, além do envio de professores ao exterior como monitores dos intercambistas, combinando acompanhamento pedagógico e aperfeiçoamento linguístico custeado pelo Estado. Para o Gestor AL, essas ações objetivam “[...] para a gente tentar, no final das contas, tirar o professor dessa zona de conforto do verbo *to be*, que já vem há tantos anos sendo ensinado, o fundamental e no ensino médio.” A recorrente responsabilização dos docentes pelos baixos índices de proficiência dos estudantes ou a desconsideração da trajetórias formativas desses profissionais, ignora as condições básicas de ensino, a insuficiência de políticas públicas consistentes e a histórica precarização da formação e do trabalho docente, operando como um deslocamento conveniente da responsabilidade estatal para o nível individual. Em certa medida, essa transferência de responsabilidades parece recorrente nos movimentos de IE se considerarmos que o amplo CsF também gerou demandas institucionais imprevistas que frequentemente foram deslocadas para professores e instituições locais de menor porte sem o devido amparo formativo ou estrutural (Souza, 2019).

De modo geral, outros Estados nordestinos também buscaram ampliar a formação docente por estratégias distintas. MA e PI, por sua vez, adotaram iniciativas mais pontuais e tardias: o primeiro enviou, em 2022, docentes de diferentes áreas a Portugal para cursos de curta duração voltados à inovação pedagógica; o segundo tem fomentado projetos tecnológicos por meio de hackathons, premiando equipes com experiências formativas no exterior. Em contraste, a PB se destaca por institucionalizar, desde 2016, a formação docente internacional como política recorrente, com diversas edições do Ganhe o Mundo Professor e, posteriormente, do Conexão Mundo, envolvendo professores de diferentes áreas e resultando em expressiva produção acadêmica. Ainda assim, o caso paraibano revela tensões importantes, especialmente na contratação de tutores para cursos preparatórios, marcada pela flexibilização de exigências formativas em línguas. Avanços recentes, contudo, indicam um movimento de profissionalização, com editais mais recentes passando a exigir formação superior específica e níveis mínimos de proficiência linguística, diferenciando critérios para tutores e para docentes atuantes nos Centros de Línguas.

Entendemos e defendemos que, tal como a Rede IsF atualmente, os cursos locais ofertados pelos PEIIs tem potencial para serem excelentes espaços de formação inicial para estudantes dos cursos de Letras. O curto prazo pré-embarque para preparo linguístico e a intercultural de estudantes advindos de uma realidade socioeconômica fragilizada, reforça a necessidade de aulas firmadas em abordagens sólidas, realizadas com o devido planejamento e acompanhamento de servidores da rede ou por meio de parcerias acadêmicas firmadas com universidades.

Quando o professor é direcionado ao centro da política pública, mesmo que em passos pequenos, abre-se a possibilidade de que a internacionalização deixe de ser um privilégio de quem viaja para se tornar uma experiência pedagógica disseminada, cotidiana, vivida na sala de aula. Nesse sentido, Pereira (2024) nos alerta, ainda, da importância da formação continuada docente pela experiência no exterior, mas também no investimento em ações formativas continuadas sobre IE, a fim de que os professores possam fomentar, de maneira situada, uma educação intercultural, crítica, sustentável e ética, ressignificando os currículos e suas práticas, estimulando o trabalho colaborativo e o seu engajamento em projetos de IE cotidianamente. Essa inflexão, ainda em construção, poderia representar um caminho de fortalecimento dos PEIIs nos Estados que conseguissem institucionalizar a formação docente como eixo estratégico para sustentar, no chão da escola, aquilo que os editais e discursos políticos anunciam como projeto global.

Entre avanços e lacunas, a formação docente torna-se essencial para que a internacionalização da educação básica possa finalmente enraizar-se nas práticas pedagógicas e reconhecer o professor nordestino como sujeito epistêmico e agente fundamental dessa política, e não como espectador marginalizado das travessias internacionais de seus estudantes. Afinal,

Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível e pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (Freire, 2011, p.21).

A aprendizagem crítica só acontece quando educadores e educandos são sujeitos ativos do processo formativo, curiosos, humildes e criadores. O professor não transfere conhecimento pronto; ele compartilha as experiências vividas, constrói, reconstrói e aprende junto.

II- Monitoramento, Indicadores e Avaliação de Impacto

A ausência de mecanismos de monitoramento, acompanhamento e avaliação dos PEIIs impossibilita a produção de seus indicadores, a maior transparência orçamentária e a mensuração dos seus impactos pedagógicos, sociais e formativos. Esse fato, relatado nas entrevistas sobre programas nordestinos, não é exatamente uma surpresa. Críticas ao CsF feitas pelo Senado Federal (Brasil, 2015) e diversas instituições¹¹⁹ de pesquisa nacionais voltaram-se para esses problemas. Sem o devido monitoramento e análise dos impactos gerados, os projetos de IE acabaram tornando-se caros demais na visão da sociedade, em geral, pois não possibilita visualizar substancialmente melhorias educacionais e/ou dar redirecionamentos às políticas adotadas, se necessário.

Observem a situação da única edição do Programa Aprender é uma Viagem,

É um valor surreal, totalmente fora da realidade financeira da Seduc. E serviu para qualificar 120 alunos [...] Há uma cobrança grande por parte dos alunos para a continuidade do programa de intercâmbio, mas é necessário que eles entendam da impossibilidade, pelo menos por enquanto, de abrir uma nova edição. Temos que agir sem prejudicar ninguém e de acordo com o que é possível. (SEDUC-PI, Rejane Dias, Secretaria de Educação do Estado do Piauí, 29/02/2016)

¹¹⁹Disponível

em: <https://portal.sbpcnet.org.br/noticias/o-fim-do-ciencia-sem-fronteiras-depois-de-r-13-bilhoes-investidos-em-bolsas-no-exterior/#:~:text=O%20fim%20do%20Ci%C3%Aancia%20sem,em%20bolsas%20no%20exterior%20%E2%80%93%20SBPC>. Acesso em: 17 out. 2025.

O valor visto como absurdo pela gestora foi informado em cerca de 75 mil reais para cada intercambista, por seis meses no exterior, em 2013. Como comparativo apenas para fins de relativizar tal perspectiva, embora seja difícil precisar pelo tempo transcorrido e modalidades variadas, a PB, entre 2016 e 2019, investiu cerca de R\$17 milhões para 650 intercambistas¹²⁰, enquanto a Chamada de 2024 do Sergipe no Mundo custou quase R\$ 5 milhões¹²¹ para enviar apenas 49 estudantes por um mês fora do país. Vinte e seis mil reais por intercambista e R\$ 102 mil, respectivamente.

A todos os entrevistados foi perguntado pela possibilidade de termos acesso a um banco de dados atualizado de participantes, que pudesse nos instrumentalizar com o perfil dos intercambistas (gênero, raça, idade, moradia, trajetória educacional, desempenho acadêmico, entre outros), bem como resultados da avaliação de proficiência linguística pré e pós-intercâmbio ou informações longitudinais dos egressos. Os gestores dos PEIIs mais antigos informaram que muitas informações foram se perdendo nas mudanças de recursos humanos envolvidos. Outros mais recentes disseram que tinham alguns dados compilados, mas não haviam sido analisados ainda. No fim, é possível perceber que não há uma plataforma ou um sistema que aglutinem as informações, ainda que esses estudantes já estejam cadastrados nas Secretarias de Educação. E, mais grave ainda, não há pessoal com tempo disponível para refletir sobre as informações, à medida que os programas acontecem centralizados em poucas pessoas que, ao finalizar uma Chamada Pública, já estão engajadas na articulação da próxima ou em outras demandas diversas dos setores.

Também buscamos na internet conhecer contratos, licitações e parcerias realizadas, além de tentar somar os valores pagos ao longo dos anos para tentar comparar investimentos e possibilidades de sustentabilidade orçamentária, contudo essa missão tornou-se impossível pela multiplicidade e discrepâncias entre as fontes.

Portanto, entendemos que críticas aos custos dos programas ou sua relevância se aprofundam enormemente pela ausência de parâmetros quantitativos e qualitativos claros que sustentem relatórios oficiais, estudos e pesquisas acadêmicas, e fomentem na sociedade o reconhecimento do custo-benefício adequado dessas ações públicas voltadas para a IE.

¹²⁰Disponível

<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/programas/gira-mundo/gira-mundo-estudantes>
em: 09 abr. 2025.

em:
Acesso

¹²¹Disponível

<https://seduc.se.gov.br/sergipe-no-mundo-2025-inclui-novos-destinos-e-contempla-professores-e-servidores-da-educacao/>. Acesso em 17 out. 2025.

em:

c) O mundo a partir dos PEIs do Nordeste

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (Freire, 2019, p. 74-75).

Poucos autores refletem tanto sobre educação e o mundo como Paulo Freire. Para ele, o mundo não é um lugar estático, mas um espaço em constante construção, onde as pessoas não devem apenas se adaptar, mas transformar ativamente. O mundo é visto como a "realidade vivida", que deve ser "lida" antes da "palavra" para que o conhecimento faça sentido e a educação seja uma ferramenta de empoderamento. Nesse processo, o diálogo, a crítica e a consciência da realidade são fundamentais para que os sujeitos se tornem sujeitos de sua própria história e agentes de mudança.

Na análise sobre os PEIs nordestinos não entendemos o mundo somente como um espaço físico, mas como um subjetivo e complexo espaço-tempo social, educacional e ideológico relacionado à vida, à existência, aos atravessamentos dos sujeitos. Nesse sentido, para Freire (1995), não é possível pensar a educação e a linguagem sem considerar que o mundo em que os estudantes estão inseridos se dá a partir de construções históricas e sociais de poder. Nos questionamos, então, qual será o 'mundo' trazido pelos PEIs nos seus nomes e logomarcas? (Ver Figura 10)

Sete dos nove nomes dos Programas fazem referência ao 'mundo' — Cidadão do Mundo, Daqui pro Mundo, Sergipe no Mundo, Conexão Mundo, Gira Mundo, Piauí no Mundo, Ganhe o Mundo. É comum vermos o desenho do globo terrestre adicionado às identidades visuais usadas pelas Secretarias Estaduais nos materiais de campanhas publicitárias das redes sociais e nas confecções de malas, mochilas, camisas e outros itens de viagem. Entretanto, precisamos refletir sobre a existência de diversos mundos no contexto da globalização e da modernidade. A abertura para o mundo proposta nos PEIs pode significar ser aquela rumo aos países anglófonos, de pessoas brancas, que promovem o apagamento de mundos que já existem no agreste, no sertão, nos mangues ou nas praias do Nordeste.

Os nomes dos PEIs operam como tecnologias discursivas que produzem um imaginário espacial de acesso ilimitado ao global. Para além, apontam para o mundo como destino neutro, aberto e naturalmente acessível, visão esta que ignora as relações de poder que criam corredores privilegiados para alguns corpos, línguas e saberes. Assim, esses nomes

trazem consigo a reencenação da cartografia imaginada da globalização moderna-colonial, organizada por assimetrias históricas de raça, classe, conhecimento e geopolítica.

Figura 10 - Nomes e identidades visuais dos PEIIs

		
PERNAMBUCO (2011 – 2019 / 2024 – ATUAL)	PIAUI (2013 - 2014) (2025-ATUAL)	MARANHÃO (2015 – ÚLTIMO EDITAL 2023)
	Programa Estudar Fora	
PARAIBA (2015 – 2019 / 2022 – ATUAL)	CEARÁ (2019 – NUNCA FUNCIONOU)	ALAGOAS (2022 – ATUAL)
	X	X
SERGIPE (2022 – ATUAL)	BAHIA (PROJETO DE LEI – 2016 E INDICAÇÃO PARLAMENTAR – 2020)	RIO GRANDE DO NORTE (PROJETO DE LEI – 2020)

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa imaginação do mundo encontra eco no discurso institucional de cidadania global promovida pela UNESCO (2018). Essa organização, como um dos principais promotores da educação internacional desde a década de 1940, incorporou como princípio a educação para a cidadania global e defendeu uma reformulação mais humanista nos últimos anos, na qual os sujeitos devem ser orientados para a diversidade, o desenvolvimento sustentável e a convivência planetária.

Embora reconhecida como importante em termos normativos, a concepção da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) ainda opera sob uma ontologia liberal e universalista do sujeito global, como argumentam Andreotti e Stein (2021). Neste enquadramento, o cidadão global é frequentemente tomado como um indivíduo que se desloca com fluidez, participa de redes transnacionais, dialoga multiculturalmente e assume responsabilidades planetárias. Quando programas brasileiros

anunciam formar jovens cidadãos do mundo, reproduzem o global ideal, ou seja, reforçam a ideia de que basta circular para tornar-se globalmente competente.

Nessa perspectiva, os projetos educacionais internacionais podem produzir uma fantasia de solução global, na qual desigualdades estruturais são tratadas como problemas a serem superados pelo mérito individual e a mobilidade passaria a ser um portão universal de oportunidades. Estados periféricos entram em um mundo já organizado, política e economicamente, por forças do Norte Global. Expressões como “Daqui pro Mundo”, de maneira geopolítica informa que há um “daqui” (Alagoas, Nordeste, interior, periferia) e um “mundo” (lá fora, centro, Norte Global). A preposição “pro” indica movimento unidirecional, podendo indicar que o Norte é o destino natural do progresso. Essa retórica obscurece a colonialidade das infraestruturas de mobilidade na modernidade: vistos, testes, fronteiras, e a própria percepção de quais países contam como mundo.

Em um processo mais profundo de análise, construir nos intercambistas a possibilidade de uma cidadania global crítica (Andreotti; Stein, 2021) seria convidá-los a colocarem-se no centro do mundo de maneira agentiva. Trazer para sua experiência no exterior um modelo politizado de vivência e de reflexão, não apenas de aceitação de outros povos e modos de ser, mas de compreensão histórica e social das razões, funções e modelos hegemônicos e suas consequências sobre a América Latina e os demais países periféricos. Em termos freirianos, promover uma educação que convide o jovem a ler esse mundo a partir do Piauí, Alagoas, Sergipe etc., em suas contradições, violências e potencialidades.

Pensemos, então, nos nomes dos PEIIs como esse convite a reflexão de qual mundo queremos. Para começar, a elaboração de políticas emancipadoras abandonaria a ideia de mundo como destino e assumiria o mundo como território de disputa — um movimento coerente com Freire, com a crítica decolonial e com a construção de uma cidadania global crítica. Não bastaria ir até o mundo, mas passar a construir condições para que esse estudante transforme o global e o local.

Dessa forma, defendemos a formulação de uma **cidadania glocal crítica** no contexto dos estudantes dos PEIIs do Nordeste, ancorada no conceito de glocalização, desenvolvido por Roland Robertson (1995) e de cidadania glocal de Wang (2025).

Para Robertson (1995), a globalização, na dimensão espacial, envolve o ‘local no global’ e o ‘global no local’. No primeiro, a localidade pode ser concebida de forma mais abrangente do que apenas geográfica; trata-se de uma complexa rede de pessoas, ideias e experiências, onde busca-se expandir os horizontes para explorar e se conectar com o mundo em geral, rompendo, inclusive, com os estereótipos comuns de “caipira” e “atrasado”

associados ao conceito de localidade. Por outro lado, a dimensão de “global no local” refere-se à capacidade de comunicação e integração intercultural em outras culturas após cruzar fronteiras nacionais, físicas ou virtuais.

Assim, o global se concretiza sempre em articulação com o local, produzindo identidades, práticas e significados híbridos. Essa perspectiva rompe com visões dicotômicas que opõem global e local, mostrando que ambos se co-produzem em relações dinâmicas. O global, então, não seria algo lá fora a ser alcançado pela experiência internacional, mas uma condição já presente nas tensões internas da vida social brasileira, incluindo aquelas que marcam profundamente os contextos educacionais nordestinos. Assim, quando docentes e discentes viajam para o exterior, eles não se tornam globais pela viagem em si; mas pela intensificação dos processos locais que já os constituíam, cuja reinserção no território de origem transforma e complexifica seus modos de pertencimento e de ação cidadã.

Para Wang (2025), a cidadania glocal é uma expressão dual das dimensões global e local no espaço e na integração do passado, presente e futuro no tempo. A cidadania glocal enfatiza o cultivo da consciência cultural, do senso de pertencimento e da reflexividade, a identidade do cosmopolitismo e da consciência global, a busca de pontos em comum, respeitando as diferenças no multiculturalismo, e a democracia cultural. Além disso, concentra-se na construção de uma comunidade com um futuro compartilhado para a humanidade que promova o bem-estar coletivo, a equidade e a justiça.

Entretanto, essa glocalidade não é automaticamente crítica. A cidadania glocal crítica exige reconhecer, ainda, que tanto o global quanto o local são produzidos por relações de poder na modernidade/colonialidade. Essa perspectiva implica compreender que os estudantes nordestinos vivenciam o intercâmbio dentro de paisagens marcadas por desigualdade epistêmica, racial e econômica, nas quais sua origem territorial torna-se elemento central de como são percebidos, legitimados ou marginalizados no exterior e, para além, de como resignificam a experiência no exterior na sua volta à vida social e escolar. Seguindo Menezes de Souza, Martinez e Diniz (2019), trata-se menos de navegar o mundo e mais de interrogar criticamente as infraestruturas coloniais que regulam essa navegação, identificando que certas línguas, comportamentos e epistemologias obtêm reconhecimento global enquanto outras permanecem desvalorizadas, para então tentar interromper tais processos para modificar a realidade.

6. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM DEVIR: multiplicidade e ruptura para um ensino de línguas localmente orientado nos processos de internacionalização educacional

Nessa reta final, buscaremos trazer uma abordagem propositiva para responder a terceira questão de investigação: Em quais brechas os Programas Estaduais de Intercâmbio poderiam atuar localmente na ruptura da lógica colonial dominante no processo de IE e na democratização do acesso à aprendizagem de línguas adicionais no Nordeste?

Inspirados pelos princípios do rizoma, tal como formulados por Deleuze e Guattari (1995), os PEIIs configuram-se como sistemas abertos, que se transformam em algo novo, ano após ano, de Estado para Estado, de arranjos que emergem e se desfazem, constituindo um campo educacional que se expande em um mosaico heterogêneo, de múltiplos sentidos. Suas rupturas não sinalizam fracasso, mas sim a potência rizomática dos PEIIs para se recompor diferentemente, abrindo espaço a outras formas de pensar o ensino de línguas adicionais e a internacionalização.

Quando observados em conjunto, os temas e subtemas apresentados aqui formam uma rede de mecanismos que se retroalimentam: ideologias em torno das línguas, da internacionalização e do mundo, configuram os processos envolvidos nos PEIIs, particularmente na seleção de quem participa ou não, que por sua vez demandam o ensino emergencial de algumas línguas adicionais - línguas estas determinadas por destinos e parcerias globais, sustentadas (ou não) via formação docente ou contratação de terceiros, que, infelizmente, não são acompanhados por sistemas de monitoramento. Essa circularidade forma a cartografia dos mecanismos de PL nos PEIIs nordestinos.

A partir dessa cartografia, fizemos uma síntese crítica de possíveis brechas estruturais, pedagógicas e políticas - entendidas como potencialidades de democratização, redistribuição de poder e ruptura parcial com a lógica colonial - que emergem a partir dos próprios mecanismos de PL identificados, como espaços para o deslocamento de sentidos hegemônicos da IE e das PLs na promoção de práticas gloais mais significativas de acesso ao mundo. São elas:

1) Brecha: Institucionalização dos Centros Estaduais de Ensino de Línguas

Potencial de ruptura: Fortalecer e expandir os Centros de Línguas abre espaço para conceber a língua como direito social nas mais diversas regiões de cada Estado nordestino. Eles podem ser um espaço para formar professores locais e estruturar a carreira, o compromisso e engajamento do corpo docente de Letras com a própria rede pública. Eles têm potencial de garantir um ensino de línguas mais intensivo e contínuo, para além de programas

pontuais, assim elevando o nível de proficiência nos Estados, em médio e longo prazo. A consolidação dos Centros de Línguas na estrutura estatal ajuda a valorizar o ensino multilíngue, tanto extra quanto curricularmente, articulando-se com diversos níveis de ensino e com a comunidade local. A multiplicidade de línguas ofertadas em um Centro de Línguas (inglês, espanhol, francês, português e Libras, como visto em alguns Estados) reduz o foco dado à língua inglesa pela BNCC. Evita, também, a dependência da contratação de empresas terceirizadas privadas para preparar linguisticamente os alunos para a experiência no exterior, pois a infraestrutura física e de pessoal já estaria disponível na rede pública quando editais dos PEIIs fossem lançados. Ademais, permite buscar parcerias com as universidades como campo de estágio para formação docente inicial, além de articular pesquisa e extensão também.

- 2) **Brecha:** Inclusão dos Professores (de línguas e de outras disciplinas) no processo de IE no eixo estruturante dos PEIIs.

Potencial de ruptura: Institucionalizar a formação docente internacional propicia uma política de formação continuada mais ampla, de valorização profissional e de vivências pessoais e culturais sobre si e sobre o Outro. Não há como formar sujeitos globais sem professores que conheçam e acreditem na proposta de IE. O conhecimento sobre internacionalização (o que é, para que serve, como fazer etc) e pela internacionalização (participação em eventos, pós-graduação, intercâmbios linguísticos, parcerias e pesquisas conjuntas no exterior, por exemplo) tem potencial de ampliar pontos de vista críticos sobre o local e o global. Possibilita ao docente refletir e fomentar a construção da soberania epistêmica local, consolidando o chão da escola como locus de formação crítica, metodologias translíngues e agência. Fomenta à inserção internacional nos currículos e no planejamento de aulas através de projetos e parcerias multilíngues e multiculturais.

Paraíba e Maranhão ofertaram oportunidades a docentes de áreas diversas em cursos de curta duração no exterior com aplicação de projetos como resultado da mobilidade no exterior. O modelo de *hackathon* adotado pelo Piauí também privilegiou outros docentes, além dos de línguas, garantindo que projetos de inovação fossem desenvolvidos antes da experiência fora do país, como premiação às melhores propostas. Apesar do *hackathon* propor uma lógica perigosa de competitividade, ele tem potencial de ampliar talentos, aproximar jovens da cultura da inovação e desafia diferentes docentes à engajarem-se no processo de internacionalização.

Além disso, a participação dos profissionais de línguas adicionais é necessária em todas as etapas dos PEIIs, pois as línguas não são barreiras ao processo de IE. Elas estão imbricadas em cada etapa e, desse modo, devem ser pensadas desde a legislação dos

Programas, editais e critérios de seleção, provas, aulas preparatórias, cursos no exterior e na continuidade dos estudos no retorno dos estudantes.

Outras recursos humanos envolvidos na educação pública poderiam constituir novas modalidades e públicos-alvo dessa política, tais como diretores, técnico administrativos e pedagogos. Investindo em formação de lideranças e multiplicadores. para formação no exterior ou participação em mobilidades curtas, cursos, observatórios pedagógicos internacionais, conferências, intercâmbios de boas práticas, produz-se um efeito multiplicador nas escolas, trazendo impactos estruturais na rede.

- 3) **Brecha:** Reorientação de compreensões sobre as línguas na gestão dos Programas e no ambiente escolar.

Potencial de ruptura: Para além de um sistema de regras, compreender as línguas como um fenômeno complexo, socialmente configurado, histórico e político, inseparável de relações de poder, tem potencial de trazer mudanças curriculares nas escolas e nos exames de proficiência usados nos processos seletivos dos Programas. Em geral, nos PEIIs, as línguas são tidas como barreira, código, commodity - categorias profundamente coloniais. Mas, também, em alguns casos, ela é adotada como prática social e como amplo direito. Nesses contextos, o ensino tende a valorizar os repertórios translíngues dos intercambistas, objetivando superar a ideia do falante nativo idealizado, e motivá-los a se inserir em práticas comunicativas, utilizando-se de todos os seus recursos discursivos com orgulho e confiança.

A diversificação epistêmica e linguística trazida por uma reflexão decolonial sobre as línguas para os Programas abre brechas para a promoção de intercâmbios e experiências culturais em destinos não tão tradicionais nas suas variedades, em parcerias com países anglófonos e francófonos da África.

Essa reorientação traz, ainda, maior valorização docente e do ensino das línguas como disciplina escolar e nos Centros de Línguas, assim como justifica os investimentos nos Programas de intercâmbio para além da empregabilidade.

- 4) **Brecha:** Internacionalização desde dentro e não apenas para fora para releitura de mundos

Potencial de ruptura: Transformar a percepção dos intercâmbios internacionais, de experiência individual meritocrática para um projeto coletivo de formação omnilateral (Marx, 2004) dos jovens nordestinos, subverte os sentidos da viagem ao exterior. O desenvolvimento integral de uma nova classe trabalhadora que combine educar o ser humano em todas as suas dimensões – intelectual, física, social, moral, técnica e afetiva como forma de criar sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar e transformar a realidade. Dessa forma, o propagado

sonho de consumo neoliberal da empregabilidade por meio da experiência no exterior e o enaltecimento do que é produzido lá fora ganham nuances voltadas à interculturalidade e à cidadania glocal crítica.

Em muitos casos, governantes e a sociedade compreendem que a IE ocorre lá fora, por essa razão o intercâmbio para o exterior é tão desejado. Mas no meio educacional compreendemos a necessidade de alcançar um número muito maior de estudantes que não terão a chance do deslocamento físico. A IE é mais que o intercâmbio internacional, ela se materializa no currículo e nas práticas educativas locais, por exemplo, através: do intercâmbio virtual, dos projetos colaborativos com instituições estrangeiras, da educação linguística de qualidade, do recebimento de convidados para discussões sobre outros povos e culturas, da promoção de feiras e mostras culturais, do uso de fontes internacionais de pesquisas em textos, vídeos e áudios, do debate de tópicos de relevância global, nos intercâmbios virtuais entre escolas do Nordeste e do exterior, ou até da criação de disciplinas como o Projeto de Vida paraibano. Essa internacionalização planejada e feita como prática local (Rocha; Maciel, 2017) ou ‘em casa’ (PNIEB, 2022) acontece como uma alternativa mais abrangente e democrática.

De maneira similar, no retorno do intercâmbio, o papel multiplicador dos professores e estudantes na promoção de oficinas, rodas de conversa, projetos, também disseminam experiências e práticas de interculturalidade e língua adicional, permite que o investimento não beneficie apenas o indivíduo, mas potencialmente toda a comunidade escolar.

A reinterpretação dos sentidos atribuídos ao mundo para incluir o agreste, o sertão, as comunidades costeiras e quilombolas, colocam o estudante como produtor desse mundo — não mero visitante. Essa ruptura ecoa a cidadania glocal crítica, na qual o global é lido e tensionado a partir do local e o local se projeta no global sem subalternidade.

- 5) **Brecha:** Criação de mecanismos longitudinais de avaliação, monitoramento de dados, acompanhamento de indicadores interseccionais (raça, gênero, região, renda etc), transparência e *accountability* pública.

Potencial de ruptura: A ausência histórica de dados consolidados nos PEIIs limita diagnósticos críticos e avanços nessa política pública. Construir um sistema próprio de monitoramento contínuo de informações permite visualizar desigualdades, impactos sociais, raciais e territoriais e permanências, além de justificar gastos diante da sociedade, respaldando a continuidade das ações ou traçando novas rotas. Tais instrumentos instituem um profissionalismo à gestão dos Programas, necessário para que saiam do funcionamento de planilhas individuais e que acarretam na perda dos dados a cada troca de gestão. A

implantação de mecanismos públicos de transparência orçamentária e ética nas parcerias privadas, controle externo e auditorias participativas auxilia que os PEIIs não sejam prejudicados por interesses ou desvios ilícitos corporativos que possam interromper seu funcionamento, como aconteceu em alguns Estados.

- 6) **Brecha:** A incorporação de políticas afirmativas e outros ajustes nos processos seletivos

Potencial de ruptura: A alteração das legislações dos PEIIs é necessária para a inserção nos editais de ações compensatórias com maior equidade na distribuição de vagas entre raças, localidade, gênero, sexo, renda ou quaisquer outros marcadores percebidos como pertinentes por meio de análises interseccionais. A introdução da lógica de redistribuição de oportunidades historicamente negadas às comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhos, do campo, portadores de deficiências, LGBTI+, participantes do CadÚnico, dentre outros no mesmo escopo de maior vulnerabilidade, rompe com mecanismos coloniais de exclusão.

Os critérios de seleção dos PEIIs tornaram-se fundamentais para movimentar a rede educacional daqueles Estados que conseguiram subsidiar seus Programas ininterruptamente, ganhando solidez e credibilidade entre a comunidade acadêmica. A utilização de notas acadêmicas e assiduidade mínima para concorrer ao intercâmbio mostrou-se potenciais fonte de motivação à permanência e ao engajamento nos estudos, na capital e nas cidades dos interiores. O impacto dos cursos de línguas ministrados em diferentes regionais dos Estados (algumas em zonas rurais, escolas do campo, próximas a povos tradicionais e regiões de baixa escolarização) e da reserva de vagas para as escolas dessas localidades, ajuda a desenhar políticas territorializadas de acesso, especialmente quando acompanhados de outras estratégias para fornecimento de alimentação, transporte e apoio pedagógico.

A obrigatoriedade da participação nos cursos de línguas adicionais e as provas de proficiência, tanto para docentes quanto para discentes, também se mostram relevantes não só no preparo pré-embarque, mas no alcance de uma educação linguística de qualidade para um número de participantes mais amplo, pois torna-se mais barato que o intercâmbio no exterior.

Mesmo havendo controvérsias em torno do formato de sorteio público, é relevante reconhecer sua intencionalidade na compensação de desigualdades no sistema básico de ensino. Esse formato precisa ser foco de maiores discussões no meio educacional para determinar suas contribuições e limites.

Incorporar nos editais critérios de seleção que combinem desempenho escolar + frequência + proficiência linguística + representação territorial + cotas para ações afirmativas, torna a seleção dos Programas mais complexa mas também busca mitigar desigualdades.

Paralelo a isso, sugerimos que outros parâmetros ligados à participação de projetos, feiras e atividades extracurriculares diversas possam ser adicionados como forma opcional de ampliar a experiência acadêmica.

- 7) **Brecha:** Elaboração de um Plano Estadual Sistêmico de Internacionalização da Educação Básica e Superior

Potencial de ruptura: Um plano sistêmico, plurianual, construído com participação social, permite articulação com currículos; formação docente integrada; sustentabilidade financeira; orientação de metas claras; indicadores de equidade; ampliação de PLs; a definição das responsabilidades administrativas, entre outros. Esse plano abrangente consegue organizar uma verticalização dos processos de IE e das PLs desde a educação básica até a superior, com a participação de diversos agentes públicos federados. Institui parcerias e convênios com instituições internacionais em busca de reconhecimento e divulgação da produção local, bem como, de colaboração acadêmica, científica e tecnológica. Ele desloca os PEIIs de política de governo para uma política longitudinal de Estado.

Atualmente, em muitos casos, a realização dos PEIIs e dos Centros de Línguas estaduais acontecem em um limiar de instabilidade, o que fragiliza sua continuidade e sua capacidade de interferir estruturalmente no ensino de línguas, dependendo de editais anuais, orçamentos pontuais, contratos externos e vontades políticas. Para consolidar essas propostas como políticas públicas permanentes, com previsão orçamentária plurianual, institucionalização de Centros de Línguas e mecanismos de governança que sobrevivam a trocas de gestão, os Programas precisam estar definidos por leis estaduais em um Plano Sistêmico de Internacionalização da Educação Básica e Superior, que lhe confira estabilidade jurídica.

- 8) **Brecha:** Criação de instâncias coletivas de decisão e controle social voltadas à IE

Potencial de ruptura: O modo colonial se sustenta pela produção de uma centralização decisória nas esferas superiores (secretarias, consultorias, consulados, por exemplo) e pelo apagamento da docência e das comunidades escolares. A instituição de conselhos ou fóruns consultivos locais de IE, coordenados pelas Secretarias de Educação, envolve docentes, estudantes, gestores regionais, universidades públicas e movimentos sociais, implementando um modelo horizontal de poder, redistribuindo agência política e inserindo vozes subalternizadas no desenho e na avaliação dos PEIIs, bem como nas demais ações de internacionalização e educação linguística desenvolvidas no âmbito escolar.

- 9) **Brecha:** Formação de um Grupo Nordestino de Iniciativas sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização Educacional

Potencial de ruptura: Todos os gestores entrevistados haviam contactado ou visitado outros Estados objetivando compreender os melhores caminhos para a materialização dos PEIIs locais. Todos também esboçaram o desejo de ter uma rede de apoio para troca de informações e experiências. Assim, construir um grupo ou uma associação pública nordestino voltada para iniciativas relacionadas ao ensino de línguas e à IE possibilita articular políticas, estratégias e soluções conjuntas; circular boas práticas entre os Estados; alinhar princípios de PLs e de internacionalização; fortalecer institucionalmente os PEIIs, reduzindo assimetrias entre eles e construindo indicadores comuns. Ele seria uma instância cooperativa, intergovernamental e interinstitucional, formada pelos coordenadores e supervisores dos PEIIs, técnicos administrativos, secretarias estaduais e representantes dos Centros de Línguas. Tem potencial para reduzir a pulverização atual de iniciativas sem uma política nacional em torno do marco orientador para a internacionalização da educação básica. Posteriormente, essa articulação dos nove Estados pode expandir-se para um Observatório Nordeste de Internacionalização Educacional, uma instância mais ampla de acompanhamento, análise crítica, produção de dados e divulgação científica sobre os PEIIs, atuando mais próximo das universidades e dos institutos federais, inclusive.

- 10) **Brecha:** Construir um ecossistema estadual de internacionalização contínua, articulando Educação Básica, Ensino Técnico e Ensino Superior por meio dos PEIIs

Potencial de ruptura: A análise dos PEIIs nordestinos demonstram que eles se concentram quase exclusivamente na educação básica, com exceção do Cidadão do Mundo, no Maranhão. Essa singularidade revela a ausência de um continuum formativo entre educação básica, técnico-profissional e ensino superior que seja capaz de sustentar trajetórias mais longas e completas de desenvolvimento linguístico. Para os ex-intercambistas, agora graduandos ou pós-graduandos, as competências adquiridas nos PEIIs tendem a se enfraquecer sem políticas de manutenção e aprofundamento. E aqueles que ainda não foram alcançados por um ensino de línguas adicionais com qualidade durante a educação básica, tornam-se excluídos do processo de internacionalização no nível superior por falta da proficiência.

A exploração dessa brecha permite vislumbrar uma ruptura profunda no desenho das PLs estaduais, atropelando a lógica fragmentada da educação pública no Brasil. Em vez de compreender a internacionalização como ação isolada da educação básica ou como responsabilidade exclusiva das universidades, propõe-se a criação de um ecossistema estadual integrado, capaz de sustentar a formação linguística, acadêmica e internacional dos estudantes, desde o ensino fundamental maior até a pós-graduação. Essa ruptura implica em

reorganizar responsabilidades entre Secretarias de Educação e IES; fortalecer Centros de Línguas como espaços de extensão e pesquisa; estabelecer pactos institucionais para intercâmbios, eventos, estágios e pesquisas internacionais; e garantir financiamento contínuo e escalonado. Nesse sentido, é relevante ainda aglutinar as esferas municipais em torno da internacionalização da educação básica. O interesse nesse movimento já aparece no lançamento de alguns programas de intercâmbios municipais.

Isto seria possível ampliando os PEIIs locais para um modelo ‘guarda-chuva’, responsável por reduzir desigualdades regionais e sociolinguísticas; fortalecer e ampliar vagas nos Centros de Línguas estaduais como políticas permanentes; consolidar a internacionalização como prática democrática e não como privilégio; aumentar a circulação de saberes, parcerias e oportunidades de pesquisa.

11) **Brechas:** Paradiplomacia contra-hegemônica nas Relações Internacionais

Potencial de ruptura: Os Estados nordestinos podem redefinir suas relações exteriores com base em parcerias Sul-Sul e voltadas ao desenvolvimento educacional contra-hegemônico. Expandir parcerias com países africanos e sul-americanos, com movimentos culturais transnacionais, correlacionar saberes indígenas e quilombolas tradicionais à novas tecnologias estudadas no exterior, valorizar a produção de conhecimento e tecnologias locais, receber representantes estrangeiros com potencial de parcerias horizontais e dar visibilidade a região Nordeste. Analisar criticamente o *soft power* exercido por consulados e agências estrangeiras (Conselho Britânico, Aliança Francesa, entre outros) sob as políticas educacionais dos Estados e sob suas Secretarias. O investimento em formação de pessoal no campo das Relações Internacionais é necessário também objetivando estabelecer vínculos diplomáticos frutíferos e duradouros. Tanto a PB quanto o MA possuem seus PEIIs coordenados por internacionalistas, profissionais capazes de analisar cenários políticos, econômicos e sociais globais, para mediar interações dos governos nordestinos entre países, organizações internacionais e outros atores estrangeiros.

Um rizoma admite rupturas que não destroem o sistema, mas o fazem recompor-se de outras maneiras. Esse princípio é fundamental para compreender os PEIIs, pois mais do que decalques uns dos outros ou de padrões eurocentrentrados já estabelecidos, na cartografia, os PEIIs se reinventam, criam soluções para responder problemas locais, conectam múltiplos atores e dão sentidos próprios ao mapa construído.

Enfim, nesse capítulo, as onze brechas aqui sistematizadas revelam que, embora inseridos em contextos marcados pelas disputas de poder da modernidade e do capitalismo, os PEIIs nordestinos possuem potencial transformador quando reconduzidos a partir de

princípios de equidade, autonomia epistêmica e justiça social. A ruptura da lógica colonial não ocorre por um único gesto, mas por um conjunto de práticas que, somadas, redesenham fronteiras do possível para a IE; deixam de reproduzir o modelo passivo de internacionalização; e democratizam a experiência internacional. Nesse modelo, o estudante aprende a não ser consumidor do mundo, mas autor de novas geografias de pertencimento.

Em outras palavras, as brechas aqui sugeridas tornam possível rupturas estruturais que não apenas levam o Nordeste ao mundo, mas trazem o mundo ao Nordeste, sem apagá-lo. São caminhos estreitos, mas férteis, que exigem persistência, criatividade e compromisso com os sujeitos e territórios que historicamente resistem, reinventam-se e insistem em existir, sempre em devir — em suas próprias línguas, e nas línguas do mundo.

7. APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

O presente trabalho teve como finalidade central mapear os Programas Estaduais de Intercâmbio Internacional (PEIIs) ofertados no Nordeste, examinando criticamente seus sentidos, limites e contribuições como mecanismo de Políticas Linguísticas (PLs) no contexto da Internacionalização Educacional (IE).

Em um cenário global constituído por fluxos intensificados de informação, mobilidade acadêmica, agendas multilaterais e disputas geopolíticas, a IE emergiu como um poderoso mecanismo de PL, articulando instrumentos explícitos e implícitos para regular, reconfigurar ecossistemas sociais e atualizar práticas linguísticas. No Brasil, esse movimento encontrou terreno fértil em políticas nacionais e, paralelamente, ganhou forma em ações subnacionais, entre elas os PEIIs. Esses programas, ao articularem políticas educativas, ensino de línguas adicionais e relações internacionais, tornaram-se expressão concreta de como a modernidade globalizada atravessa a educação pública, abrindo oportunidades, mas também reproduzindo desigualdades históricas no acesso aos conhecimentos, culturas e tecnologias.

A opção teórica pela decolonialidade e pela LAC embasa esta tese questionando os regimes de verdade, as hierarquias de saber e as práticas normativas que organizam a IE e as PLs no Brasil. Ao mobilizar autores que denunciam a persistência da colonialidade nas estruturas modernas, assumo que esses constructos são atravessados por relações históricas de disputas de poder, tanto simbólicas quanto materiais. Juntas, essas perspectivas orientam a investigação para tentar revelar assimetrias, tensionar naturalizações e propor (re)leituras que reconheçam o Nordeste como lugar epistemológico legítimo na construção de PLs mais democráticas.

O primeiro objetivo específico, voltado a cartografar e analisar a configuração institucional e político-educacional dos PEIIs no Nordeste, revelou uma assemblagem heterogênea, marcada por iniciativas pioneiras e outras mais recentes, ancoradas em legislações que parecem se copiar mas que, aos poucos, ganham interpretações próprias, editais detalhados e estruturas administrativas específicas de cada realidade. Criados entre 2011 e 2025, esses programas emergem em contextos estaduais marcados por desafios socioeconômicas e por movimentos distintos de reorganização administrativa e política. Eles compartilham o objetivo de ampliar o acesso de jovens da rede pública à aprendizagem de línguas adicionais e a experiências formativas no exterior. A análise de cada PEII mostrou que, embora variem em escopo, escala e continuidade, os programas compartilham pilares comuns: ensino emergencial de línguas, processos seletivos pautados por desempenho escolar, com distribuição de vagas por regionais administrativas, parcerias público-privadas e

modalidades diversas de intercâmbio. No conjunto, os países mais acionados concentram-se principalmente no eixo anglófono (Inglaterra, EUA e Canadá), evidenciando a centralidade de inglês como língua prioritária para a IE da região, e, secundariamente, o eixo hispânico (Chile, Argentina, Espanha, entre outros). Um dos elementos mais significativos para reconfigurar a oferta de ensino de línguas na rede pública são os Centros Estaduais de Línguas, criados em diversos Estados para apoiar os PEIIs. Os resultados evidenciam que esses Programas configuram políticas multifacetadas, articulando dimensões macro (relações diplomáticas, leis, financiamentos), meso (centros de línguas, gerências regionais) e micro (escolas, docentes, estudantes), compondo uma arquitetura complexa. No conjunto, as configurações analisadas demonstram que os PEIIs nordestinos, embora heterogêneos, constituem iniciativas que reposicionam a língua (adicional) como eixo de desenvolvimento educacional e de inserção internacional, mobilizando recursos, redes institucionais e imaginários de mundo que ancoram o projeto contemporâneo de internacionalização da educação básica (ou superior, no caso do Maranhão) na região Nordeste.

O segundo objetivo específico, voltado à identificação de quais mecanismos de PLs (Shohamy, 2006) constituem os PEIIs, demonstrou que tais Programas operam na interface entre gestão da língua, crenças e práticas através de dispositivos explícitos (legislação, editais, testes, currículos, cursos preparatórios) e implícitos (discursos, crenças, ideologias, imaginários de mundo). Esses mecanismos operam como dispositivos de controle, regulação e produção de sentidos sobre a língua e a internacionalização, posicionando a comunidade acadêmica dentro de determinadas expectativas de proficiência linguística, empregabilidade e capital simbólico. Muitas vezes, tais mecanismos invisibilizados nas análises tradicionais de internacionalização, revelam como as PLs de facto são produzidas no cotidiano dos Programas. Eles emergem nas práticas institucionais e nas narrativas governamentais alinhados a agendas globais hegemônicas, sobretudo nos discursos que tratam a língua como barreira, código ou mercadoria, o inglês como capital indispensável, ou o intercâmbio internacional como signo de distinção social e garantias de sucesso. Os resultados mostram que os PEIIs se tornam espaços de disputa simbólica, onde se tensionam colonialidade e possibilidades de democratização linguística.

O terceiro objetivo específico destacou algumas brechas e potencialidades dos PEIIs para atuar contrariamente à lógica colonial na IE e promover maior democratização da aprendizagem de línguas adicionais. Essas brechas apontam que o caminho para tais mudanças não está apenas no embarque de um número limitado de estudantes, mas na reorientação profunda de seus sentidos, prioridades e ações estruturais na rede pública.

Mudanças duradouras podem ser alcançadas a partir da visibilização de contradições internas dos próprios Programas — centralização decisória, ausência de sistemas de monitoramento, avaliação e intersecção de marcadores sociais de diferenças ou processos seletivos excludentes. A lógica colonial, que desresponsabiliza o Estado e individualiza o sucesso, passa a ser questionada quando os PEIIs reconhecem que a democratização do ensino de línguas depende do fortalecimento de quem ensina, da criação de condições de trabalho, da oferta de formação continuada e institucionalização dos Centros de Línguas na rede estadual. Uma ruptura mais profunda exige reposicionar os PEIIs dentro de um projeto amplo de IE mais atento às desigualdades regionais e às necessidades educacionais desde o ensino básico ao superior, sobretudo investindo na internacionalização em casa, ampliando repertórios culturais, práticas multilíngues e circulação de saberes. Além disso, a criação de instâncias de compartilhamento de experiências e planejamento conjunto entre os Estados poderiam fortalecer os PEIIs locais e a educação nordestina como um todo.

Do ponto de vista epistemológico e metodológico, esta pesquisa preenche lacunas importantes identificadas antes do início da investigação: a ausência de estudos sistematizados sobre os PEIIs em escala regional, relacionando diretamente IE e PLs na educação básica e superior, de modo crítico a perceber como esses Programas reproduzem ou tensionam a modernidade. As contribuições da tese incluem: (i) a construção do primeiro mapeamento compreensivo dos PEIIs nordestinos; (ii) a demonstração de que tais Programas constituem PLs de facto, e não apenas ações de intercâmbio internacional; (iii) a elaboração de uma cartografia analítica que articula legislação, práticas, narrativas e imaginários; (iv) o incremento de pesquisas mais direcionadas à internacionalização da educação básica, principal enfoque dos Programas Estaduais; e (v) a proposição de brechas para o fortalecimento dos PEIIs e das PLs na valorização da região nordestina.

Entretanto, como toda pesquisa situada, esta investigação apresenta limitações que precisam ser reconhecidas. A análise documental, ainda que extensa, depende da disponibilidade e transparência dos arquivos públicos on-line, que variam substancialmente entre os Estados. As entrevistas, embora fundamentais para compreender práticas e crenças institucionais, não contemplaram todas as equipes gestoras dos programas, nem abarcaram estudantes ou familiares, cujas perspectivas enriqueceriam a compreensão dos efeitos reais das PLs. Além disso, os impactos longitudinais dos PEIIs, especialmente sobre trajetórias de aprendizagem, efeitos dos critérios e formas de seleção, inserção acadêmica, continuidade no estudo de línguas e alcances de políticas afirmativas, permanecem difíceis de mensurar dada a ausência de sistemas de monitoramento consistentes. Como políticas públicas formam-se em

ciclos dinâmicos, a todo instante novas nuances desses Programas foram se configurando. Portanto, a assemblagem feita durante esse trabalho reflete um dado momento sócio-histórico.

Nesse sentido, do ponto de vista metodológico, a adoção da Cartografia Social como estratégia analítica permitiu acompanhar os PEIIs não como estruturas fixas, mas como processos em movimento, atravessados por forças históricas, institucionais e discursivas. Ela possibilitou mapear fluxos de políticas, de sentidos, de línguas, de jovens, revelando zonas de tensão, silenciamentos e emergências que métodos mais lineares tenderiam a invisibilizar. Esse movimento contínuo de acompanhar o objeto em sua instabilidade possibilitou construir uma análise mais sensível às especificidades do Nordeste e às práticas locais de gestão que produzem e sustentam as PLs. Assim, a cartografia não apenas serviu como método, mas como gesto epistemológico, ao compreender os PEIIs como assemblagens vivas, heterogêneas e em constante (re)construção - tal como essa pesquisadora.

Por fim, as análises realizadas oferecem pistas importantes para pesquisas futuras, que podem aprofundar dimensões não capturadas plenamente aqui. Estudos críticos e decoloniais nas escolas e nos Centros de Línguas poderiam analisar como estudantes, gestores e professores vivenciam a IE no cotidiano. Investigações sobre impactos sociolinguísticos de longo prazo, abordando o perfil interseccional dos intercambistas, a trajetórias de egressos, além de outros enfoques dos Programas locais, seus formatos, modalidades e critérios de seleção fortaleceriam a compreensão sistêmica do fenômeno. Há também grande potencial para pesquisas sobre internacionalização em casa no âmbito da educação básica, outros intercâmbios com fomento público para esse segmento, formação docente internacional e práticas multilíngues atreladas aos processos de IE. Assim, esta tese se encerra, mas não se conclui, abrindo caminhos para que a internacionalização da educação básica e superior no Nordeste seja reimaginada.

Em última instância, se, outrora, o povo nordestino era compelido a retirar-se de sua terra fugindo das secas, hoje os jovens que participam dos PEIIs se movem por outras razões, convocados a circular, a aprender, a falar outras línguas e a reinscrever suas existências no mundo. Se por décadas grande parte da população nordestina foi retirada de oportunidades formativas e mantida à margem de investimentos mais robustos para o ensino de línguas, os PEIIs podem operar como dispositivos capazes de fortalecer trajetórias plurilíngues. As brechas identificadas apontam para a possibilidade de que a educação pública nordestina deixe de produzir retirantes e passe a produzir ‘retomantes’, jovens que retornam às suas comunidades com novos repertórios, fortalecidos pelo aprendizado de outras línguas e não subalternizados por elas. Assim, ao encerrar essa jornada acadêmica, reafirmamos o desejo de

que as PLs e a IE possam, enfim, colaborar para que a metáfora dos retirantes deixe de designar apenas deslocamentos físicos e passe a interpelar deslocamentos políticos, em direção a conquista de direitos e de agência. Ao afirmar o mundo a partir do Nordeste, esta tese lembra que internacionalizar não é apenas partir, mas sobretudo partilhar saberes, línguas e futuros.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Tony; DE WIT, Hans. Global competition in higher education: a comparative study of policies, rationales and practices in Australia and Europe. In: DE WIT, Hans (org.). *Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education*. Amsterdam: European Association for International Education, 2011. p. 29-38.

AFONSO, Almerindo. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2271>. Acesso em: 31 dez. 2025.

AFONSO, Lília dos Anjos; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. A área de Política Linguística nas licenciaturas em Letras no Brasil. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 382-402, set.-dez/2019.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE, Camila Venus Barbachan. *Intercâmbio de ensino médio: discussão acerca das diferenças entre a experiência turística dos programas de intercâmbio privado e do Programa Ganhe o Mundo*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Turismo) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/53114>. Acesso em: 31 dez. 2025.

ALBUQUERQUE, Renato. *Turismo transformativo de intercâmbio educacional internacional: impactos no desenvolvimento pessoal, educacional e profissional de estudantes brasileiros*. 2022. Dissertação (Mestrado em Hotelaria e Turismo) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

ALMEIDA, Simone Maranhão Costa. *Do Maranhão para o mundo e vice-versa: o Ciência sem Fronteiras como política de internacionalização do IFMA*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/1709>. Acesso em: 29 dez. 2025.

ALVARENGA, Alexandre Andrade; ROCHA, Erika Maria Sampaio; FILIPPON, Jonathan; ANDRADE, Maria Angélica Carvalho. Desafios do Estado brasileiro diante da pandemia de COVID-19: o caso da paradiplomacia maranhense. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 36, n. 12, e00155720, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00155720>

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; STEIN, Sharon; PASHBY, Karen; NICOLSON, Michelle. Social cartographies as performative devices in research on higher education. *Higher Education Research & Development*, v. 35, n. 1, p. 84–99, 2016. DOI: 10.1080/07294360.2015.1125857. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1125857> Acesso em: 20 nov. 2025.

ARAÚJO, Arthur Silva. *Intercâmbio estudantil de jovens do ensino médio: análise do Programa Ganhe o Mundo entre 2012 e 2017*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2021.

ARCHANJO, Renata. Saberes sem fronteiras: políticas para as migrações pós-modernas. *D.E.L.T.A. – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 32, n. 2, p. 515–541, 2016.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89–117, maio/ago. 2013.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123–156, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERNARDO, Ezequiel Pedro José; NHAMPOCA, Ezra Alberto Chambal; SEVERO, Cristine Gorski (org.). *Políticas linguísticas educacionais em contextos africanos*. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2024.

BLANCO, Juliana. *Políticas linguísticas e impacto social: a língua estrangeira no ENEM*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BLOMMAERT, Jan Blommaert. Policy, policing and the ecology of social norms: ethnographic monitoring revisited. *International Journal of the Sociology of Language*, n. 219, p. 123–140, 2013.

BORGES, Renata de Araújo. (Des)colonialidade linguística e interculturalidade nas duas principais rotas da mobilidade estudantil brasileira. *Comunicação e Sociedade*, Braga, v. 41, 2022. DOI: [https://doi.org/10.17231/comsoc.41\(2022\).3718](https://doi.org/10.17231/comsoc.41(2022).3718).

BORGES, Renata de Araújo. *A interseccionalidade de gênero, raça e classe no Programa Ciência sem Fronteiras: um estudo sobre estudantes brasileiros com destino aos EUA*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015. DOI: <https://doi.org/10.26512/2015.12.D.20443>.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRANDENBURG, Uwe; DE WIT, Hans. The end of internationalization. In: DE WIT, Hans (org.). *Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education*. Amsterdam: European Association for International Education, 2011. p. 27–29.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: SEB, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7712664/mod_resource/content/0/Parametros_Internacionaliza_Educacao_Basica.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Portaria nº 1.179, de 6 maio de 2004. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: Gabinete do Ministro. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1179-2004_187050.html. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria de Transparência. Coordenação de Controle Social. Serviço de Pesquisa DataSenado. Avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília: Senado Federal, 2015. 138 p.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

CALVET, Jean-Louis. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CANAGARAJAH, Suresh. Rethinking mobility and language: from the Global South. *The Modern Language Journal*, Hoboken, v. 105, n. 2, p. 570–586, 2021.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. NY, Routledge, 2013.

CASTIELLO-GUTIÉRREZ, Santiago. From being to becoming: an international student's journey at becoming an international education scholar. *Journal of International Students*, v. 12, n. S2, p. 13–31, 2022. DOI: <https://doi.org/10.32674/jis.v12iS2.4456>

CASTIELLO-GUTIÉRREZ, Santiago; SILVA, Jhuliane Evelyn da; STEIN, Sharon. Imagining internationalisation otherwise: a critical approach. In: RUMBLEY, Laura E. (org.). *Connecting currents*. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE), 2023. p. 9-14.

CLARKE, Victoria. *Thematic analysis: what is it, when is it useful, & what does “best practice” look like?* 2017. Vídeo (YouTube). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4voVhTiVydc>. Acesso em: 29 dez. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). GeoCAPES: sistema de informações georreferenciadas da CAPES. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/orcamento-evolucao-em-reais#G>. Acesso em 05 fev. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2024–2028. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/pnpg>. Acesso em: 10 abr. 2025.

COSTA, Carla Daniela de Oliveira Regis. *Os efeitos de uma formação docente imersiva em um programa internacional: percepções e mudanças*. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.

COSTA JUNIOR, José Veranildo Lopes da; CARVALHO, Tatiana Lourenço de. Quando políticas de resistência se transformam em políticas linguísticas oficiais: o espanhol no Nordeste brasileiro. *Revista X*, v. 15, n. 5, p. 172–193, 2020.

COSTA, Simone Maranhão; PEREIRA, Lauro Sérgio M.; SILVA, Kléber A. Intersectionalities in internationalization studies: an overview of Brazilian research. *Journal of Comparative & International Higher Education*, v. 15, n. 5, p. 44–56, 2023.

COSTA, Simone Maranhão; SILVA, Kléber Aparecido da. Entrelaces da internacionalização da Educação Básica, BNCC e Língua Inglesa. *Revista da ABRALIN*, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 312–332, 31 dez. 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2098. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2098>. Acesso em: 16 dez. 2025.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; SILVA, Elias Ribeiro da. Notas sobre a diversidade de perspectivas teóricas em pesquisas sobre política linguística. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 2, p. 249–263, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201915503>

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DUARTE, Jonas. O separatismo e a questão Nordeste: um recorte contemporâneo. *Brasil de Fato*, João Pessoa, 9 ago. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/08/09/o-separatismo-e-a-questao-nordeste-um-recorte-contemporaneo>. Acesso em: 12 dez. 2023.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Thinking ELT otherwise: lessons from decoloniality. In: TAVARES, Vander (org.). *Social justice, decoloniality, and Southern epistemologies within language education: theories, knowledges, and practices on TESOL from Brazil*. Abingdon; New York: Routledge, 2023. p. 129–144. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003332336-12>

DUBOC, Ana Paula Martinez. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MÓR, Walkíria Monte (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês [recurso eletrônico]*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 11–24.

DUBOC, Ana Paula Martinez. SIQUEIRA, Sávio. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. *Status Quaestionis*, n. 19, p.297-331, 2020.

FÁBRICIO, Branca Falabella. A (in)disciplinaridade da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45–63.

FERREIRA, Janaína. *A redação do ENEM como mecanismo de política linguística: um estudo dos discursos dos professores*. 2017. 95 f. Monografia (Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2017.

FERREIRA, Janaina. *Crenças e práticas de professores de língua inglesa participantes do Programa Gira Mundo: uma abordagem sob a ótica da política linguística*. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

FINARDI, Kyria; GUIMARÃES, Felipe Furtado. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 28, n. 68, p. 600–626, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v28i68.4564>

FINARDI, Kyria; MENDES, Ana Rachel; SILVA, Kleber. Tensions and directions of internationalization in Brazil: Between competition and solidarity. *Education Policy Analysis Archives*, [S. l.], v. 30, p. (58), 2022. DOI: 10.14507/epaa.30.6823. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6823>. Acesso em: 31 dec. 2025.

FLANNERY, Mercia. *Nós versus eles: linguagem agressiva e preconceito na comunicação digital no Brasil*. Recife: CEPE, 2021.

FREIRE JUNIOR, José Celso; PANICO, Vanessa França Bonini (org.). *Programa Ciência sem Fronteiras: idealização, desenvolvimento e resultados*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido – Notas*: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

GARCÍA, Ofelia; LI, Wei. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GIMENEZ, Telma; PASSONI, Taisa. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa Inglês Sem Fronteiras e suas repercussões nos cursos de Letras. *Calidoscópio*, v. 14, p. 115-126, 2016. DOI <https://doi.org/10.4013/cld.2016.141.10>

GONÇALVES, Cintia Toth; FERNANDES, Gabriela Torquato. *Mobilidade estudantil internacional como política educacional: o Programa Ganhe o Mundo Pernambuco e seus desafios*. 2020. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2020.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca; CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer. Internationalization and language policies in Brazil: what is the relationship? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 2, p. 295–327, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913553>

GUIMARÃES, Renata.; PEREIRA, Lauro. Mapeamento dos estudos sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização no Brasil: uma selfie. *Fórum Linguístico*, [s. l.], Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 5596-5617, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e72625>. Acesso em: 15 ago. 2022.

GIRARDI, Gisele. Cartografias sociais em diferentes contextos de aprendizagem. *Geographia Meridionalis*, v. 6, n. 1, p. 66–84, nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/article/view/20802> Acesso em: 20 mai. 2023.

HILÁRIO, Marcella. *A paradiplomacia e o Projeto Gira Mundo como instrumento para o aprimoramento da educação básica na Paraíba*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/>. Acesso em: 31 dez. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico 2022: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-2022.html> Acesso em: 10 jan. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISAS PLANO CDE. O ensino de inglês na educação pública brasileira. São Paulo: Instituto de Pesquisas Plano CDE, 2015. 48 p. Relatório elaborado com exclusividade para o British Council.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2022: resultados. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/resultados> Acesso em: 10 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo escolar da educação básica 2023: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 15 jul. 2025.

JOHNSON, David Cassels; PRATT, Kristen L. Educational language policy and planning. In: CHAPPELLE, Carol A. (ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: John Wiley & Sons, 2014. p. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1416>

JORDÃO, Clarissa Menezes. A Língua Inglesa como commodity: direito ou obrigação de todos? *Conhecimento Local e Conhecimento Universal*, v.3, p.272-295, 2004.

JORDÃO, Clarissa Menezes; FOGAÇA, Francisco Carlos. Carvalhos, juncos, árvores e rizomas: paradigmas na formação de professores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 493–510, 2012.

JORDÃO, Clarissa Menezes. MARTINEZ, Juliana. Wines, Bottles, Crises: A Decolonial Perspective on Brazilian Higher Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, p. 577-604, 2021.

KNIGHT, Jane. *Internacionalização da Educação Superior: conceitos, tendências e desafios*. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020. E-book.

KUMARAVADIVELU. Bala. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LAGARES, Xóan Carlos. Prefácio. In: SILVA, Kleber Aparecido da; RAJAGOPALAN, Kanavillil (org.). *Políticas linguísticas no Brasil: rumos, contornos, perspectivas e meandros*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023. p. 9–20. (Estudos Críticos em Linguagens, v. 13).

LEAL, Fernanda Gonçalves; MORAES, Maria Célia Borges de. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da Educação Superior. *Education Policy Analysis Archives*, v. 26, art. 87, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3026>

LIMA, Marcos Costa; CONTEL, Fabio Betioli. Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda, 2011

LIMA, Marcos Costa; RIEGEL, Valéria. Motivações da mobilidade acadêmica entre estudantes do curso de Administração. *Revista Guavira-Letras: Sociedade contemporânea: diversidade e multiculturalismo*, Mato Grosso do Sul, v. 1, n. 10, p. 180–199, jan./jul. 2010.

LIRA, Wellington Marinho de. *A competência comunicativa intercultural na língua estrangeira como meio de promoção da dignidade humana e da justiça social em alunos do ensino médio do Estado de Pernambuco*. 2021. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2021.

LUNA, Glebson Rafael da Silva. *Políticas públicas voltadas para o esporte escolar: uma análise do programa ganhe o mundo esportivo*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18168/4/LUNA%2c%20Glebson%20Rafael%20da%20Silva.pdf>

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (org.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1–41.

MARTINEZ, Juliana. *Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da Internacionalização da Educação Superior*. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARTINS, Charles Gomes. *Histórias de vidas de estudantes pernambucanos sobre as experiências de mobilidade acadêmica internacional do Programa Ganhe o Mundo (2012–2022), da rede pública de ensino*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/>. Acesso em: 31 dez. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre Educação e Ensino*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. 2. ed. London: SAGE Publications, 2002.

MENEGHEL, Stela; AMARAL, Joana. Universidades internacionais na contracorrente: as propostas da UNILA e da UNILAB. *Universidades*, México, n. 67, p. 25–40, jan./mar. 2016.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario; MARTINEZ, Juliana; DINIZ DE FIGUEIREDO, Educardo. (Entrevista) "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). *Revista X*, Curitiba, v.14, n.5, p.5-21, 2019.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1–18, jun. 2017.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.) *Por uma linguística aplicada (in)disciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*: Festshrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 16-38.

MOURA, Augusta Magnólia Roberto de. *Programa de intercâmbio “Gira Mundo – Paraíba”*: significados e efeitos na trajetória educacional de estudantes de ensino médio. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufcg.edu.br/>. Acesso em: 31 dez. 2025.

MWANGI, Chrystal George Mwangi. *Critical internationalization studies network meeting*. [Vídeo]. YouTube, 12 set. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zpqcFtchPnM>. Acesso em: 10 mai. 2024.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 213–231, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 15 mai. 2024.

NOGUEIRA, Maria Alice; AGUIAR, Andrea Moura de Souza; RAMOS, Viviane Coelho Caldeira. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 355–376, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 mai. 2024.

NYE, Joseph. *Soft power: the means to success in the world politics*. New York: Public Affairs, 2004.

OLIVEIRA, Cyntia. *A internacionalização do Ensino Superior no Brasil por meio da ação da CAPES: a cocriação do programa CAPES-PrInt*. 2019. 233 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OLIVEIRA, Larissa Maria da Costa Fernandes. *A política de internacionalização da pós-graduação brasileira: um estudo em programas de educação da região nordeste*. 2020. 279f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

OREGIONI, María Silvina. Internacionalización universitaria y redes de cooperación Sur-Sur. *Ciencia, Tecnología y Política*, v. 4, n. 6, e057, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24215/26183188e057>

OUVERNEY-KING, Janylle Rebouças; SOUZA, José Luiz Amado de Menezes. Mapeando o Programa Gira Mundo: novas práticas pedagógicas, posturas organizacionais e políticas educacionais. *Gira Mundo*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 73–88, jul./dez. 2018.

PASSOS, Eduardo Passos; KASTRUP, Virgínia Kastrup; ESCÓSSIA, Liliana da Escóssia (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

PAULSTON, Rolland. (Comp.) *Social cartography: mapping ways of seeing social and educational change*. New York: Garland, 1996. p. xv-xxiv.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. Entanglements and assemblages of English. *Crossings*, v. 13, n. 1, p. 7–22, 2022

PENNYCOOK, Alastair. The cultural politics of English as an international language. New York: Routledge, 2017. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781315225593>

PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree. *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Oxon: Routledge, 2020, 164p.

PENNYCOOK, Alastair; PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Reflexões sobre Linguística Aplicada Crítica: uma conversa com Alastair Pennycook. *Signótica*, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 613–632, 2016. DOI: 10.5216/sig.v28i2.44708. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/44708>. Acesso em: 14 out. 2023.

PEREIRA, Lauro Sérgio Machado. *Formação continuada de professores de inglês e internacionalização da educação: uma pesquisa-ação colaborativo-crítica*. 2024. 335 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

PEREIRA, Livya Lea de Oliveira. A implementação dos Centros Cearenses de Idiomas. *Signo y Señal*, n. 35, p. 172–193, jan./jun. 2019.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de. Praxiologias do Brasil Central: floradas de educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 15–24.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45–59, jan./jun. 2013.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Relatório do desenvolvimento humano 2021/2022: tempos incertos, vidas instáveis – moldando nosso futuro em um mundo em transformação. Nova York: PNUD, 2022. Disponível em: <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22>. Acesso em: 18 mar. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005, p. 117-141.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves (org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: o que é e do que se trata? In: SILVA, Kleber Aparecido da; RAJAGOPALAN, Kanavillil (org.). *Políticas linguísticas no Brasil*:

rumos, contornos, perspectivas e meandros. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023. (Estudos Críticos em Linguagens, v. 13). p. 25–56.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, Brasília, v. 13, p. 233–267, 2021.

RIBEIRO, Michael Steffones da Silva. *Intercâmbio estudantil no ensino médio: uma avaliação do Programa Gira Mundo*. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública e Cooperação Internacional) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

RICENTO, Thomas; HORNBERGER, Nancy H. Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, v. 30, n. 3, p. 401–427, 1996.

ROBERTSON, Roland. Glocalization: time-space and homogeneity-heterogeneity. In: FEATHERSTONE, Mike; LASH, Scott; ROBERTSON, Roland (org.). *Global modernities*. London: SAGE, 1995. p. 25–44.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Internacionalização do ensino superior como prática local: implicações para práticas educativas. *Interletras*, v. 6, n. 24, p. 1–18, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1410474>. Acesso em: 18 out. 2023.

SALES, Carla Monteiro. Cartografia, arte e visões de mundo na reprodução do “Mapa invertido da América do Sul”. *Espaço e Cultura*, Rio de Janeiro, n. 39, p. 158–174, jan./jun. 2016.

SANTIAGO, Silviano. *O cosmopolitismo do pobre*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

SANTOS, Fransuellen Paulino; AMARAL, Pedro; LUZ, Luciana. Expansão do ensino superior e a distribuição regional das universidades brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v. 25, e202317, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22296/2317-1529.rbeur.202317> Acesso em 10 dez. 2024.

SEEMANN, Jörn. Mapas, mapeamentos e a cartografia da realidade. *Geografares*, Vitória, n. 4, p. 49–60, jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/1162> Acesso em: 20 mai. 2023.

SEEMANN, Jörn. *Carto-crônicas: uma viagem pelo mundo da cartografia*. 2. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

SHOHAMY, Elana. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2006.

SILVA, Edicleide Xavier da. *Experiência de intercâmbio: narrativa de um professor*. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/>. Acesso em: 31 dez. 2025.

SILVA, Ketlen. *Sala de aula invertida: relato de experiência de tutoria do programa de intercâmbio internacional “Gira Mundo” na Paraíba*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9158>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SILVA, Kleber Aparecido; PEREIRA, Lauro Sergio Machado. *Decolonizing the internationalization of higher education in the global south: applying principles of critical applied linguistics to processes of internationalization*. New York: Routledge, 2024.

SILVA, Tullio Cezidio Serrano da. *O Programa Gira Mundo: a mobilidade estudantil internacional como ferramenta de inclusão social no estado da Paraíba*. 2023. 115 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. A BNCC e o ensino de LE: o perigo da língua única. In: SILVA, Noádia Íris da; MINUSSI, Rafael Dias (org.). *Linguística na educação básica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023.

SOUSA, Antônio Leandro. *Uma análise dos níveis de ocorrência da transferência linguística na fala de estudantes de espanhol do Programa Ganhe o Mundo no interior de Pernambuco*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/1278>. Acesso em: 31 dez. 2025.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud.* CEBRAP (79) • Nov. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>.

SOUZA, Dayse Almeida de. *As contribuições do Programa Gira Mundo para o aprendizado de língua espanhola na Paraíba*. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Línguas Modernas) – Instituto Federal da Paraíba, Paraíba, 2020.

SOUZA, Vilton Soares de. *Ciência com Fronteiras: o francês para fins de mobilidade acadêmica internacional no Instituto Federal do Maranhão*. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SPOLSKY, Bernard. *Language policy: key topics in sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, Bernard. *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, Bernard. Para uma teoria de políticas linguísticas. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. *ReVEL – Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br>. Acesso em: 10 out. 2022.

STEIN, Sharon. Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. *Studies in Higher Education*, v. 46, n. 9, p. 1771–1784, 2019. DOI: 10.1080/03075079.2019.1704722. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1704722>. Acesso em: 20 nov. 2025.

STEIN, Sharon; ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira. Global citizenship otherwise. In: BOSIO, Emiliano (org.). *Conversations on global citizenship education: research, teaching and learning*. New York: Routledge, 2021. p. 13–36.

STEIN, Sharon; SILVA, João Eduardo da. Challenges and complexities of decolonizing internationalization in a time of global crises. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 546–566, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659310>.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA (SEI). Produto interno bruto da Bahia: 2022. Salvador: SEI, 2023. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/images/resumo/info_nordeste.pdf. Acesso em 12 dez. 2023.

SUŠA, René. Social cartographies of internationalization of higher education in Canada: a study of exceptionalist tendencies and articulations. Oulu: University of Oulu, 2016. (*Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium*, 170). Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – University of Oulu.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553–603, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO (TCE-PE). Relatório de auditoria sobre o Programa Ganhe o Mundo. Recife: TCE-PE, 2023.

UNESCO. *Global citizenship education: taking it local*. Paris: UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265456>. Acesso em: 20 nov. 2025.

VERONELLI, Gabriela. Sobre a colonialidade da linguagem. Tradução de Silvana Daitch. *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 80–100, 2021.

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: GARCIA DINIZ, Alai; ARAUJO PEREIRA, Diana; KAMINSKI, Lourdes (org.). *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 19–53.

WANG, Tao. Toward glocal citizenship: rethinking the traditions, goals, and curricular themes of international education. *Intercultural Education*, 22 jul. 2025. DOI: 10.1080/14675986.2025.2535203. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2535203>. Acesso em: 20 nov. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, inscrito(a) no CPF _____, autorizo a **Doutoranda SIMONE MARANHÃO COSTA ALMEIDA, CPF.: 811.519.773-49**, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a tese titulada: **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E INTERNACIONALIZAÇÃO: uma cartografia dos programas estaduais de intercâmbio internacional do Nordeste brasileiro**. A pesquisadora fica responsável por armazenar, transcrever, dispor na íntegra ou em partes, distribuir, divulgar, reproduzir, transmitir, retransmitir, sem limite de repetições, em meio analógico e/ou digital, **desde que com fins educativos/informativos e/ou técnicos, culturais e/ou institucionais e sem fins lucrativos**, o meu nome, local de trabalho, cargo exercido ou outras conexões com os Programas investigados, minha imagem (estática ou em movimento), som de minha voz, e o respectivo conteúdo intelectual expresso por meu intermédio. A presente autorização terá validade por prazo indeterminado, a título gratuito, sem quaisquer ônus e sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais, de direitos de imagem, som de voz, ou a qualquer outro. Uma cópia da transcrição da entrevista pode ser solicitada pelo entrevistado a qualquer tempo e, em caso de desistência, sua retirada da pesquisa será respeitada.

_____, _____ de _____ de 2025. (data)

_____(assinatura)

Contatos do pesquisador responsável: simonemaranhao@ifma.edu.br (98) 991122499

Contatos do CEP/CHS: <http://www.cepchs.unb.br>, cep_chs@unb.br ou 61 3107-1592

APÊNDICE B - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTAS

Programa de Intercâmbio/ Estado:

Entrevistado/a:

Cargo e função no Programa:

Data:

1. Apresentação da pesquisadora e da pesquisa
2. Poderia se apresentar e indicar seu papel no Programa de Intercâmbio e como você entrou em sua gestão?
3. Qual a motivação para criação do Projeto inicialmente?
4. Como ocorreu e por quais razões ocorreram as escolhas dos países de destino, das modalidades e das línguas ofertadas que podemos acompanhar nos editais já lançados?
5. Na sua perspectiva, os processos seletivos (gestão, critérios, etapas) alcançam o público-alvo de forma justa e democrática? Como poderiam avançar, se for o caso?
6. Como acontece a implantação dos cursos de línguas preparatórios pré-embarque, se houver?
7. Qual a relação do Programa com os docentes de línguas adicionais da rede pública e as escolas/instituições de ensino?
8. Qual o papel de possíveis parceiros envolvidos? (Consulados, Embaixadas, Universidades, Centro de Línguas locais, outros setores da administração pública, Fundação de Amparo à pesquisa, Instituições no exterior)
9. Quais os principais desafios para a implantação dessa política, pela sua experiência?
10. Como os resultados dessa política pública podem ser avaliados pela gestão? Quais instrumentos são utilizados?
11. Para a gestão, como vocês avaliam os resultados do Programa
 - a. Enquanto política linguística pública estadual?
 - b. Enquanto política de internacionalização da educação básica/superior?
12. Quais as expectativas para o futuro do seu Programa Estadual de Intercâmbio Internacional? Tem acompanhado esse movimento também em outros Estados do Nordeste? Como se diferem ou se assemelham?

APÊNDICE C - EVOLUÇÃO DOS OBJETIVOS DO PEII DA PARAÍBA NA LEGISLAÇÃO ENTRE 2020 E 2023

LEI Nº 11.655, DE 23/03/2020	EDITAL Nº 29/2021 - SEECT/FAPESQ/PB	EDITAL Nº 38/2023 – SEE/FAPESQ/PB
Art. 4º- São objetivos do Programa Gira Mundo: I- estimular a criação de redes internacionais de ensino, pesquisa e desenvolvimento; II- institucionalizar mecanismos entre instituições da educação básica e ensino superior da Paraíba e do exterior, visando à mobilidade estudantil e formação de profissionais da educação; III- implementar ações de formação profissional internacional considerando os eixos prioritários de desenvolvimento do setor produtivo do Estado da Paraíba; IV- apoiar, implementar e viabilizar a celebração de convênios e parcerias internacionais de cooperação técnica, científica, artística, cultural e esportiva; V- criar mecanismos que propiciem a formação em língua estrangeira, assim como a preparação e aplicação de exames de proficiência em língua estrangeira, prioritariamente em colaboração com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e o Centro de Línguas do Estado da Paraíba (CELIN); VI- fomentar ações que promovam a visibilidade internacional das ações ligadas ao ensino, pesquisa e desenvolvimento na Paraíba; VII- elaborar e revisar periodicamente o Plano Estadual de Internacionalização Educacional e de Ciência, Tecnologia e Inovação.	2.2 O Projeto Conexão Mundo tem os seguintes objetivos: 2.2.1 Ofertar aos estudantes da primeira série do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino cursos de línguas francas (inglês e espanhol) para a oportunização de atividades de iniciação à prática profissional e demais ações de internacionalização da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia; 2.2.2 Promover formações continuadas em parceria com instituições internacionais, a fim de capacitar os professores de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) e proporcionar a qualidade da atuação de tais profissionais; 2.2.3 Realizar as atividades educacionais, considerando as características do público alvo e a necessidade de adaptação ao Ensino Remoto atualmente implementado na Rede de Ensino da Paraíba; 2.2.4 Ampliar o acesso dos professores de línguas francas e estudantes paraibanos às atividades educacionais desenvolvidas durante o período de distanciamento social, formação internacional e relacionadas ao ensino de línguas; 2.2.5 Incentivar o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes egressos da Rede Estadual com formação voltada para o ensino de idiomas e cooperação internacional,	1.2 O Projeto Conexão Mundo tem os seguintes objetivos: 1.2.1 Fomentar o paradigma cooperativo e inovador, favorecendo o desenvolvimento das competências colaborativas, democráticas e autônomas, enquanto construtoras de conhecimento e conectadas às políticas educacionais da Rede Estadual de Educação da Paraíba. 1.2.2 Oficializar mecanismos entre instituições da educação básica e ensino superior da Paraíba e do exterior, apoiando, implementando e viabilizando a celebração de convênios e parcerias internacionais de cooperação, visando à mobilidade estudantil e formação de profissionais da educação (exclusivamente, professores do quadro permanente). 1.2.3 Impulsionar a ampliação do repertório sócio cultural dos estudantes do Ensino Médio matriculados na Rede Estadual de Educação da Paraíba e dos Professores do quadro permanente da mesma, visando ao desenvolvimento da formação integral na Rede Estadual de Educação da Paraíba. 1.2.4 Incentivar a formação e a vivência de experiência profissionalizante internacional para estudantes da Rede Estadual de Educação da Paraíba, matriculados em escolas que ofertam cursos técnicos. 1.2.5 Criar mecanismos que propiciem a formação em

LEI Nº 11.655, DE 23/03/2020	EDITAL Nº 29/2021 - SEECT/FAPESQ/PB	EDITAL Nº 38/2023 – SEE/FAPESQ/PB
	através do aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.	línguas estrangeiras, assim como a preparação para exames de proficiência em língua estrangeira, prioritariamente em colaboração com o Centro de Línguas do Estado da Paraíba (CELIN). 1.2.6 Construir redes de circulação das boas práticas discentes e docentes, frutos das experiências internacionais, que contribuam para as estratégias de sucesso escolar na Rede Estadual de Educação da Paraíba. 1.2.7 Elaborar e revisar periodicamente o Plano Estadual de Internacionalização Educacional

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D – RESUMO DAS AÇÕES E DECISÕES IMPLEMENTADAS NOS PEIIS NORDESTINOS ENTRE 2011 E 2025.

 Programa / Estado	 Início / Situação	 Público-alvo	 Modalidades	 Línguas	 Preparo Linguístico	 Países	 Destaques
Ganhe o Mundo (PE)	2011 Ativo (retomado em 2024)	Estudantes do Ensino Médio e Professores (PGM-Professor)	Ensino Médio no exterior, Cursos de línguas + Esporte, + Música e +Técnico e Formação docente	Inglês, Espanhol, Alemão	Cursos pré-embarque / Aulões aos sábados	Canadá, EUA, Austrália, Chile, Argentina, Espanha, Alemanha, Inglaterra etc.	Pioneiro em continuidade e escala. Diversificação de modalidades. Não fortaleceu Centro de Línguas
Aprender é uma Viagem / Do Piauí para o Mundo (PI)	2013 descontinuado / 2025 Ativo	Estudantes Ensino Médio/ Estudantes em equipe com professor	Cursos no Brasil e Ensino Médio no exterior/ Competição premiada com cursos de STEM no exterior	Inglês, Espanhol	Cursos extracurriculares terceirizados (descontinuados)	Canadá, EUA, Nova Zelândia, Chile, Argentina, Espanha	Atual formato de hackthon
Cidadão do Mundo (MA)	2015 Ativo	Estudantes Ensino Superior e Professores	Cursos de línguas no exterior e Formação docente	Inglês, Espanhol, Francês	Cursos presenciais e virtuais descontinuados na 2ª edição	Inglaterra, Argentina, França, Portugal, EUA, Dinamarca, Alemanha etc.	Artigo científico bilíngue obrigatório
Gira Mundo / Conexão Mundo (PB)	2015 / 2021 Ativo	Estudantes Ensino Médio, Professores e Gestores	Ensino Médio no exterior, Cursos de línguas, Formação profissional e docente	Inglês, Espanhol, Francês, Mandarim	CELIN-PB - Cursos presenciais e virtuais	Canadá, Espanha, Portugal, Argentina, Chile, Colômbia, China, Finlândia, Israel etc.	Recentemente modificado. Internacionalização da Rede Básica. Cotas.
Estudar Fora (CE)	2019 Não implementado	Estudantes Ensino Médio			CCIs		Consolidação dos Centro de Línguas
Daqui pro Mundo (AL)	2022 Ativo	Estudantes Ensino Médio e Professores como monitores	Cursos de línguas no exterior	Inglês	CEL-AL	Inglaterra	Fortaleceu Centro de Línguas

 Programa / Estado	 Início / Situação	 Público-alvo	 Modalidades	 Línguas	 Preparo Linguístico	 Países	 Destaques
Sergipe no Mundo (SE)	2022 Ativo (ampliado em 2025)	Estudantes Ensino Médio	Cursos de línguas no exterior	Inglês, Espanhol, Francês	Centro Estadual de Idiomas (CEI)	Canadá, EUA, Inglaterra, Irlanda, Espanha, França, Austrália	Sorteio público como seleção. Fortaleceu o Centro de Línguas. Programa de Internacionalização.

ANEXOS

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E INTERNACIONALIZAÇÃO: uma cartografia dos programas estaduais de intercâmbio internacional do Nordeste brasileiro

Pesquisador: SIMONE MARANHÃO COSTA ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 86456025.3.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.508.375

Apresentação do Projeto:

À luz da decolonialidade e da Linguística Aplicada Crítica (LAC), a pesquisa objetiva mapear os Programas Estaduais de Intercâmbio Internacional (PEII), voltados para estudantes da rede pública de ensino básico, técnico e superior, a fim de examinar criticamente seus sentidos, limites e contribuições como Políticas Linguísticas (PLs) localmente orientadas no contexto de internacionalização da educação. Mais especificamente, busca-se identificar como esses Programas se constituem como mecanismos de PLs no âmbito da Internacionalização Educacional (IE), pós-Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), apreendendo possibilidades de

democratização do acesso à aprendizagem de línguas adicionais e brechas para a ruptura de lógicas coloniais. A Cartografia Social é a escolha metodológica que embasa essa investigação qualitativa que, de maneira rizomática, tenta interrogar a legislação oficial, as notícias divulgadas na mídia e os gestores dos programas do Nordeste.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Mapear os programas estaduais de intercâmbio internacional ofertados no Nordeste, examinando criticamente seus sentidos, limites e contribuições como políticas linguísticas localmente orientadas no contexto de internacionalização da educação.

Objetivo Secundário:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3107-1592

E-mail: cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 7.508.375

- a) Cartografar os programas estaduais de intercâmbio internacional voltados para a rede básica e superior no Nordeste e as políticas linguísticas orientadas por eles, entre 2011 e 2025.
- b) Investigar os mecanismos/dispositivos (Shohamy, 2006) de políticas linguísticas constituem os programas estaduais de intercâmbio internacional nordestinos, em documentos oficiais e nas vozes dos gestores.
- c) Problematicar como os intercâmbios internacionais localmente orientados podem atuar para a democratização do acesso à aprendizagem de línguas adicionais no Nordeste, sinalizando possíveis brechas para a ruptura da lógica colonial no atual cenário de internacionalização.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando a atuação e os cargos assumidos pelos participantes entrevistados, antes ou durante a realização dessa investigação, consideramos um risco que suas identidades sejam supostas, em alguns casos, mesmo sem serem nomeadas no estudo. Contudo, para minimizar problemas manteremos total sigilo de dados pessoais, contatos profissionais ou quaisquer outras informações que forem indicadas pelo participante como inadequadas para divulgação. Problemas com a utilização de equipamentos tecnológicos para entrevista virtual tais como, falhas ou inconsistência na internet, na rede elétrica ou no computador do entrevistado ou da pesquisadora poderão acontecer e serão redirecionadas datas e horários dos encontros. Perda ou extravio do material gravado serão raros pois o material será arquivado no drive institucional. Desistência da divulgação do conteúdo da entrevista poderá acontecer e será respeitado. Não percebemos qualquer possibilidade de riscos sociais, emocionais, físicos, morais ou financeiros aos entrevistados, sendo sua participação completamente voluntária e informada em documento formal assinado pelo entrevistado. Todo o material produzido será único e exclusivamente utilizado para fins acadêmicos na realização dessa tese e produtos dela

Benefícios:

Aumento de produção acadêmica sobre os temas pesquisados; Possibilidade de reflexões e melhorias nas políticas públicas educacionais; Ampliação do conhecimento sobre o tema para fomentar a adoção de políticas similares em outros Estados; Visibilidade das ações públicas desenvolvidas no Nordeste brasileiro. Benefícios da fase de entrevistas: faz-se crucial para essa investigação, considerando as diferentes realidades sócio-históricas vividas por cada estado, as dificuldades e incompletude

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 7.508.375

de informações sobre os Programas disponíveis para acesso virtual e a potencialidade da percepção humanas sobre as experiências educacionais. Os participantes fazem ou fizeram parte da equipe nomeada pelas Secretarias Estaduais de Educação ou outros setores governamentais de seus respectivos Estados para auxiliar na operacionalização das leis e decretos concernentes aos intercâmbios estudantis, bem como divulgar ações, selecionar estudantes, apoiar trâmites documentais e acompanhar o andamento das atividades dos estudantes durante os cursos de línguas ofertados no Brasil e no exterior. Sendo assim, trazer suas experiências, desafios e entendimentos sobre tal política educacional e linguística para além dos documentos formais será essencial para a melhor compreensão e análise do objeto dessa investigação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares. Apesar de a pesquisadora refletir sobre os benefícios e os riscos, o CEP/CONEP chama a atenção da pesquisadora ao fato de que toda pesquisa possui riscos, de diversos graus. Tanto na Carta de Revisão Ética, quanto no documento das Informações Básicas do Projeto, a pesquisadora informa: "A participação dos entrevistados é completamente voluntária e informada por meio de documento formal assinado pelo entrevistado." Apesar de a pesquisadora ter apresentado todos os termos e documentos obrigatórios, é necessário que haja um maior esforço de reflexão da pesquisadora sobre os possíveis riscos dos participantes no decorrer do andamento da investigação: exposição, constrangimento, mesmo com a anuência da participação deles/as.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora forneceu todos os termos de apresentação obrigatória.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 7.508.375

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2394527.pdf	14/02/2025 11:59:19		Aceito
Outros	Aceite_Institucional.pdf	14/02/2025 11:58:55	SIMONE MARANHÃO COSTA ALMEIDA	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_roteiro.pdf	12/02/2025 21:46:18	SIMONE MARANHÃO COSTA ALMEIDA	Aceito
Outros	Carta_revisao_etica.pdf	12/02/2025 21:44:12	SIMONE MARANHÃO COSTA ALMEIDA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Encaminhamento.pdf	12/02/2025 21:42:48	SIMONE MARANHÃO COSTA ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Modelo.pdf	12/02/2025 21:42:13	SIMONE MARANHÃO COSTA ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	12/02/2025 21:41:32	SIMONE MARANHÃO COSTA ALMEIDA	Aceito
Outros	CV_pesquisador.pdf	12/02/2025 21:41:10	SIMONE MARANHÃO COSTA ALMEIDA	Aceito
Outros	CV_orientador.pdf	12/02/2025 21:40:33	SIMONE MARANHÃO COSTA ALMEIDA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	12/02/2025 21:40:03	SIMONE MARANHÃO COSTA ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado.pdf	06/02/2025 10:49:34	SIMONE MARANHÃO COSTA ALMEIDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Institucional.pdf	31/01/2025 10:59:54	SIMONE MARANHÃO COSTA ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 7.508.375

BRASILIA, 15 de Abril de 2025

Assinado por:
André Ribeiro da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br