

TALITA GUIMARÃES DA SILVA

INGLÊS PARA QUEM?

As implicações do programa Inglês sem Fronteiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira

PUC-CAMPINAS

2018

TALITA GUIMARÃES DA SILVA

INGLÊS PARA QUEM?

As implicações do programa Inglês sem Fronteiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de mestra do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguagens, Mídia e Arte da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Tarcisio Torres Silva

PUC-CAMPINAS

2018

Ficha catalográfica elaborada por Marluce Barbosa – CRB 8/7313
Sistemas de Bibliotecas e Informação – SBI – PUC-Campinas

t327.17 Silva, Talita Guimarães da.

S586i Inglês para quem? : as implicações do Programa Inglês sem Fronteiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira / Talita Guimarães da Silva. - Campinas: PUC-Campinas, 2018.
107 f.

Orientador: Tarcisio Torres Silva
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Linguagem e Comunicação, Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Arte.
Inclui anexo e bibliografia.

1. Globalização. 2. Língua inglesa - Estados Unidos. 3. Língua inglesa - Estudo e ensino. 4. Programa Inglês sem Fronteiras (Brasil). I. Silva, Tarcisio Torres. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Linguagem e Comunicação. Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Arte. III. Título.

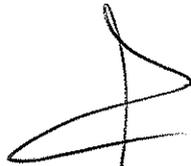
CDD – 18.ed. t327.17

TALITA GUIMARÃES DA SILVA

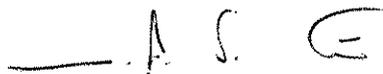
**“INGLÊS PARA QUEM? AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA INGLÊS SEM
FRONTEIRAS NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR BRASILEIRA”**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Linguagens, Mídia e Arte da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

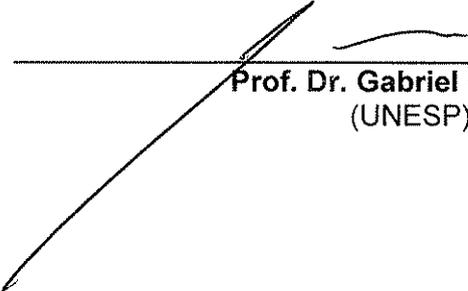
APROVADA: 07 de fevereiro de 2018.



Prof. Dr. Tarcísio Torres Silva
(Orientador - PUC-CAMPINAS)



Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Silva Amarante
(PUC-CAMPINAS)



Prof. Dr. Gabriel Cepaluni
(UNESP)

Dedico este trabalho ao **meu pai** (em memória) e à **minha mãe**, por sempre acreditarem que a Educação é o melhor dos bens que se pode prover a um filho.

Dedico, também, à **Cris e ao Ad** – meus amigos, primos, compadres – para que não desistam e acreditem que, ainda que a vida não mostre aonde está nos levando, ela nos reserva boas surpresas.

AGRADECIMENTOS

As primeiras pessoas que quero agradecer são aquelas que confiaram em mim muito antes do mestrado se concretizar. Pessoas como o Rafael Oliveira, William Dias e Rodrigo Barbosa, que permitiram que eu me ausentasse do trabalho para estudar, que deixaram que eu construísse um horário flexível e aprendesse a lidar com as minhas tarefas e prazos, me ensinando que é possível criar um ambiente flexível de trabalho e deixando que eu descobrisse o caminho que gostaria de seguir. Obrigada!

Em seguida, agradeço ao Adriano C. da Silva e à Jéssica Vasconcelos, amigos essenciais nessa caminhada acadêmica (claro, em outras também) que, antes de ela se iniciar, me ajudaram a escrever meu projeto de mestrado, leram e releeram, me encorajaram a estudar, mesmo sem saber se aquele esforço daria certo, se eu seria aprovada ou não. Eu não teria conseguido sem a ajuda de vocês.

Agradeço também à Prof^a Dra. Eliane F. Azzari, que me incentivou a prestar o mestrado na PUC. Diante da minha insegurança, soube me mostrar que eu estava pronta. Obrigada por ter me empoderado em um momento crucial.

Quero agradecer ainda aos meus queridos amigos com quem dividi conversas ímpares nesses dois anos. Embora a escrita seja uma tarefa solitária, minha formação e amadurecimento foram cercados destas pessoas.

A meus amigos do LIMIAR, que junto comigo foram descobrindo o que é fazer um mestrado interdisciplinar. Em especial à Talita Bristotti, um feliz encontro que o mestrado me proporcionou.

A meus amigos da vida que, por estarem na academia, eu enchi a paciência com o meu jeito inquieto de tentar entender tudo. Laiz e Hugo, vocês foram essenciais por tantos motivos, mas especialmente por me levarem para fora da academia e serem referências na minha vida.

À Juliana Moreira, que feliz encontro poder discutir sobre política e samba com você; obrigada pela disponibilidade, paciência e vontade de ajudar.

Ao Guilherme Freire, uma das pessoas mais exigentes que conheço, obrigada por me ensinar que a escrita acadêmica se faz com esmero e paciência, demora a ficar boa. E, claro, por ter me levado para a batucada.

Ao Dirço pelas conversas, pelos livros, pelas discussões, pela vivência na roça, mas principalmente pelo olhar crítico em relação à academia e ao fazer pesquisa, com o qual aprendi muito.

Às minhas outras amigas da vida, que já entenderam que eu pergunto tudo mesmo e ainda assim continuam me suportando e me fazendo bem. São elas, Lyvia, Isabelle, Tuti, Fran, Tan, Mari, obrigada pela paciência, amor e companheirismo.

À Thaiza, pela convivência diária e a paciência com o meu jeito de ver o mundo e as coisas.

Ao Gleicon, profissional incrível e um amigo de um coração enorme, que sempre me mostra como olhar as coisas de uma forma mais humana e sensível.

Agradeço também à bateria Alcalina, que me proporcionou momentos incríveis, que me acalmaram e me mantiveram nos trilhos nesse processo [árido] de escrita.

E ao CPL, projeto que me formou professora, que me deu a ideia inicial desta pesquisa e que continua me dando experiências novas a todo semestre.

Agradeço a todos os meus alunos por confiarem no meu trabalho, isso me fortalece.

Agradeço à minha família, as pessoas que mais sofreram com a minha ausência e meu mau-humor e não deixaram de me apoiar ou acreditar que eu estava indo na direção certa. Especialmente à minha mãe que acompanha tudo de perto, mas também à tia Léia, tia Eglê, à Cris e à minha madrinha, Lourdes, mulheres fortes que me acompanham e me dão o amor necessário para que eu siga em frente.

Agradeço também aos professores com quem tive oportunidade de estudar no LIMIAR, especialmente à Prof^a Dra. Eliane Righi, que gentilmente me ensinou a escrever colaborativamente um artigo acadêmico.

Ao Prof. Aaron pelas aulas de inglês, elas foram enriquecedoras a mim.

À Prof^a Dra. Maria de Fátima Amarante, que, além de uma professora incrível que me fez pensar o meu trabalho por outros caminhos, é uma pessoa extremamente atenciosa. Durante todo o processo esteve presente, e foi ouvinte.

Ao Prof. Dr. Carlos Miguel Tobar Toledo, que foi meu co-orientador no início da pesquisa e me ensinou a importância de fazer um cronograma e organizar o meu tempo para fazer um bom trabalho. Ele tinha razão!

Ao Prof. Dr. Gabriel Cepaluni pelas provocações, que me mostrou que é um desafio conciliar as nossas convicções políticas e fazer ciência.

E ao meu orientador, Prof. Dr. Tarcisio Torres Silva. Uma pessoa incrível com quem tive o prazer de trabalhar e aprender. Sempre curioso pelas questões humanas, me trouxe outras perspectivas de estudo. Sempre disposto a ouvir meus pontos de vista me mostrou a riqueza do diálogo e também o que é fazer pesquisa. Serei sempre grata pelas longas conversas que me transformaram.

Às secretárias do CLC, Jéssica Leite e Mayara Pereira. Além de eficientes, são solícitas e atenciosas, acabaram sendo boas companhias nas inúmeras tardes que passei escrevendo.

À Capes pelo apoio financeiro.

RESUMO

Diante da tendência mundial de internacionalização da educação superior, o governo brasileiro lançou, em 2011, o Ciência sem Fronteiras (CsF), programa federal que tinha por objetivo qualificar a ciência nacional por meio da mobilidade estudantil. Com a grande quantidade de alunos sendo enviados ao exterior, a formação em língua estrangeira passou a ser essencial para o êxito do programa. No intuito de garantir a formação dos alunos em língua inglesa para que pudessem estudar em universidades anglófonas, o Inglês sem Fronteiras (IsF) foi criado com três ações principais: aplicação de testes de proficiência, oferecimento de cursos presenciais e *online*. Sabendo que a língua inglesa é entendida como uma língua franca por participar de diferentes esferas discursivas, da economia, da política, dos negócios, compreendemos que os cursos de língua inglesa da atualidade devem preparar os alunos para a complexidade que constitui a língua e o uso dela. Dessa forma, nosso objetivo é investigar como os cursos funcionam e de que maneira os candidatos do CsF são formados para o uso da língua inglesa em contexto de estudo estrangeiro, uma vez que, diante do advento da globalização e da emergência de uma vasta indústria de ensino de inglês, a língua ganhou uma conotação utilitarista e passou a ser entendida como um bem de consumo submetido às leis do mercado de trabalho. Diante dessas constatações, analisamos os documentos oficiais e propositivos do IsF, para entender a proposta governamental; aplicamos um questionário aos coordenadores dos cursos presenciais e analisamos, discursivamente, as publicações midiáticas acerca dos programas. Buscamos, com o encadeamento dos diferentes métodos empregados na pesquisa, explicitar a submissão do IsF à agenda e interesses do CsF e, portanto, o lugar político-social em que o programa se inseriu em face dos desafios propostos pela internacionalização da educação superior.

Palavras-chave: Internacionalização, Inglês sem Fronteiras, Inglês.

ABSTRACT

Due to the worldwide trend of internationalization of higher education, in 2011 the Brazilian government launched Science Without Borders (SwB), a federal program that aimed to qualify national science through student mobility. As a result of the large number of students being sent abroad, foreign language training became essential to the success of the program. In order to ensure the training of English-speaking students and ensure that they could study in English-speaking universities, English without Borders (EwB) was created with three main actions: application of proficiency tests, online and face-to-face courses. It is known that the English language is understood as a lingua franca by participating in different discursive spheres, economy, politics, and business, therefore, the current English language courses should prepare students for the complexity of language and its usage. In this way, our objective is to investigate how the courses work and how the SwB candidates are trained to use the English language in a foreign study context. Since the advent of globalization and the emergence of a vast English teaching industry, language has gained a utilitarian connotation and has come to be understood as a consumer good submissive to the laws of the labor market. In light of these findings, we analyzed the official and proposed documents of the EwB to understand the governmental proposal, we applied a questionnaire to the coordinators of the on-site courses and we, discursively, analyzed the media publications about the programs. With the linking of the different methods used in the research, we sought to explain EwB's submission to the SwB agenda and interests and, as a result, the political-social place in which the program was inserted in the face of the challenges brought by the internationalization of higher education.

Keywords: Internationalization; English without Borders; English

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Peça decorativa "HOME".

IMAGEM 2 - Portaria nº 105 que institui o Grupo de Trabalho Inglês sem Fronteiras.

IMAGEM 3 - Portaria nº 1.466 que instituiu o IsF.

IMAGEM 4 - Exemplo de exercício do MEO (Nível 4).

IMAGEM 5 - Descrição do Idiomas sem Fronteiras sobre a formação de professores oferecida pelo programa.

IMAGEM 6 - descrição do CsF.

IMAGEM 7 - Descrição dos objetivos do CsF.

IMAGEM 8 - Primeiro logo do IsF.

IMAGEM 9 - Página inicial do Idiomas sem Fronteiras.

IMAGEM 10 - PDF explicativo das modalidades do IsF.

IMAGEM 11 - E-mail de reativação de conta – MEO.

IMAGEM 12 - Notícia sobre o mutirão de emissão de vistos para os EUA aos alunos de CsF.

IMAGEM 13 - Comentário do Cientista Miguel Nicolelis sobre a principal aposta da ciência para 2012.

IMAGEM 14 - Notícia publicada nos classificados de empregos sobre os intercâmbios do CsF.

IMAGEM 15 - Notícia sobre o lançamento do IsF.

IMAGEM 16 - Notícia sobre alunos participantes do CsF que tiveram de retornar ao Brasil.

IMAGEM 17 - Continuação da notícia sobre alunos participantes do CsF que tiveram de retornar ao Brasil.

IMAGEM 18 - Notícia sobre o congelamento das bolsas do CsF.

IMAGEM 19 - Notícia sobre a suspensão do CsF.

IMAGEM 20 - trecho do texto "Inglês não é coisa de adulto: pense nisso agora mesmo"

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Número de matrículas em cursos presenciais no Brasil de 2000 a 2013.

GRÁFICO 2 - Distribuição das bolsas de graduação por região.

GRÁFICO 3 - Teste de proficiência TOEFL/ITP ofertados e corrigidos.

GRÁFICO 4 - Resultado dos níveis de proficiência dos alunos de acordo com Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE).

GRÁFICO 5 - Percentual de NucLi que tiveram dificuldades em relação à evasão dos alunos.

GRÁFICO 6 - Percentual de NucLi que tiveram dificuldades em relação à seleção de professores.

GRÁFICO 7 - Percentual de NucLi que tiveram dificuldades em relação ao recurso financeiro.

GRÁFICO 8 - Experiência docente dos coordenadores dos NucLi.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Distribuição de bolsas implementadas pelo CsF até jan. 2016.

TABELA 2 - Distribuição de bolsas implementadas por área prioritária, até jan. 2016.

TABELA 3 - Distribuição das bolsas implementadas por país de destino.

TABELA 4 - Tabela comparativa dos critérios de elegibilidade dos candidatos do IsF em editais de seleção do programa.

TABELA 5 - Número e percentual do tempo de formação dos coordenadores IsF registrados em décadas – Brasil e regiões geográficas.

TABELA 6 - Bolsas do CsF.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CELIN - Centro de Línguas e Interculturalidade

Cnpq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CRIA - Comissão de Relações Internacionais

CsF - Ciência sem Fronteiras

DRU - Desvinculação de Receitas da União

EBC - Empresa Brasil de Comunicação

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ETA - *English Teaching Assistants*

EwB - *English without Borders*

Fies - Programa de Financiamento Estudantil

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

GATS - General Agreement on Trade in Services

IELTS - *International English Language Testing System*

IES - Instituições de Ensino Superior

INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

IsF - Inglês sem Fronteiras

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MEC - Ministério da Educação

MEO - *My English Online*

NAP - Núcleo de Assessoria Pedagógica

NuLi - Núcleos de Línguas

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OMC - Organização mundial do comércio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PEC-G - Protocolo do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
Promisaes - Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
ProUni - Programa Universidade para Todos
QCRE - Quadro Comum de Referência Europeu
Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu - Secretaria de Educação Superior (SESu)
Sisu - Sistema de Seleção Unificada
SwB - *Science Without Borders*
TOEFL - *Test of English as a Foreign Language*
TOEFL ITP - *Test Of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program*
UAB - Universidade Aberta do Brasil (UAB)
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal da Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR - Universidade Federal de Roraima
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

Introdução.....	2
Capítulo I - A internacionalização da Educação Superior.....	11
1.1 Definindo o conceito.....	11
1.2 As estratégias de internacionalização brasileiras.....	20
1.3 O Ciência sem Fronteiras.....	25
Capítulo II - O Inglês sem Fronteiras.....	35
2.1 O contexto em que surge o IsF.....	35
2.2 O programa IsF.....	40
2.3 O IsF na prática.....	47
2.4 Analisando os dados obtidos sobre o IsF.....	49
Capítulo III - Análise discursiva: As [des]implicações do Inglês sem Fronteiras.....	63
3.1 Conceitos Bakhtinianos - Fundamentação teórica da análise discursiva.....	63
3.2 As imagens criadas por textos escritos e imagéticos na divulgação do CsF e do IsF	69
3.3 A narrativa construída pelas mídias acerca do Ciência sem Fronteiras e do Inglês sem Fronteiras.....	84
Considerações finais.....	97
Referências bibliográficas.....	101
Anexo.....	109

Introdução



Imagem 1 - Peça decorativa “HOME”.
Fonte: *Facebook* (arquivo pessoal)

A imagem acima foi retirada de uma postagem na rede social *Facebook* e representa um artigo decorativo, composto por quatro letras, que formam a palavra *HOME*, que em inglês significa casa, lar. No Brasil, a criação estética de palavras como objetos decorativos tem sido corrente na última década e, por isso, nos chamou atenção. Para Lipovetsky e Serroy (2015), o fenômeno estético é resultante da “estetização da vida cotidiana”, da “abundância de estilos, de *design*, de imagens” (p. 14) da pós-modernidade, isso porque o mercado atual está regido por um imperativo estético, que exige a produção de produtos e serviços sedutores e estilizados. Como resultado, observamos a emergência de uma economia estética, regida pelo hiperconsumo, mas também pela estilização dos espaços e produtos como estratégia de competitividade.

A nós, para além da discussão da estetização do mundo atual, interessa também o fato de a palavra estar em inglês. Possivelmente, para a pessoa que limpou o móvel e reorganizou as letras, “H”, “O”, “M” e “E” não formam uma palavra e, portanto, podiam ser dispostas em qualquer ordem, conforme a imagem.

Para a presente pesquisa, o ocorrido traz três interessantes considerações: 1) O lugar de destaque que a língua inglesa ocupa no mundo atual; 2) A mercantilização de

produtos estilizados carregados de valores culturais; 3) A diferença na compreensão estético-linguística dos interlocutores envolvidos no episódio em relação à peça “*HOME*”, que analisaremos abaixo.

Com o advento da globalização e do poderio econômico dos Estados Unidos, a língua inglesa ganhou visibilidade e uso, adquirindo o título de língua franca graças às diversas áreas de conhecimento e às relações entre países, culturas e economias que intermedia. Como resultado, produtos e serviços são exportados e comercializados mundialmente por países de língua inglesa ou por países que usam a língua internacionalmente. A língua em si passou a ser uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005, 2006) amplamente comercializada pela indústria de ensino que se ergueu sob o pretexto de ensinar a língua franca ao mundo.

No Brasil, a interação e o consumo desses produtos e serviços da/e em língua inglesa produzem dois efeitos: a exaltação e a naturalização do uso da língua inglesa em diferentes âmbitos. A exaltação se dá em função do acesso restrito à língua, já que apenas uma elite da população brasileira consegue ter uma participação social autônoma e proficiente por meio do idioma, o que faz com que a língua seja entendida como um símbolo de diferenciação social atrelado aos espaços e às práticas que permite. A naturalização, por outro lado, surge de determinados usos, como é o caso de palavras em inglês como *Facebook*, *delete*, *post*, *WhatsApp* ou como o caso supracitado de artigos decorativos, músicas, roupas, etc. Segundo Lipovetsky e Serroy (2011), o efeito é resultado da mercantilização da cultura, em que o mercado lança mão de traços culturais, como é o caso da língua, para vender mais, para atingir outros mercados globais.

No entanto, o que diferencia esse fenômeno que chamamos de naturalização daquele de exaltação são os interlocutores e os usos que fazem da língua. Enquanto a elite desfruta do *status* social atrelado ao inglês, há uma grande parcela da sociedade que não domina a língua, mas que consome produtos, mídias e discursos da língua inglesa, e não usufrui dos mesmos benefícios nem transita nos mesmos espaços que os falantes letrados¹.

Nesse contexto, pertencentes a uma cultura letrada e de consumidores de mídias que usam a língua inglesa em memes, *slogans*, *softwares*, filmes, músicas entre outras coisas, esquecemos que a palavra “*HOME*” é lida por um grupo social letrado em inglês,

¹ Aqui entendemos letrado como aquele que domina/faz uso de práticas de leitura e escrita socialmente situadas (letramentos) (SOARES, 2004). Diferentemente da leitura como processo de cognição, compreendemos as práticas de letramento como práticas responsivas de apreender sentido por meio da língua em uso em um dado contexto social.

que não só entende a palavra como casa, lar, mas também confere ao objeto da foto um valor estético. Por isso, a imagem que deu início ao texto foi escolhida para ilustrar a discussão que teremos à frente acerca dos diferentes significados depreendidos de um mesmo enunciado, como é o caso aqui. De um lado, a realidade do dono do objeto que comprou "HOME" como um artefato decorativo. De outro, a pessoa que limpou a mesa e realocou da maneira que quis, sem reconstituir a palavra "HOME", como era esperado. Essas pessoas se inserem em classes sociais distintas, com valores ideológicos diferentes, o que faz com que elas e os enunciados produzidos sejam recebidos de maneiras distintas por seus interlocutores. O dono da peça, que divulgou a imagem em uma rede social, não foi questionado ou precisou explicar o valor semântico e decorativo da peça, enquanto a moça foi motivo de piada, causou humor, já que dispôs as letras em uma posição inconcebível para aqueles interlocutores.

No caso relatado, as diferentes realidades sociais tiveram grande peso na criação de sentido da imagem. O signo não só promoveu diferentes sentidos por parte dos interlocutores (dono da peça, a pessoa que limpou e os amigos da rede social que receberam a imagem), como trouxe indícios sociais de classe desses interlocutores e os discursos (letrados e não-letrados em língua inglesa) e identidades (consumidores e não consumidores [conscientes] da língua inglesa) que os constituem.

É neste cenário de destaque e grande influência da língua inglesa que a presente pesquisa se insere. Diante da posição de língua franca e/ou internacional que a língua inglesa ocupa no mundo, observamos as implicações que a criação do programa Inglês sem Fronteiras (IsF) trouxe à tona sobre as políticas e o ensino de língua estrangeira no Brasil. Partimos desse programa, uma vez que o mesmo foi criado para a formação em língua estrangeira dos candidatos do Ciência sem Fronteiras (CsF), programa que faz parte das estratégias brasileiras de internacionalização da educação superior.

O fenômeno de trocas educacionais teve origem junto com a universidade, mas ganha maior peso com a expansão da globalização e da valorização do conhecimento no final do século XX no contexto de reestruturação social e econômica após a Segunda Guerra Mundial. Organizados em blocos econômicos, os países passaram a usar a cooperação como estratégia em face da competitividade global. Dentre as possibilidades comerciais, a Educação apareceu como produtora potencial de serviços passíveis de serem comercializados internacionalmente.

Junto com as ações no campo político-econômico, o advento da internet reconfigurou a relação da academia com a informação. Em um contexto de sociedades conectadas, a valorização da informação e a diluição das fronteiras fizeram com que a academia, principal esfera de produção de conhecimento, passasse a ser mais valiosa e comercializada, respondendo às demandas educacionais e econômicas do mundo globalizado. Esse movimento abriu espaço para um fenômeno que chamamos de internacionalização da educação superior, que pode ser entendido como "utilização plena das atividades de cooperação internacional entre diversas instituições educacionais em todo o mundo" (ACEVEDO; BRASIL, 2004, p. 15).

No Brasil, em que a história das universidades é recente, a internacionalização tem fortes laços com a ampliação do acesso à educação superior. Até meados do século XX, as universidades estrangeiras eram procuradas pela elite acadêmica brasileira para concretização de suas pesquisas de mestrado e doutorado, tanto em função da promessa de qualificação e excelência que a formação internacional poderia trazer, quanto pela falta de opções no Brasil.

Pensando que é a universidade pública que se incumbe da maior parte da produção científica nacional, as ações internacionalizadoras começaram a ganhar espaço na década de 1990, momento em que o governo brasileiro adotou uma agenda político-econômica neoliberal² (MOREIRA, 2011) em consonância com os países desenvolvidos. Como consequência, para garantir a competitividade internacional era preciso compensar o atraso trazido pela ditadura, em termos de desenvolvimento da indústria nacional, e formar mão de obra qualificada. Como resultado, a política interna voltou-se para a ampliação do acesso à universidade, para a expansão das pós-graduações e para a busca da qualificação das pesquisas em âmbito nacional e internacional (LAUS, 2012).

Nos anos 2000, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva³ (Lula) e posteriormente da presidente Dilma Rousseff⁴, uma agenda social foi tomando força. Como resultado, tivemos ações afirmativas promovidas no campo da educação, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o aperfeiçoamento do Programa de Financiamento

² Baseando-se em Moreira (2011) compreendemos que as medidas adotadas no Brasil no final do século XX, como a desregulação do mercado, a abertura externa e as privatizações, se alinham com o pensamento neoliberal que se define pela autorregulação dos mercados e a defesa dos direitos e interesses do indivíduo.

³ Luiz Inácio Lula da Silva, 35º presidente da República Federativa do Brasil, período de 01 de janeiro de 2003 a 01 de janeiro de 2011.

⁴ Dilma Vana Rousseff, 36º presidente da República Federativa do Brasil, período de 01 de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016.

Estudantil (Fies)⁵, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Sistema de Seleção Unificada (Sisu), além da emergência das modalidades de ensino superior a distância, como Universidade Aberta do Brasil (UAB) e das políticas de cotas que resultaram na democratização do acesso à universidade (BARROS, 2015), o que favoreceu o cenário para a internacionalização.

Definindo cada um deles, o ProUni é um programa de concessão de bolsas a alunos de baixa renda em universidades particulares, as quais recebem isenção de impostos por participarem do programa, o Fies é um programa de financiamento estudantil com juros mais baixos e prazos mais flexíveis; o Reuni é um programa de implementação de medidas de ampliação do acesso e democratização (e interiorização) das vagas de ensino superior nas federais; o Sisu é um sistema de gerenciamento das vagas das federais de todo o Brasil oferecidas por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, por último, a UAB é sistema integrado das universidades públicas brasileiras para o oferecimento de cursos a distância.

Nesse contexto, em 2011, durante o governo de Dilma Rousseff, foi lançado pelo governo Federal o CsF⁶, um programa que visa "estimular o avanço da ciência nacional em tecnologia, inovação e competitividade, por meio da expansão da mobilidade internacional" (BRASIL, 2016). Voltado para as áreas de inovação tecnológica e técnico-científicas, como as engenharias e as ciências exatas, foi um marco na história de políticas de internacionalização, em função da grande quantidade de dinheiro público investido e do número de bolsas implementadas. Em 2012, primeiro ano em funcionamento, o programa concedeu 17.702 bolsas de intercâmbio para alunos de diferentes níveis: graduação, pós-graduação e jovens talentos de países estrangeiros em intercâmbio no Brasil.

Como consequência do alto fluxo de pessoas sendo enviadas ao exterior, o domínio de uma língua estrangeira apareceu como uma barreira a ser enfrentada para o êxito do programa, especialmente em relação à língua inglesa⁷. Segundo Passoni e Gimenez (2016), em 2012 os bolsistas do CsF optaram por bolsas em países de língua espanhola e portuguesa, em razão da dificuldade com os testes de proficiência em outras línguas.

⁵ O FIES foi criado em 2001, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. No governo Lula passou por mudanças como a diminuição da taxa de juros e o aumento do percentual financiável.

⁶ Criado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Ministério da Educação (MEC) e suas respectivas instituições de fomento, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

⁷ Segundo Passoni e Gimenez (2016), em 2012 foram distribuídas 2.082 bolsas para a Espanha e 1.541 para Portugal.

Na tentativa de remediar a questão e direcionar os intercâmbios para países anglófonos – tidos como os detentores das melhores universidades do mundo –, o governo federal achou "por bem baixar o nível de exigência e custear cursos de idioma extracurriculares no país de destino" (ALBUQUERQUE, 2013, p. 14), e, como segunda opção, por meio do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criou o IsF. O programa tem por objetivo oferecer cursos intensivos de língua inglesa em duas modalidades: presencial e *online* (*My English Online* - MEO) para os candidatos elegíveis ao CsF.

A iniciativa de oferecer cursos gratuitos para o ensino de língua inglesa evidencia a importância do ensino de língua estrangeira como ferramenta para a formação desses estudantes em contexto de estudos estrangeiro. No entanto, ainda que o IsF se inscreva como uma mudança nas políticas educacionais em relação ao ensino de línguas, "entendemos que o Inglês sem Fronteiras surgiu como ferramenta para viabilizar o Ciência sem Fronteiras, portanto ele é diretamente influenciado pelos objetivos gerais e pelas práticas do seu 'programa-mãe'" (JORDÃO; MARTINEZ, 2015, p. 64).

Esses objetivos, traçados pelo CsF e que também perpassam o IsF, respondem ao imperativo mundial da competitividade global e de produção de conhecimento para o desenvolvimento econômico, o que enquadra a língua inglesa como um dos bens simbólicos mais valorizados da atualidade (ROCHA, 2010) e produz um complexo mercado, também global, de ensino da língua.

Nas palavras de Rocha (2010, p. 57):

Na sociedade globalizada, a importância do inglês se faz presente por razões relacionadas à economia, à aprendizagem, à construção do conhecimento, ao manejo das tecnologias da informação e da comunicação. Ou seja, o inglês faz parte dos mais variados domínios discursivos, sendo tomado como a língua do poder não só nas instituições políticas, mas também nos negócios, no comércio, na indústria, na(s) cultura(s), no campo digital e nos setores da pesquisa científica, da comunicação e da imagética (BRETON, 2005)⁸. Ecoando o pensamento de vários teóricos, Rajagopalan (2005b, p. 39) entende o inglês, conforme já especificado, também como uma *commodity* na sociedade atual, devido aos interesses comerciais mantidos pela indústria de ensino.

Como são diversas as demandas que conferem ao inglês o título de língua franca, dominar a língua se torna crucial na participação de esferas de poder locais e globais, o que

⁸ Cf. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000768269>. Acesso em: 09 jul. 2016.

forma um complexo elo de causa e consequência entre língua e o mundo globalizado (PENNYCOOK, 2003) e nos permite compreender a escolha brasileira de abrir um curso voltado para o inglês em detrimento de outras línguas potencialmente interessantes aos brasileiros, como o espanhol – dada a proximidade fronteiriça com países falantes do idioma.

Na mesma direção, há uma pressão e influência da globalização na internacionalização. De Wit (2011) questiona a complexa relação entre globalização e internacionalização, argumentando que os dois universos estão imbricados de uma maneira que torna difícil separá-los. A globalização, um termo empregado em diferentes áreas, por vezes é associado às conotações negativas da interdependência mundial das nações, enquanto a internacionalização é entendida como o movimento benéfico, sob o mito de "justiça e equidade"⁹ (DE WIT, 2011, p. 27).

O mesmo se questiona em relação à estratégia brasileira; embora o CsF se proclame como um programa de mobilidade e formação estudantil a serviço da ciência brasileira, demonstra interesses econômicos e comerciais na escolha das universidades parceiras e nas áreas que optou por priorizar: aquelas cujo conhecimento pode gerar riqueza (BORGES, GARCIA-FILICE, 2016).

Ainda nessa direção, o governo brasileiro privilegiou a mobilidade de pessoas, por meio do CsF – trazendo à tona o despreparo do público-alvo (graduandos, mestrands e doutorandos) em relação à proficiência em língua estrangeira –, o que nos leva ao seguinte questionamento: se os jovens enviados ao exterior como representantes da academia brasileira não possuem o nível desejável de língua estrangeira, de que maneira o IsF constitui-se como um programa capaz de mudar essa realidade?

Partimos do pressuposto, também, de que o fenômeno da internacionalização da educação superior que vem ocorrendo no mundo todo tem laços estreitos com a globalização e com a comercialização de serviços educacionais. Por isso questionamos a quem a nossa internacionalização está a serviço e para quem serve o ensino de inglês que promovemos por meio das políticas linguísticas empregadas no IsF.

Dessa forma, a pesquisa que segue tem por objetivo analisar a constituição do IsF, em termos de práticas e propostas, bem como o discurso reproduzido em publicações, documentos e materiais de divulgação a fim de apresentar as principais falhas e

⁹ "justice and equity" (tradução nossa).

dificuldades que circundam o ensino de língua inglesa promovido pelo programa perante o processo de internacionalização da educação superior brasileira.

Para tanto, no primeiro capítulo, falaremos da internacionalização como fenômeno, suas origens históricas, motivações e objetivos. A partir de um arcabouço teórico de autores que tratam da história dos processos de internacionalização (DE WIT, 2011; ALTBACH; KNIGHT, 2007, KNIGHT 2004, 2008, LAUS, 2012), o capítulo elenca as principais estratégias internacionalizadoras em voga no mundo atualmente. Com o intuito de situar a estratégia brasileira e o nosso objeto de estudo, o IsF, construímos um panorama sobre as principais ações internacionalizadoras desenvolvidas pelo governo brasileiro.

No segundo capítulo, de maneira mais direcionada, apresentamos o IsF, as ações já desenvolvidas, seu funcionamento e objetivos a longo prazo. Por meio da análise documental dos editais, portarias e publicações governamentais (BRASIL, 2011, 2012a, 2012, 2014b) e do próprio programa (SARMENTO, ABREU-E-LIMA, MORAES FILHO, 2016), descrevemos como o IsF foi pensado pelo governo. Para descrevê-lo na prática, elaboramos e enviamos aos coordenadores dos núcleos de línguas (NucLi) do IsF, um questionário semiaberto (perguntas fechadas e abertas) sobre o funcionamento do programa. Tínhamos por objetivo compreender como os cursos funcionavam e quais eram as principais dificuldades (caso existissem) na execução da proposta do programa. Juntamente com esses dados, analisamos o livro publicado pelo Idiomas sem Fronteiras, lançado em 2016, que, por trazer um inédito panorama descritivo do funcionamento dos cursos nos diferentes NucLi, se constituiu como um documento que nos permitiu uma análise mais ampla sobre o IsF na prática.

Por conseguinte, ao longo do percurso de pesquisa, levantamos a hipótese de que a língua inglesa foi trazida a um lugar de destaque pelo IsF que não coincidia com o cenário existente no Brasil até o surgimento do CsF. Partindo da hipótese de que este lugar de destaque resulta da demanda trazida pelo CsF, fizemos uma breve reconstituição do percurso das políticas linguísticas no Brasil acerca das línguas estrangeiras e da língua inglesa para demonstrar a falta de importância dada ao ensino nos documentos oficiais e sustentar nossa hipótese de pesquisa.

No terceiro capítulo, ancorados na teoria discursiva de Bakhtin e seu Círculo (1988, 1992, 2016), analisamos os enunciados produzidos pelo programa por meio dos documentos, editais e, também, sua divulgação e reverberação na mídia. Por meio da análise discursiva, procuramos entender o lugar político-social em que o programa se

inseriu, e as diferentes apreciações ideológicas e sociais que alcançou nas distintas fases de sua execução. Em outras palavras, buscamos, com a análise discursiva, explicitar o alinhamento dos interesses do programa com os interesses do mercado de trabalho global, com uma visão utilitarista e de bem de consumo da língua inglesa (AMARANTE, 1998) a serviço da internacionalização.

Capítulo I - A internacionalização da Educação Superior

1.1 Definindo o conceito

O intercâmbio de informações e a formação internacional são práticas que colaboram para a constituição da autonomia da pesquisa científica e para a formação dos indivíduos desde a época medieval (LAUS, 2012), mas o advento dos Estados-nação e a democratização do acesso à universidade no século XX é que desencadearam o fenômeno da internacionalização como conhecemos hoje.

A advento do Estado moderno com suas fronteiras bem definidas compôs o cenário perfeito para a industrialização e para a consolidação do capitalismo, uma vez que as políticas se voltaram para o desenvolvimento interno dos países. Laus (2012) descreve como se constituem esses Estados dotados de poder soberano e de administração da economia:

Invenção europeia do século XVII, o Estado-nação territorial é uma adequação de um território finito, unificado e dotado de fronteiras legítimas, de governo responsável pelo exercício da autoridade pública e de uma população que lhe presta obediência (LAUS, 2012, p. 46).

Dessa forma, durante os processos de industrialização, especialmente na Europa, as políticas de desenvolvimento econômico voltaram-se para a qualificação de mão de obra e para a consolidação dos símbolos de identidade nacionais (a língua, a cultura), necessários para a manutenção dos Estados-nação e do sistema capitalista. É nesse cenário que a formação transfronteiriça começa a ganhar importância, dado o papel das universidades na construção desses símbolos nacionais (ciência, língua, cultura locais).

No século XX, após a Segunda Guerra Mundial, no contexto de reestruturação social e econômica e de expansão da globalização, os países passaram a se organizar em grupos de cooperação internacional como estratégia para lidar com a competitividade mundial, como descrevem Acevedo e Brasil (2004):

A cooperação internacional institucionaliza-se através do estabelecimento de acordos bi e multilaterais e envolve interesses culturais, científicos e tecnológicos que oportunizem ganhos para os envolvidos e sempre existiram, sendo, por vezes, alternativa importante para o crescimento de regiões por vezes estruturalmente isoladas dessas oportunidades – especialmente quando tratadas de maneira exclusivamente institucional – necessitando de articulações em conjunto e gerando organizações meta-institucionais visando o pleno desenvolvimento da cooperação, numa

visão internacional, que nem sempre conseguem resultados homogêneos (ACEVEDO; BRASIL, 2004, p. 14).

No âmbito educacional, como consequência do fortalecimento de políticas de cooperação, os serviços educacionais passaram a ser entendidos como *commodities* (De Wit, 2011), ou seja, outra fonte de receita para os Estados.

Com múltiplas possibilidades de serviços a oferecer, como a mobilidade de pessoas (alunos, professores e pesquisadores), parcerias e projetos internacionais ou a oferta de cursos no exterior, a educação superior passou a ser uma interessante “moeda de troca” nos acordos de cooperação mundiais, o que desencadeou o processo a que damos o nome de internacionalização da educação superior. O fenômeno consiste na cooperação entre países para a comercialização e desenvolvimento da educação superior e de suas pesquisas científicas por meio de estratégias transfronteiriças.

Nesse contexto, a internacionalização da educação superior, de maneira geral, acontece por quatro motivações distintas: política, econômica, social/cultural e acadêmica (KNIGHT, 2008). A dimensão política emerge dos acordos, alianças e blocos criados ao redor do mundo para lidar com a competitividade global, que, entre outros interesses, buscam a manutenção de laços diplomáticos, além do domínio científico e tecnológico. A dimensão econômica se funda na capacidade da internacionalização de gerar receita por meio dos serviços educacionais. A dimensão social/cultural entende a internacionalização como um processo necessário para a conquista da equidade social do mundo e de compreensão mútua entre as nações e culturas. Por último, mas não menos importante, existem as motivações acadêmicas que se pautam na perspectiva de ampliação das pesquisas e do conhecimento produzido.

Especificamente no que diz respeito à dimensão política, a estratégia possibilita que um país divulgue seus princípios e valores ao restante do mundo por meio dos intercâmbios de informações e de pessoas. Essa estratégia é uma das mais valiosas e lucrativas entre as motivações que mencionamos, isso porque, de acordo com a perspectiva de Nye (2004), essa estratégia se constitui como um recurso de manutenção do poder de uma nação.

De acordo com Nye (2004) o conceito de *soft power*¹⁰, como o autor denomina, consiste no conjunto de valores, princípios e ideais que perpassam políticas, instituições,

¹⁰ Alguns pesquisadores traduzem o conceito como "poder brando". Na nossa pesquisa, no entanto, manteremos o termo em inglês por acreditarmos que a tradução não compreende o sentido original, uma vez que *soft*, na perspectiva de Nye, remete à capacidade de atrair, seduzir e angariar poder.

produções culturais e que resulta em mecanismos de controle e influência, e, portanto, de poder. Diferentemente do poder alcançado pela ação militar, por exemplo, que é coercitiva, o *soft power* de um país constitui-se pela habilidade de conseguir o que se quer por meio da atração em vez da coerção (NYE, 2004).

Assim, o autor descreve a magnitude do *soft power*:

Um país pode obter os resultados desejados na política mundial, por meio de outros países que – admirando seus valores, imitando seu exemplo, aspirando ao seu nível de prosperidade e abertura – querem segui-lo. Nesse sentido, também é importante definir a agenda e atrair os outros na política mundial, e não apenas forçá-los a mudar ameaçando com força militar ou com sanções econômicas. O *soft power* – fazer com que os outros desejem os resultados que você deseja – agrega as pessoas em vez de coagi-las.¹¹ (NYE, 2004, p. 5)

O conceito fica ainda mais importante diante do poder das tecnologias de informação com que convivemos agora. Diante da rapidez com que as informações se espalham e as tecnologias evoluem, conquistar admiração de outros países e ser tido como referência no desenvolvimento de tecnologias é preponderante na competitividade global. Além do aumento de poder, a admiração do restante do mundo traz como benefício receber os melhores alunos para seus programas, desenvolver projetos locais com mão de obra especializada e ampliar a sua influência política e cultural por meio dos alunos em intercâmbio, que, ao voltarem aos seus países, divulgam os valores e princípios ali aprendidos (NYE, 2004, CHAVES; CASTRO, 2016).

Na mesma direção, existe a motivação econômica para a internacionalização. Regulamentada pela OMC, a educação “está inserida como um dos setores de serviços negociáveis dentro do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS¹²)” (RIBEIRO, 2006, p.137). Em outras palavras, a regulamentação de serviços da OMC possibilita que os serviços sejam negociados sob o domínio do mercado e suas leis regulatórias. Razão pela qual, inclusive, muitos países têm investido maciçamente em internacionalização (DE WIT, 2011; ALTBACH; KNIGHT, 2007) em busca dos lucros trazidos por esse mercado. Para Borges e Garcia-Filice (2016), a internacionalização e a economia estão intrinsecamente ligadas. Citando Afonso (2015), as autoras ressaltam a configuração da economia do

¹¹ "A country may obtain the outcomes it wants in world politics because other countries – admiring its values, emulating its example, aspiring to its level of prosperity and openness – want to follow it. In this sense, it is also important to set the agenda and attract others in world politics, and not only to force them to change by threatening military force or economic sanctions. This soft power – getting others to want the outcomes that you want – co-opts people rather than coerces them." (tradução nossa)

¹² Do inglês: General Agreement on Trade in Services.

conhecimento que circunda a internacionalização:

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 onde atualmente se expressa a relação mais evidente entre a produção de conhecimento e os novos processos de acumulação capitalista" (AFONSO *apud* BORGES, GARCIA-FILICE, 2016, p. 76)

Paralelamente, existe a preocupação social/cultural trazida por organismos multilaterais como a UNESCO. No documento resultante da Conferência Mundial sobre a Educação superior para o século XXI, que aconteceu em 1998 em Paris, foram elencados os desafios e as metas da educação superior para atender às demandas da sociedade global. Segundo o texto, a educação superior tem papel essencial na formação cultural e socioeconômica dos indivíduos inseridos na sociedade do conhecimento (UNESCO, 1998). Entendendo a educação como um dos pilares do desenvolvimento global e a cooperação internacional como um dos principais caminhos, o documento traz as seguintes descrições:

a) O princípio de solidariedade e de uma autêntica parceria entre instituições de educação superior em todo o mundo é crucial para que a educação e a formação em todos os âmbitos motivem uma compreensão melhor de questões globais (...) O domínio de múltiplos idiomas, os programas de intercâmbio de docentes e estudantes, e o estabelecimento de vínculos institucionais para promover a cooperação intelectual e científica devem ser parte integrante de todos os sistemas de educação superior.

b) Os princípios de cooperação internacional com base na solidariedade, no reconhecimento e apoio mútuo, na autêntica parceria que resulte, de modo equitativo, em benefício mútuo, e a importância de compartilhar conhecimentos teóricos e práticos em nível internacional devem guiar as relações entre instituições de educação superior em países desenvolvidos, em países em desenvolvimento, e devem beneficiar particularmente os países menos desenvolvidos (UNESCO, 1998. Art. 15).

Como resultado dessa dimensão, a Declaração de Bolonha foi assinada em 1999 e é entendida como um marco na história da cooperação mundial em relação ao Ensino Superior. Reunidos na cidade de Bolonha na Itália, 29 países assinaram a declaração e comprometeram-se a promover ações conjuntas para a melhoria do ensino superior europeu visando igualdade de oportunidades e a troca de informações entre os cidadãos do continente.

Por fim, a motivação acadêmica tem estreitos laços com a motivação política e

econômica, uma vez que o domínio da produção de conhecimento é relevante tanto nas relações de poder (NYE, 2004) quanto na esfera financeira (BORGES, GARCIA-FILICE, 2016). Por isso, a motivação acadêmica se constitui pela busca da qualificação das universidades, de seus pesquisadores e alunos por meio da troca de conhecimento, parcerias e intercâmbios. Diante da interdependência mundial, a busca pela qualificação do ensino, da pesquisa e dos serviços prestados desencadeia uma arquitetura de estratégias e relacionamentos internacionais de maneira a alcançar pesquisas e parcerias relevantes às universidades e aos currículos oferecidos.

Dessa maneira, a internacionalização da educação superior se define por uma variedade de estratégias internacionalizadoras, tanto em território nacional quanto internacional, como: a mobilidade estudantil e docente, a parceria em projetos e pesquisas, dupla diplomação, abertura de *campi* em território estrangeiro, cursos a distância, internacionalização do currículo, entre outras.

De acordo com De Wit (2011), a internacionalização emerge com políticas norte-americanas de reestruturação pós-Segunda Guerra Mundial. Com o intuito de cooperar e oferecer diretrizes para o desenvolvimento de nações devastadas pela guerra, os Estados Unidos promoveram na década de 1960 cursos voltados para o cenário internacional, o que divulgava o seu modelo de governo e os posicionava como uma liderança em um mundo em reestruturação. Ou, como argumenta Nye (2004), os Estados Unidos procuravam aumentar o seu *soft power*.

Durante a Guerra Fria, os Estados Unidos também passaram a investir em pesquisas e acordos de cooperação com as universidades de países não comunistas (RAJAGOPALAN, 2006), o que promoveu o avanço de muitas pesquisas e a manutenção do estado americano como potência ocidental e capitalista.

Com a ampliação das ofertas de cursos internacionais, na década de 1980 o termo internacionalização começava a ser mais utilizado, mas como uma definição diferente de como conhecemos hoje. Segundo Knight (2004), o termo era usado para designar atividades e serviços relativos ao escopo internacional; não havia, entretanto, políticas voltadas para o ensino transfronteiriço e para a incorporação de diretrizes interculturais e internacionais ligadas aos objetivos e práticas educacionais.

Na década seguinte, a democratização da universidade, resultante da ampliação da oferta e das novas modalidades, como ensino a distância em nível local e internacional, promoveu um grande aumento da internacionalização de cursos e serviços educacionais no

setor privado, em função da receita gerada e dos interesses comerciais das companhias envolvidas.

Diante dessa ampliação da educação superior internacionalmente e do aumento dos fluxos migratório, tecnológico e de informações trazidos pela globalização mundial, viu-se a necessidade de promover uma educação que lidasse com as novas demandas da configuração mundial. Diante da expansão das companhias privadas e da educação para além das fronteiras e até oceanos, Knight (2004) propôs que a educação superior oferecida pelas instituições públicas e privadas deveriam incorporar as dimensões interculturais e internacionais ao ensino, pesquisa e serviços educacionais prestados tanto em nível local quanto global. Em outras palavras, segundo a autora, as políticas e diretrizes educacionais deveriam atender aos desafios impostos pela globalização das sociedades, economias e mercados.

Para De Wit (2002), a expansão das ofertas de educação internacionalizadoras nas décadas de 1980 e 1990 constitui-se por uma quantidade grande e heterogênea de atividades e serviços, que variavam de acordo com os objetivos de cada país. Para o autor, para que a educação superior avançasse e promovesse o desenvolvimento global, por meio da internacionalização, o conceito deveria ser mais bem trabalhado e definido, além de mais bem utilizado.

Nesse contexto e em diálogo com De Wit (2002), Knight (2004) busca definir o conceito de internacionalização de maneira a abarcar as diferentes possibilidades desenvolvidas pelos países em contextos e sistemas educacionais e propor uma definição crítica que trate do papel essencial que a educação assumiu nas sociedades e por isso tem de ser tratado por políticas, diretrizes e estratégias. Nessa perspectiva, para a autora, no início dos anos 2000, a internacionalização na esfera pública e privada podia ser definida como: "o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global à finalidade, às funções ou na forma de oferecimento da educação superior"¹³ (KNIGHT, 2004, p. 11).

Na tentativa de definir o fenômeno da internacionalização, a autora traz a ideia de processo com o intuito de revelar a constante evolução do conceito e a variedade das práticas. Knight buscou abarcar também a multiplicidade de aspectos inerentes à esfera internacional, à diversidade cultural e étnica que o fenômeno atravessa, mas também por

¹³ "the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education" (tradução nossa)

observar os contornos que as estratégias, programas e políticas de diferentes países vêm usando por trás do conceito de internacionalização.

De Wit (2011), no entanto, discute a importância de compreendermos as reais características da internacionalização promovida atualmente e ressalta, em uma análise mais crítica:

Ao longo das duas últimas décadas, o conceito de internacionalização do ensino superior passou das margens para o núcleo do interesse institucional. No final da década de 1970 até meados da década de 1980, as atividades que podem ser descritas como internacionalização não eram comumente chamadas dessa forma, nem apresentavam alto prestígio e eram bastante isoladas e não relacionadas. A exceção foi a pesquisa internacional conjunta, que, no entanto, nunca se tornou, de fato, parte prestigiada da internacionalização. No final da década de 1980, mudanças ocorreram: a internacionalização foi inventada e continuada, aumentando sua importância. Novos componentes foram adicionados ao seu corpo multidimensional nas últimas duas décadas, passando da simples troca de alunos para o grande negócio de recrutamento e de atividades que afetavam um grupo de elite incrivelmente pequeno para um fenômeno de massa. Em nossa opinião, é hora de uma reflexão crítica sobre o conceito em mudança de internacionalização. (DE WIT, 2011, p. 27).¹⁴

Segundo o autor, o movimento de valorização do fenômeno da internacionalização tem forte influência da globalização, deixando para trás as ideias de justiça e equidade social a que muitas vezes a internacionalização é atrelada e justificada. Em sua perspectiva, os dois universos, o da globalização e o da internacionalização, estão imbricados de maneira que torna difícil distingui-los. A globalização, no entanto, muitas vezes associada às conotações negativas, fica atrelada aos aspectos ruins da interdependência das nações, enquanto a internacionalização, sob o mito de "justiça e equidade", é entendida como o movimento benéfico em relação às mudanças globais de interdependência e interculturalidade. Nas palavras do autor:

Hoje, a internacionalização tornou-se o cavaleiro branco da educação superior, o fundamento moral que precisa ser defendido, o caráter da justiça e da equidade. A comunidade de ensino superior ainda acredita firmemente que a internacionalização, por definição, leva à paz e à

¹⁴ “Over the last two decades, the concept of the internationalization of higher education 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. The exception was joint international research which, however, has never seriously become part of the internationalization fashion. In the late 1980s changes occurred: Internationalization was invented and carried on, ever increasing its importance. 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 small elite group to a mass phenomenon. In our view, it is time for a critical reflection on the changing concept of internationalization.” (tradução nossa)

compreensão mútua, que foi a força motriz de programas como o Fulbright na década de 1950. Ao ganhar seu peso moral, seu conteúdo parece ter se deteriorado: a forma perdeu sua substância. A internacionalização tornou-se um sinônimo de "fazer o bem", e as pessoas estão questionando menos sua eficácia e o que isso deve ser: um instrumento para melhorar a qualidade da educação ou pesquisa. (DE WIT, 2011, p. 27)¹⁵

Na mesma direção Altbach e Knight (2007) descrevem a internacionalização de vários países e mostram a relação da internacionalização com a globalização, mas também com os interesses comerciais e as estruturas de poder criadas por meio delas. Na tentativa de descrever as principais ações empregadas pelas universidades ao redor do mundo, os autores expõem a importância da internacionalização no início do século XXI, uma vez que o fenômeno possibilita ao menos dois movimentos importantes: a troca cultural entre nações e o acesso à educação superior, especialmente, por meio dos cursos a distância. Em contrapartida, a internacionalização está cercada e estimulada por um fenômeno maior que define a sociedade atual: a influência do mercado financeiro global nas esferas política, econômica e social, o que desencadeia uma nova relação com o conhecimento.

A era do conhecimento, como os autores se referem, caracteriza-se pelo papel estratégico da informação e do conhecimento nas práticas de produção, prestação de serviços e de consumo (LASTRES; FERRAZ, 1999) desencadeadas pela evolução das tecnologias da informação. Nesse paradigma, a informação e conhecimento são a chave para o desenvolvimento técnico-econômico, o que gerou uma grande indústria voltada para a educação e formação intelectual de pessoas como estratégia para o desenvolvimento econômico.

Nessa direção, a internacionalização emerge como um fenômeno lucrativo em diversos aspectos, os lucros podem resultar das inovações tecnológicas geradas pelas pesquisas locais, mas também pela aquisição e difusão de saberes e conhecimentos (LASTRES; FERRAZ, 1999). No cenário atual, em que as tecnologias de comunicação são responsáveis tanto pela evolução técnica quanto organizacional dos modos de produção, na prestação de serviços e consumo, a internacionalização da educação superior tira grande

¹⁵ "Today, internationalization has become the white knight of higher education, the moral ground that needs to be defended, the epitome of justice and equity. The higher education community still strongly believes that internationalization by definition leads to peace and mutual understanding, which was the driving force behind programs like Fulbright in the 1950s. While gaining its moral weight, its content seems to have deteriorated: the form lost its substance. Internationalization has become a synonym of "doing good", and people are less into questioning its effectiveness and what it is meant to be: an instrument to improve the quality of education or research." (tradução nossa)

proveito da aquisição e difusão das inovações e saberes. Como resultado, gozam dos benefícios financeiros e políticos que o domínio do conhecimento traz.

Segundo Altbach e Knight (2007), o “lucro financeiro é um motivo chave para todos os projetos de internacionalização”¹⁶ (ALTBACH; KNIGHT, 2007, p. 292), pelo menos no setor privado. Isso porque os serviços e produtos educacionais se tornaram uma boa fonte financeira em função do livre comércio permitido pela OMC, que transformou esses serviços em uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005). Nesse contexto, as estratégias comercializadas pelas universidades abarcam: ensino a distância, franquias, recepção de intercambistas, envio de professores especialistas, além de estratégias comerciais e de marketing, como escritórios e representantes no exterior facilitando as negociações.

Países como Austrália e Reino Unido possuem pouco suporte financeiro governamental, mas recebem incentivo para atividades internacionais. Por isso, esses países e outros, como Canadá e Estados Unidos, optam pela ampla oferta de cursos a estrangeiros, abrindo outro nicho de mercado, pois os intercâmbios geram uma alta receita proveniente das taxas, impostos e das despesas durante a estadia. Apesar de ser difícil calcular o impacto financeiro da internacionalização, é possível estimar que, segundo Davis (2003), a quantia levantada pelos Estados Unidos, por exemplo, girava em torno de 12 bilhões de dólares no início dos anos 2000 (DAVIS, 2003 *apud* ALTBACH; KNIGHT, 2007, p. 292).

O movimento traz benefícios em outras áreas, inegavelmente, uma vez que o século XXI é também influenciado pela popularização do ensino superior, e a internacionalização contribui e possibilita o acesso à universidade em continentes como a Ásia e África, por exemplo. Continentes esses que buscam a qualificação profissional, mas não possuem a estrutura suficiente para atender à demanda. Somado a isso, muitos países buscam na formação internacional conhecimentos e técnicas para o desenvolvimento local.

Dessa forma, não é apenas o lucro financeiro que movimenta a internacionalização, é também o prestígio alcançado por determinadas instituições e países por meio do *soft power* (NYE, 2004) desenvolvido pela política externa e pelos valores divulgados ao mundo, o que faz com as ditas "renomadas" universidades sejam procuradas por estudantes e instituições que compartilham ou almejam os mesmos valores e princípios. Existem também iniciativas direcionadas para a formação intercultural, como é o caso do programa europeu ERASMUS, que possibilita intercâmbio entre as universidades europeias, o que favorece a integração entre os países e proporciona maior contato entre as múltiplas

¹⁶ "Earning money is a key motive for all internationalization projects." (tradução nossa)

culturas existentes no continente europeu.

Apesar de as opções serem variadas, os autores concluem dizendo que os interesses econômicos associados aos benefícios políticos são as maiores causas da internacionalização em expansão. Colaborando com essa análise, Knight (2008) acrescenta que a concepção do mundo atual em que a internacionalização acontece tem uma configuração que favorece e determina a internacionalização promovida especialmente pelos países ricos, ocidentais e do hemisfério norte.

Em busca de competitividade na economia global, países em desenvolvimento apostam na formação internacional como chave para o desenvolvimento local de suas tecnologias e pesquisas. O trabalho braçal e a produção de bens de consumo valorizados no século XX seguem mantidos pelas nações mais pobres que os produzem por valores mais baixos, enquanto as nações ricas que já ocupavam posições privilegiadas no advento da globalização, controlam os processos de inovação tecnológica e de difusão por meio das práticas de internacionalização (da educação, da economia). Sob o mito de formação intelectual, difusão cultural, essas nações ampliam seu poder, seus mercados, aumentam seus lucros e em troca divulgam o conhecimento, as técnicas e a ideia de identidade cultural que lhes convém. A título de exemplo, temos os países de língua inglesa, que movem a indústria do conhecimento ocidental, disseminam suas visões políticas e culturais acerca de temas globais – por meio da indústria criada ao redor do ensino de inglês – mantendo-se no poder. Desse modo, a internacionalização da educação superior no século XXI traz benefícios políticos (NYE, 2004), sociais e culturais como consequência, mas o fenômeno está atrelado a políticas de cunho (neo)liberal, e, portanto, submetido a um mercado autorregulado, que privilegia os países que dominam a geração e difusão de conhecimentos informacionais e comunicacionais (LASTRES; ALBAGLI, 1999), majoritariamente, os países do hemisfério norte e anglófonos, acarretando a correlação entre conhecimento e geração de riquezas.

1.2 As estratégias de internacionalização brasileiras

No Brasil, a internacionalização começa a existir com a políticas de reestruturação social e econômica desenvolvidas após a Segunda Guerra Mundial. A primeira ação internacionalizadora do governo brasileiro data da década de 1960. Ainda em vigor, o

Protocolo do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)¹⁷ foi criado para conceder vagas em universidades brasileiras a estudantes estrangeiros provenientes de países com que o Brasil tem acordos educacionais e culturais (BRASIL, 2015). A estratégia que privilegia países em desenvolvimento, como os sul-americanos e africanos, fortaleceu a posição geopolítica brasileira no cenário internacional. Além da busca pela adequação aos padrões internacionais de ensino e pesquisa, a universidade brasileira passou a ocupar um espaço de referência internacional na educação superior de países em desenvolvimento.

A iniciativa data de um período (décadas de 1960 e 1970) em que a autonomia da universidade pública se alicerçava por meio das mudanças trazidas pela reforma de 1968 e pela Lei 5540 (FÁVERO, 2006)¹⁸ que garantiu a autonomia econômica e científica das universidades públicas. Medidas como a instituição do sistema departamental, o investimento em infraestrutura contribuíram para a consolidação da pesquisa nacional desenvolvida nas universidades públicas.

Na década de 1980, em contrapartida, esse projeto de universidade acabou ficando caro para a União custear, uma vez que os resultados trazidos pela pesquisa e para o mercado de trabalho ainda eram baixos, em razão da pequena parcela populacional a que atendiam. As universidades já apresentavam uma elevada qualidade de ensino, mas, pela quantidade limitada de vagas, o acesso à universidade pública e gratuita terminava ao alcance de uma pequena elite de alunos provenientes de escolas privadas. Dessa forma, para promover uma universidade que se baseasse no tripé: ensino, pesquisa e extensão, como sugeriam os documentos oficiais, e ampliar a produção científica, era preciso expandir as oportunidades educacionais e garantir o acesso à universidade. Por isso, na década seguinte, duas ações governamentais – urgentes – foram estimuladas: a ampliação de vagas e a busca pela qualificação das pesquisas em âmbito nacional e internacional (LAUS, 2012) para responder às demandas internas e à competitividade internacional.

Para alcançar os parâmetros de produção e qualidade científica internacionais, o governo dos presidentes Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso priorizaram ações tangentes ao ensino superior, no intuito de reformar a educação do topo para a base. Para tanto, adotaram uma agenda liberal de desenvolvimento que privilegiou o avanço tecnológico e científico produzido na academia (CUNHA, 2003). Para o estímulo da ampliação de oferta, o conjunto de propostas apresentadas (projetos de lei e de reforma)

¹⁸ Ver mais em <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7609>. Acesso em: 27 ago. 2016.

culminou na alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996. A lei que é a principal diretriz da Educação Nacional garantiu autonomia das universidades (públicas e privadas), retirou o currículo mínimo substituindo-o apenas pelas diretrizes curriculares, que comumente são mais gerais (DURHAM, 2010), tirou a obrigatoriedade da divisão departamental conquistada em 1968, além de suprimir questões sobre o Conselho Nacional de Educação e sobre a avaliação de qualidade universitária (CUNHA, 2003).

Como consequência, com uma maior autonomia tanto curricular como estrutural (em termos de departamentos e institutos) e com um controle baixo de avaliação de qualidade, o setor privado ampliou a oferta de vagas no ensino superior, o que influenciou as outras instâncias da Educação. Assim, o século XX terminou marcado pelo aumento do acesso à educação básica, pela ampliação da formação profissional, pela ampliação da oferta de vagas nas universidades e por políticas para a internacionalização do ensino superior.

No início do século XXI, as ofertas na esfera pública se ampliaram com a emergência dos programas de expansão e distribuição das universidades. Durante a "era PT" (2003 a 2016), nos mandatos do presidente Lula e no primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff (2011 a 2014), foram criadas 18 novas universidades federais e os programas de inclusão: ProUni, Reuni, Sisu, e UAB, além do sistema de cotas, o que acarretou em maior distribuição de oportunidades educacionais.

Paralelamente, no cenário mundial a Educação era elencada pela OMC como um dos serviços negociáveis dentro do GATS, o que viabilizou a livre comercialização de seus produtos mundialmente. Segundo Acevedo e Brasil, a partir dessa inclusão na OMC, "a educação superior estaria, portanto, enquadrada definitivamente na lei da oferta e da procura" (ACEVEDO; BRASIL, 2004, p. 17). Para o contexto brasileiro, em que a União, historicamente, apresentava problemas para financiar um ensino superior de qualidade e público, deixando nas mãos do setor privado a maior parcela de fornecimento de educação superior, a internacionalização caminhou para a mesma direção, sendo comercializada especialmente pela iniciativa privada.

Vale ressaltar que, no Brasil, o setor privado é o maior responsável pela formação superior. A maior diferença entre os governos Collor, FHC e a era do PT (2003 a 2016) é que os governos petistas criaram universidades públicas e ações afirmativas em prol do acesso à Universidade (pública e privada), mas o setor privado ainda é o que mais cresce e mais forma alunos em nível superior. Conforme demonstra o gráfico abaixo:

Matrículas Cursos Presenciais - Brasil (em milhares)

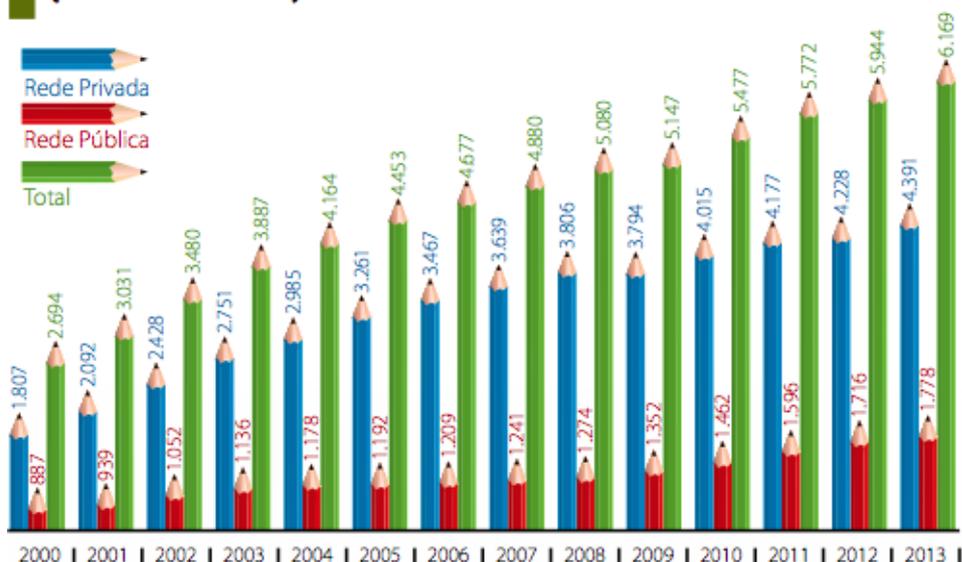


Gráfico 1 - Número de matrículas em cursos presenciais no Brasil de 2000 a 2013.

Fonte: Sindata /Semesp | Base: Censo INEP

Apesar da dominância do setor privado, a ampliação das políticas de acesso à universidade (pública e privada) possibilitou a internacionalização da educação superior brasileira. Nesse cenário, alguns projetos governamentais emergiram no setor: a ampliação da oferta de doutorados-sanduíche, a criação do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisae), o desenvolvimento do intercâmbio acadêmico no Mercosul e a criação das universidades com vocação internacional. De modo mais detalhado, o Promisae é um programa de auxílio financeiro aos alunos estrangeiros do PEC-G que garante a permanência desses estudantes na universidade. Enquanto os doutorados-sanduíche são intercâmbios em instituições estrangeiras durante o doutoramento possibilitados por meio de parcerias entre as universidades com que o Brasil tem acordos bilaterais. A estratégia ajuda no desenvolvimento da pesquisa nacional e diminui a fuga de cérebros ao exterior e os custos públicos relativos a esse tipo de bolsa (SCHWARTZMAN, 2009). Sobre as ações voltadas para o Mercosul, enquadram-se os intercâmbios promovidos entre os países do bloco, ampliando a ação brasileira na esfera regional. Outra ação importante foi a criação das universidades com vocação internacional que promovem a dupla formação de alunos brasileiros e estrangeiros provenientes de países com que o Brasil tem antigos laços culturais. Essa ação é possível por meio de duas universidades de vocação internacional, ambas criadas em 2010. Uma delas é a Universidade Federal da

Integração Latino-Americana (UNILA), em Foz do Iguaçu, na tríplice fronteira, que recebe alunos dos países latinos, e pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que tem por objetivo fornecer formação em recursos humanos para desenvolver a integração entre o Brasil e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Por último, e mais recentemente, a estratégia brasileira incluiu os alunos de graduação nas políticas de mobilidade estudantil, movimento inédito nas políticas implementadas até os anos 2000. Por meio do programa CsF, do governo federal, os alunos de graduação puderam se candidatar a vagas de intercâmbio em universidades estrangeiras parceiras do CsF. O programa também visa conceder bolsas a pós-graduandos e pesquisadores estrangeiros interessados na produção brasileira.

Nessa direção, é possível concluir que a estratégia brasileira volta-se majoritariamente para a mobilidade de pessoas (alunos, docentes e pesquisadores), seja por meio do PEC-G e pelas universidades de vocação internacional em que recebemos alunos, seja pelo envio de alunos por meio do CsF ao exterior. Para Lima e Contel (2008), o Brasil assume uma postura passiva de internacionalização, uma vez que envia muito mais alunos ao exterior do que recebe e, portanto, se submete à lógica comercial instituída pelas universidades que dominam os processos de acolhimento de alunos estrangeiros, como é o caso dos países do hemisfério norte, americanos e europeus. O que é compreensível, para os autores, uma vez que o Brasil "demorou a fundar os pilares de uma cultura acadêmica nos moldes dos países que se consagraram na recepção de acadêmicos" (LIMA, CONTEL, 2008, p.22).

Tendo em vista que as principais universidades brasileiras envolvidas na produção científica nacional são financiadas pelo Estado e por meio dos órgãos de fomento como a CAPES e o CNPq e por isso possuem um papel estratégico no desenvolvimento econômico do país, questiona-se como a formação internacional de nossos alunos e pesquisadores, por meio dos programas intercâmbios, pode promover a inovação da ciência brasileira. Sob a promessa de promoção do avanço e inovação tecnológica, recentemente, o CsF concedeu 92.880 mil bolsas de estudos em universidades parceiras situadas majoritariamente no hemisfério norte, entre os anos de 2012 e 2016. Das bolsas, metade foram para países de língua inglesa e desenvolvidos como os Estados Unidos, Canadá e Reino Unido. Os bolsistas eram das áreas prioritárias do programa, áreas tecnológicas e exatas.

Em comparação, no PEC-G, as vagas disponibilizadas são para os cursos de Letras,

Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia, uma vez que a iniciativa visa fornecer formação em recursos humanos. Nas duas últimas décadas, o programa recebeu 9.709 alunos entre os anos de 2000 a 2017 (BRASIL, 2018).¹⁹

Os números demonstram a discrepância entre os programas. Enquanto o Brasil busca a formação internacional promovida pelos países desenvolvidos para desenvolver a ciência e a economia brasileira, também reforça "a dominação do conhecimento no centro hegemônico do capital e a relação de dependência científica e tecnológica das demais regiões periféricas do capital" (CHAVES E CASTRO, 2016, p. 135). Excluem as humanidades das bolsas disponibilizadas pelo CsF, privilegiando a formação técnico-científica responsáveis pelas inovações (LASTRES; FERRAZ, 1999) e potencialmente geradora de lucros, as ditas "ciências duras", o que indica o posicionamento político adotado pelo governo brasileiro, que não entende a formação humana como parte de um projeto de inovação e desenvolvimento, a que se propõe o CsF. Dessa maneira, a estratégia de internacionalização brasileira mais recente e relevante tem uma relação direta com o mercado financeiro e favorece mais os países acolhedores que a nossa ciência e desenvolvimento econômico.

1.3 O Ciência sem Fronteiras

Lançado durante o primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff, por meio do decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, o CsF é resultado de uma iniciativa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq²⁰ e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico" (BRASIL, 2016), e tem por objetivo "estimular o avanço da ciência nacional em tecnologia, inovação e competitividade, por meio da expansão da mobilidade internacional" (BRASIL, 2016).

De maneira mais direcionada, vejamos os objetivos específicos do Programa, de acordo com o art. 2º do decreto que o institui (grifo nosso):

I–promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o

¹⁹ Fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>. Acesso em 17 abr. 2017.

²⁰ Cnpq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Capes: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;

II – ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

III – criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional;

IV – promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica residentes no exterior por meio de projetos de cooperação bilateral e programas para fixação no País, na condição de pesquisadores visitantes ou em caráter permanente;

V – promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação;

VI – contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros;

VII – propiciar maior visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil;

VIII – contribuir para o aumento da competitividade das empresas brasileiras; e

IX – estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação. (BRASIL, 2015, pp. 14-15)

Em outras palavras, sob responsabilidade da Capes e CNPq, o programa promoveu intercâmbios acadêmicos de alunos, professores e pesquisadores, sob o objetivo de qualificar capital humano como estratégia para o desenvolvimento da pesquisa e da economia nacional, o programa visava enviar os alunos brasileiros às “instituições de excelência no exterior” e receber “jovens talentos” no Brasil (BRASIL, 2015). Conforme os trechos salientados acima, o programa tinha bem definido privilegiar a pesquisa técnico-científica e a inovação tecnológica, promover a competitividade e empreendedorismo, ou seja, o programa era de mobilidade acadêmica e de cunho educacional, mas privilegiava o setor empresarial, tal qual observamos explicitamente no decreto.

Visando a excelência e a qualificação, as vagas eram distribuídas por meio de editais, que priorizavam alunos de graduação com bom rendimento no ENEM, em olimpíadas nacionais, participantes de iniciações científicas e com bom desempenho acadêmico, enquanto os alunos das pós-graduações precisavam ser aceitos nas universidades estrangeiras antes de concorrerem às bolsas do CsF.

Todos, entretanto, deveriam apresentar proficiência na língua estrangeira que estudariam e enquadrar-se nas áreas prioritárias do programa, as quais eram: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos (BRASIL, 2016).

Entre os deveres dos bolsistas estavam: a obrigatoriedade de cumprir o programa de estudos definido/disponibilizado pela universidade acolhedora, responsabilizar-se em utilizar o benefício recebido em prol do intercâmbio (uma vez que a bolsa era paga antes da saída do bolsista do Brasil), devolver o benefício em caso de desistência e escrever um relatório de prestação de contas ao fim do período de intercâmbio descrevendo as atividades realizadas.

Conforme o exposto, as áreas humanas e sociais não aparecem entre as áreas prioritárias do programa, o que demonstra que, para o CsF, desenvolver a "ciência nacional em tecnologia, inovação e competitividade" significa desenvolver apenas as áreas de conhecimento técnico-científico e de inovação tecnológica (LASTRES; FERRAZ, 1999) responsáveis pelo desenvolvimento econômico.

Em 2012, primeiro ano em funcionamento, o programa concedeu 17.702 bolsas de intercâmbio para alunos de diferentes níveis: graduação, pós-graduação e jovens talentos de países estrangeiros em intercâmbio no Brasil. Três anos após o seu início, em 2016, das 101 mil bolsas estipuladas pelo CsF em seu lançamento, 92.880 já haviam sido concedidas. O maior destaque se dá nas bolsas de graduação sanduíche; a estimativa era de conceder mais bolsas para a pós-graduação, no entanto, enquanto os números da graduação chegaram a 73.353 bolsas, ou seja, 78,9% das bolsas disponibilizadas, a pós-graduação contou com 19% das bolsas concedidas. A proposta inicial era 43.290 bolsas, 57,7% do total de bolsas (BRASIL, 2016).

Algumas hipóteses podem ser levantadas para a mudança de estratégia do CsF, como falta de candidatos aptos ou a falta de proficiência em língua estrangeira para realizar um intercâmbio. O fato é que com essa mudança de foco, o CsF se constituiu como o

programa brasileiro que mais enviou alunos de graduação ao exterior (BORGES, GARCIA-FILICE, 2016). Vejamos a tabela abaixo como o descritivo das modalidades e quantidade de bolsas implementadas:

Tabela 1 – Distribuição de bolsas implementadas pelo CsF, por modalidade, até jan. 2016	
Modalidade	Número de Bolsas
Graduação Sanduíche	73.353
Doutorado Sanduíche	9.685
Pós-doutorado	4.652
Doutorado	3.353
Pesquisador Visitante Especial	775
Mestrado	558
Atração de Jovens Talentos	504
Total	92.880

Fonte: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csF/painel-de-controle>> acesso em abr. 2016.

Tabela 1 - Distribuição de bolsas implementadas pelo CsF até jan. 2016.

Fonte: CHAVES E CASTRO, 2016, p. 130

Das várias modalidades contempladas pelo CsF, as bolsas foram distribuídas da seguinte forma entre as áreas prioritárias do programa²¹:

²¹ No começo do programa, algumas bolsas foram concedidas a estudantes de outras áreas (humanas e sociais), que não as prioritárias, que ganharam o nome de indústria criativa.

Tabela 2 – Distribuição de bolsas implementadas por área prioritária, até jan. 2016

Área Prioritária	Número de Bolsas
Engenharias e demais áreas tecnológicas	41.594
Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde	16.076
Indústria Criativa	8.061
Ciências Exatas e da Terra	7.361
Computação e Tecnologias da Informação	5.694
Produção Agrícola Sustentável	3.197
Biotecnologia	2.039
Fármacos	1.879
Biodiversidade e Bioprospecção	1.342
Energias Renováveis	1.000
Não informado	873
Ciências do Mar	813
Nanotecnologia e Novos Materiais	697
Petróleo, Gás e Carvão Mineral	678
Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva	566
Tecnologia Aeroespacial	431
Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais	260
Formação de Tecnólogos	183
Tecnologia Mineral	136
Total	92.880

Fonte: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csrf/painel-de-controle>> acesso em abr. 2016.

Tabela 2 - Distribuição de bolsas implementadas por área prioritária, até jan. 2016.
Fonte: CHAVES E CASTRO, 2016, p. 131.

Ainda em uma análise mais qualitativa dos dados disponibilizados pela Capes, das universidades acolhedoras, apenas três países receberam a metade de todas as bolsas concedidas até janeiro de 2016, esses países são: Estados Unidos, Reino Unido e Canadá, que receberam 30%, 11% e 8% dos bolsistas, respectivamente (CHAVES E CASTRO, 2016). Os destinos mais escolhidos são os países mais ricos e desenvolvidos, como os pertencentes ao G7 (Estados Unidos, Alemanha, Canadá, França, Itália, Japão e Reino Unido), seguidos de países como Austrália, Espanha e Portugal, como demonstra a tabela abaixo, que expõe os 15 primeiros países favoritos na distribuição de bolsas do CsF em que não aparece nenhum país asiático, africano ou latino-americano. Assim, os dados evidenciam a preferência dos alunos pelos países ricos do Norte e a hegemonia da língua inglesa na mobilidade estudantil.

Tabela 3 – Distribuição de Bolsas Implementadas por país de destino - os 15 primeiros - até jan. 2016

País de destino	Número de Bolsas
Estados Unidos	27.821
Reino Unido	10.740
Canadá	7.311
França	7.279
Austrália	7.074
Alemanha	6.595
Espanha	5.025
Itália	3.930
Portugal	3.843
Irlanda	3.387
Holanda	2.289
Hungria	2.134
Brasil	1.276
Bélgica	632
Suécia	547

Fonte: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csrf/painel-de-controle>> acesso em abr. 2016.

Tabela 3 - Distribuição dos bolsas implementadas por país de destino.

Fonte: CHAVES E CASTRO, 2016, p. 132.

Desde setembro de 2015, as bolsas foram congeladas para a graduação e em abril de 2017, foram extintas. O programa, hoje, projeta-se apenas para as bolsas de pós-graduações nas áreas prioritárias, mediante a aceitação prévia da universidade estrangeira. Apesar da diminuição, diante do ineditismo do CsF, faz-se necessário compreender o cenário em que o CsF emerge e agora, aparentemente, se retrai.

Apesar do CsF ter sido lançado no governo da presidente Dilma em 2011, o programa tem ligação ainda com o governo Lula, presidente até 2010, período em que a economia cresceu e o governo petista viu espaço para uma agenda social. Apesar de o primeiro mandato do presidente Lula (2003 a 2007) ter dado poucos indícios de políticas de proteção social, em 2008, diante da crise internacional que fez com que a agenda liberal perdesse força (FAGNANI, 2011), o governo começou a tomar as primeiras ações em direção a uma mudança. E, no segundo mandato, “o crescimento voltou a ter destaque na agenda do governo. Houve articulação mais positiva entre as políticas econômicas e sociais. A melhoria do mundo do trabalho e das contas públicas abriu espaço para a ampliação do gasto social” (FAGNANI, 2011, p. 45).

Em outras palavras, em 2011, a economia brasileira ocupava a sexta posição entre as maiores economias do mundo (GIMENEZ, PASSONI, 2016), o poder de compra se ampliava, a faixa que corresponde à classe média se alargava em função da valorização do salário mínimo e da formalização dos empregos, o que se transformou em um cenário perfeito para ampliar os direitos universais sem desvincular-se das aspirações liberais, afinal o mercado nacional mantinha-se em alta.

Voltado para o âmbito educacional, o governo Lula foi responsável pelo encerramento da Desvinculação de Receitas da União (DRU) da Educação, o que fez com que, desde 2009, os desvios de verbas da educação para outros fins se extinguissem progressivamente até 2011 (MOREIRA, 2011), garantindo que o dinheiro fosse gasto apenas com o orçamento educacional. No mesmo contexto, construiu 13 novas universidades e criou programas de acesso à universidade (ProUni, Reuni), deixando ao governo da presidente Dilma um legado promissor em termos financeiros e de apreciação social aos principais beneficiados por essas políticas.

Cabe notar que a era dos governos do PT enfrentou oposição durante todo o período, uma vez que em 2003 a eleição do presidente Lula se configurou como um marco da ascensão da esquerda ao poder, já que Lula possuía uma história de militância em prol da redemocratização do país e dos ideais da classe trabalhadora. Por isso, uma aposta política para a promoção de um Estado de Bem-estar social como propunha a Constituição de 1988 sofreu oposição dos setores favoráveis à agenda liberal.

A oposição cresceu no segundo mandato da presidente Dilma Rousseff. Diante da queda do crescimento econômico, a agenda social do governo começa a ser questionada, trazendo à tona uma tensão que existe desde a redemocratização conquistada após a ditadura com a Constituição de 1988, em que dois planos de governo disputam o poder, aquele proposto pela Constituição, de um Estado de Bem-estar e o outro, neoliberal, posto em prática em todos os governos desde então.

Diante dessa tensão e da crise política, a presidente é derrubada e os programas propostos em seu governo passam a ser questionados e deslegitimados, entre eles, o Csf. Apesar do esforço do programa em se alinhar a uma agenda neoliberal de desenvolvimento internacional, ele trouxe à tona os problemas da educação básica e a necessidade de uma agenda social como estratégia de desenvolvimento.

Paradoxalmente, apesar das medidas neoliberais de desenvolvimento (privatizações, desregulação do mercado) adotadas pelos governos após a redemocratização, é alta a carga

tributária no Brasil, o que demonstra as prioridades brasileiras voltadas para uma política fiscal em detrimento da social. Como resultado, observa-se a falta de investimentos na saúde, infraestrutura, na educação:

Um dos exemplos [da influência da política fiscal na agenda social] é o declínio ou a falta de investimento na qualidade das escolas, os baixos salários dos professores e os escassos recursos destinados à infraestrutura que levaram a classe média a abandonar a escola pública, optando por matricular seus filhos em escolas privadas e deduzir o valor pago (sujeito ao teto) na declaração de imposto de renda (MOREIRA, 2011, p. 102).

Outro exemplo do descaso com a agenda social se evidencia no CsF, que trouxe à tona as fissuras da educação básica e superior que emergiram diante da possibilidade de envio dos alunos para o intercâmbio. Diante do aporte financeiro gasto e da quantidade de alunos enviados ao exterior, o programa teve ampla cobertura da grande mídia e foi objeto de muitas pesquisas. Neste cenário, muitos dados foram divulgados pela Capes e outros resultaram de pesquisas, acabando por demonstrar a ineficiência da nossa educação básica em formar alunos proficientes em língua estrangeira bem como a desigualdade do acesso à educação por parte dos alunos brasileiros em função de classe social, renda e região em que vivem, demonstrando a necessidade de programas de proteção social.

Uma vez que as oportunidades educacionais no Brasil são desiguais, a qualidade do ensino básico não é garantida e o acesso à universidade é restrito. Barreiras para o acesso ao CsF se constituem, para algumas porções da população, muito antes da candidatura ao Programa. Prova disso é que as bolsas foram disponibilizadas em quantidades bem diferentes nas regiões brasileiras: enquanto a região Sudeste concentrou mais de 37 mil bolsas, a região Norte recebeu 1.918 bolsas, sendo a região menos favorecida, conforme o gráfico abaixo:

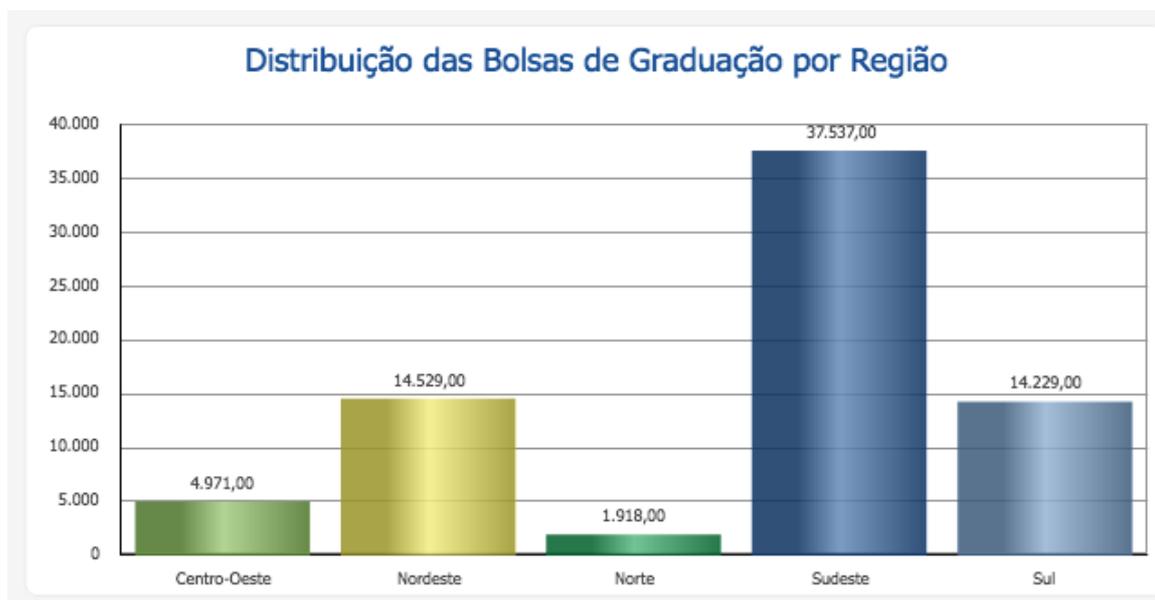


Gráfico 2 - Distribuição das bolsas de graduação por região.

Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acessado em Abr. 2017.

Os dados evidenciam as diferenças socioeconômicas no Brasil e a inalteração dessas desigualdades por meio de programas como o CsF. O Sul e Sudeste que, historicamente, são regiões mais ricas e produtivas receberam maior oportunidade de enviar seus alunos ao exterior, ao mesmo tempo em que as demais regiões permaneceram com suas demandas por desenvolvimento econômico, sem terem sido contempladas pelo CsF de maneira compensatória que garantisse desenvolvimento e inovação para tais regiões, conforme previam os objetivos do CsF.

Além disso, no primeiro ano do CsF, a primeira barreira enfrentada pelo programa foi o baixo nível de proficiência dos alunos brasileiros em língua estrangeira, evidenciando as nossas incipientes políticas de ensino de línguas. Para Borges e Garcia-Filice (2016), o método de seleção dos bolsistas por meio do nível de proficiência, sem garantir o ensino, exime o Estado do papel de provedor de educação e transfere aos indivíduos a responsabilidade pelo êxito de sua formação. Isso porque, embora o domínio de idiomas faça parte dos atributos valorizados na competitividade do mercado de trabalho do século XXI, exigir dos alunos brasileiros um bom nível de proficiência em língua estrangeira é injusto, tendo em vista a precária qualidade do ensino de línguas promovido pela esfera pública, além das desigualdades sociais, raciais e de gênero que caracterizam os alunos brasileiros.

Desse modo, embora o Brasil tenha optado por um programa de mobilidade estudantil e tenha feito um alto investimento, diante da quantidade de alunos enviados a países anglófonos, terminamos fadados à lógica do mercado do ensino de língua inglesa, que possui estreitos laços com a globalização, com a internacionalização. A partir do conceito de língua inglesa como língua franca, os interesses comerciais da internacionalização e o CsF terminam imbricados de forma que os principais beneficiados são países acolhedores que ora ganham com intercâmbios ora com o ensino de língua.

Nessa perspectiva, Gimenez, traz um panorama dessa relação entre língua e globalização:

Se mesmo para outras línguas as questões econômicas não são secundárias, no caso do inglês, é impossível desconectá-lo da globalização, pois ele viabiliza a mobilidade de capital de recursos. Se por um lado, a globalização favorece a manutenção de uma língua franca, por outro, uma língua franca possibilita a globalização. Essa simbiose não pode ser ignorada no contexto escolar [...] (GIMENEZ, 2011, p. 49).

Diante dessa constatação, como não cabe ao CsF alterar o ensino básico, a solução foi criar o Inglês sem Fronteiras, no intuito de remediar a defasagem do ensino de inglês dos candidatos do programa. A medida, ainda que com objetivos interessantes, acaba por salientar as dificuldades estruturais do ensino brasileiro mais do que representar uma nova iniciativa em prol do ensino de línguas a nível superior.

Capítulo II - O Inglês sem Fronteiras

2.1 O contexto em que surge o IsF

A emergência do IsF está totalmente atrelada ao baixo desempenho em exames de proficiência dos alunos/candidatos do CsF (PASSONI, GIMENEZ, 2016), (ABREU-E-LIMA et al. , 2016), confirmado pela primeira ação do IsF, a aplicação do TOEFL/ITP:

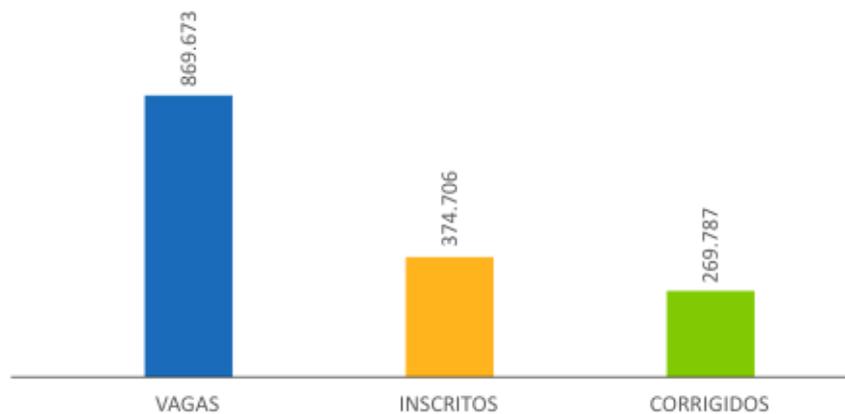


Gráfico 3 - Teste de proficiência TOEFL/ITP ofertados e corrigidos.
Fonte: SARMENTO; ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016, p. 295

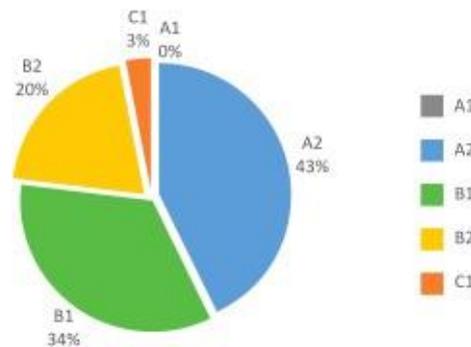


Gráfico 4 - Resultado dos níveis de proficiência dos alunos de acordo com Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE).

Fonte: ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016, p. 297

Nos gráficos, que apresentam os resultados da aplicação dos testes de proficiência de janeiro de 2013 a julho de 2015, é possível ver que, da amostra de mais de 200 mil alunos, 70% deles estão nos níveis intermediários, de acordo com o QCRE²² (ABREU-E-

²² De acordo com o quadro, os níveis A1 e A2 referem-se aos falantes iniciais; B1 e B2, intermediários; e C1 e C2, proficientes.

LIMA; MORAES FILHO, 2016). Tal quadro justifica as dificuldades do CsF em enviar alunos às universidades anglófonas e evidencia a realidade linguística da academia que, na verdade, resulta da falta ou ausência de formação linguística em língua estrangeira promovida na escola básica.

Para comprovarmos as hipóteses de que partimos, faremos um breve histórico do ensino de inglês no país, a fim de mostrar de que contexto de ensino de línguas vieram esses alunos que foram candidatos ao CsF e por que a invenção do IsF era crucial ao programa.

Ao visitar a história do ensino de línguas no Brasil, compreende-se muito sobre as práticas na sala de aula, uma vez que a valorização e a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras passaram por diferentes fases. O ensino de línguas estrangeiras teve início ainda no Brasil Império, com a criação do Colégio Dom Pedro II em 1837 (CHAGAS *apud* PAIVA, 2003), ao lado das línguas clássicas: grego e latim, as línguas estrangeiras começaram a ter espaço. A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, o ensino passou a privilegiar as línguas modernas: o francês e o inglês, que passaram a ocupar 17 horas semanais do ensino formal, 9 e 8 horas, respectivamente, além das línguas clássicas. O francês, que tinha grande prestígio na sociedade brasileira em função da influência cultural e econômica da França no Brasil, começou a perder prestígio com o advento do cinema americano na década de 1920 e, depois, com as ações de cooperação norte-americanas pós-segunda guerra mundial (PAIVA, 2003).

Na contramão, as LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1961 e 1971 não obrigavam o ensino de língua estrangeira, deixando aos estados a decisão de ensiná-las ou não. A língua inglesa, no entanto, angariava cada vez mais prestígio em função da política externa dos Estados Unidos, mas, durante a ditadura e a política de valorização da língua e cultura nacionais, o ensino de línguas estrangeiras tinha pouco incentivo governamental para existir na escola regular e pública. Em 1976, o ensino volta a ser obrigatório para o segundo grau (visando à formação para o mercado de trabalho). No ensino fundamental, no entanto, a obrigatoriedade só é retomada em 1996. Assim, desde a ditadura até a publicação dos PCNs de língua estrangeira, o ensino de inglês (e de outras línguas) não contou com o respaldo dos documentos e diretrizes oficiais, o que acarretou a dificuldade de promover um ensino de qualidade na escola regular e pública. Como salienta Paiva (2003):

Desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos 30 anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares. Se, por um lado, a pouca carga horária dificulta um ensino eficiente, por outro lado, o conceito de língua como sistema, o excesso de foco na forma, somados a metodologias centradas no professor impedem o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma e a criação de um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno utilizar estratégias que privilegiem seu próprio estilo de aprendizagem (PAIVA, 2003, p. 54).

Como resultado desse ciclo de políticas, as classes mais abastadas optam pelo ensino pago e as classes mais baixas ficam sem acesso ao ensino de língua estrangeira. Sem os dispositivos legais e organizativos, como leis e diretrizes, obrigando ao ensino e parametrizando-o, não há como esperar que o ensino ocorra de maneira eficaz e de maneira semelhante em todo território nacional. Isso porque os dispositivos legais desempenham grande influência na formação dos professores, nos conteúdos explorados em sala de aula e, mais do que isso, na exigência de conteúdos aprendidos em avaliações de desempenho como as provas Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos vestibulares de ingresso à universidade.

Dessa maneira, os primeiros documentos relevantes depois da LDB de 1996 (que voltou a colocar o inglês como disciplina obrigatória) são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que datam de 1998 e visavam propiciar a reflexão crítica na área e engajar discursivamente os alunos no processo de formação em língua estrangeira. O documento, diante da realidade brasileira da época, valorizava a leitura em detrimento das demais habilidades, considerando que os brasileiros (naquele tempo) usariam as habilidades de leitura em concursos de pós-graduação e em estudos (técnicos e científicos), e a oralidade e as demais habilidades seriam menos requisitadas. Criticado pelos autores da área (ROCHA, 2010, AZZARI, 2013), o documento pode ser fundante da perspectiva que se instaurou nas aulas de inglês na escola regular, uma vez que a oralidade (e, portanto, a fala) passou a ser pouco explorada e, por vezes, deixou de ser obrigação nas aulas regulares.

No ano 2000, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Com uma abordagem mais complexa, o documento passou a tratar da necessidade de um ensino que englobasse também questões culturais e objetivasse "não só a formação profissional e acadêmica, mas também a pessoal" (AZZARI, 2013, p. 15). Em 2002, os PCN+ também reafirmaram a importância de um ensino pensado de acordo com

as questões socioculturais das línguas. Apenas em 2006, no entanto, é que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) trataram do ensino de língua estrangeira de maneira a integrar as demandas cidadãs e linguísticas do mundo globalizado, como salienta Azzari (2013):

[A] ssim como os PCNs de LE, as OCEM-LE mantêm a perspectiva sócio-histórica e interacional na aprendizagem de LE e o papel na formação global do cidadão, que vai além de simplesmente habilitar o estudante para o domínio das capacidades linguísticas, como enfatizado sob o viés comunicativo do ensino de línguas (AZZARI, 2013, p. 16).

Outro marco importante foi a inclusão dos livros de língua estrangeira (inglês e espanhol, apenas) no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa que avalia e distribui os livros didáticos a serem usados na escola pública brasileira. Em 2011, foram distribuídos os primeiros livros em língua estrangeira avaliados pelo programa no mesmo ano em que o CsF era lançado.

Levando em consideração que os documentos são generalizantes e precisam ser estudados e adequados às questões sociais, econômicas e culturais dos locais de ensino antes de serem aplicados, e que eles são recentes, os candidatos elegíveis ao CsF de 2011 a 2015 eram contemporâneos às mudanças nos parâmetros, às mudanças pensadas para um ensino mais global, ou seja, encontraram, na escola básica – em um cenário otimista – um ensino de inglês em estruturação e, nos piores casos, a inexistência desse ensino.

Assim, não buscamos afirmar que não existe ensino de inglês na escola pública ou que nenhum candidato tenha boa formação em língua inglesa tendo estudado em escola pública. Ressaltamos, no entanto, que, a partir desses dados, entende-se que há pelo menos duas grandes barreiras ao ensino de línguas estrangeiras: a primeira, a elitização, uma vez que o acesso e a qualidade do ensino estão associados ao ensino privado, já que não são garantidos pela esfera pública; a segunda, a ideia de língua enquanto sistema, promovida no precário percurso do ensino de LE no Brasil que, em geral, privilegiou as capacidades de leitura em detrimento das capacidades de produção e compreensão orais, tanto pelo contexto social de um país subdesenvolvido e continental, como pela falta de preparação dos professores, de materiais, além da baixa importância dada a esse tipo de ensino.

Por fim, é importante ressaltar o contexto da escola brasileira como um todo. Embora não seja o nosso foco, parece-nos relevante situar que a escola brasileira possui dificuldades em formar alunos proficientes em leitura, escrita e habilidades matemáticas. O

Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf)²³ que há 15 anos produz pesquisas e relatórios sobre os índices de letramentos e numeramentos (práticas sociais de leitura e escrita e de habilidades matemáticas) da população brasileira e a relação com o alfabetismo, mostra que, apesar de a maioria da população ser alfabetizada, ou seja, ter capacidade de lidar com a língua escrita e numérica em situações cotidianas, ainda possui níveis de alfabetismo baixos, especialmente em relação à população escolarizada.

No último Inaf, realizado em 2015, os resultados sobre a relação entre alfabetismo e escolaridade dos respondentes revelou que:

- A maior parte dos indivíduos que ingressaram ou concluíram os anos finais do ensino fundamental atinge a condição de alfabetismo condizente com o grupo Elementar da escala (53%). Vale notar, no entanto, que mais de um terço das pessoas nessa faixa de escolarização (34%) ainda podem ser classificadas na condição de analfabetismo funcional.
- Entre as pessoas que cursaram algum ano ou terminaram o ensino médio, registramos que menos da metade (48%) atinge, no máximo, o grupo Elementar, 31% ficam no grupo Intermediário e apenas 9% não demonstram restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais e resolvem problemas envolvendo múltiplas etapas, operações e informações (grupo Proficiente).
- A grande maioria de quem chegou ou concluiu a educação superior permanece nos grupos Elementar (32%) e Intermediário (42%), enquanto apenas 22% situam-se na condição de Proficiente da escala considerada. (Inaf, 2015, p.8-9)

Diante do exposto, ressaltamos, portanto, que os dados acerca do ensino de inglês, infelizmente, coincidem com aqueles da educação básica no que concerne à formação deficiente de alunos críticos e proficientes em habilidades básicas. Salientamos, ainda, que parte das críticas sofridas pelo IsF não consideram esse cenário da educação básica como veremos à frente em nossa análise. Reconhecendo os limites da pesquisa acadêmica e dos métodos empregados, para a presente pesquisa, nosso recorte voltou-se para o cenário de

²³ O Inaf constitui-se de um *survey* que articula testes cognitivos com questionários de contextualização sociodemográfica, econômica, cultural e educacional. São realizadas entrevistas domiciliares e a amostra é estratificada com alocação proporcional à população brasileira.

internacionalização na esfera da Educação Superior, sem o intuito de desvalorizar ou silenciar a urgência da reforma da Educação Básica.

2.2 O programa IsF

O programa IsF surge no contexto de internacionalização proposto pelo CsF. Os alunos brasileiros elegíveis ao CsF deviam comprovar o nível de proficiência de língua estrangeira para concorrer às bolsas de intercâmbio. Os destinos de língua portuguesa e espanhola foram os mais procurados de início, dada a "facilidade" e proximidade linguísticas.

Diante da questão e no intuito de privilegiar as universidades anglófonas, "identificadas como as melhores no mundo por diferentes *rankings* comparativos" (SENHORAS, SILVA NETO, 2014, n.p.), o governo brasileiro redirecionou os estudantes a esses países, o que trouxe à tona o baixo desempenho dos candidatos em relação à proficiência em língua inglesa.

A questão era uma barreira para a realização eficaz do CsF, ou seja, a falta de alunos proficientes impedia os estudos em língua estrangeira e por consequência a importação da ciência dos países acolhedores. Diante desse cenário, a Comissão de Relações Internacionais (CRIA) da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) procurou a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC)²⁴ com o objetivo de estudarem uma alternativa para ajudar os alunos brasileiros a lidar com as questões relativas à língua inglesa (ABREU-E-LIMA et al., 2016). No dia 25 de maio de 2012, o Diário Oficial da União publicava a criação do grupo de trabalho "Inglês sem Fronteiras", conforme imagem abaixo:

²⁴ À época, o secretário de Educação era Amaro Henrique Pessoa Lins e o ministro da Educação, Aloizio Mercadante.

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, resolve:

Art. 1º Instituir o Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras para que, num prazo de até 180 dias, submeta à Secretaria de Educação Superior - SESu um conjunto de propostas de ações específicas para auxiliar a inclusão de alunos no Programa Ciência Sem Fronteiras, bem como permitir maior acesso da comunidade acadêmica a cursos de língua estrangeira.

Art. 2º O Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras terá a seguinte composição:

I - um representante indicado pela Secretaria de Educação Superior - SESu;

II - dois representantes das seguintes Universidades Federais: Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Pernambuco.

§ 1º As instituições listadas no inciso II do Art. 2º são universidades federais que ofertam: cursos de Letras-Inglês (presencial e/ou a distância), cursos de Inglês (com experiência em elaboração de materiais didáticos), cursos de pós-graduação em Letras (ou áreas em que se configure a pesquisa em ensino-aprendizagem de língua inglesa) e são representativas em sua região.

§ 2º Os representantes das instituições listadas no inciso II do Art. 2º deverão ser indicados pelos respectivos reitores, sendo que um deles deve ser da área de língua inglesa e o outro da área de Educação a Distância - EaD que tenha acesso ao trabalho das equipes multidisciplinares envolvidas com EaD da instituição, em consonância com o trabalho da equipe da UAB. Os nomes deverão ser apresentados por meio de ofício do reitor à SESu/MEC, num prazo de até trinta dias a contar da data de publicação desta portaria.

Art. 3º O Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras terá as seguintes atribuições:

I - Discutir ações relevantes que possibilitem a proficiência em língua inglesa de alunos com perfil para participar do Programa Ciência sem Fronteiras;

II - Definir plano de trabalho com base nas ações propostas;

III - Analisar e dar parecer sobre propostas de parceria feitas à SESu sobre auxílio à proficiência em língua inglesa para participação dos alunos no programa Ciência Sem Fronteira.

IV - Propor ações permanentes das IES para formação em língua inglesa.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

AMARO HENRIQUE PESSOA LINS

Imagem 2 - Portaria nº 105 que institui o Grupo de Trabalho Inglês sem Fronteiras.

Fonte: http://isf.mec.gov.br/images/2015/janeiro/DOU_Portaria_2012.pdf

O grupo que tinha que atender aos quatro objetivos estabelecidos pela portaria apresentou como primeiro diagnóstico da situação brasileira, os seguintes pontos:

- não havia pontos de aplicação de testes de proficiência suficientes²⁵ (em quantidade e com a capilaridade necessárias), ou em cidades pequenas, para a demanda do programa CsF, tendo os candidatos que se locomover para os grandes centros para prestar os exames;

²⁵ Os testes de proficiência mencionados eram feitos pelos alunos em instituições privadas e exigidos pelas instituições estrangeiras para elegibilidade dos candidatos. Entre os testes mais procurados estavam o *TOEFL* (*Test of English as a Foreign Language*) e o *IELTS* (*International English Language Testing System*), por exemplo.

- os candidatos prestavam o exame sem ter conhecimento de que teriam condições de obter resultado compatível com o solicitado pelo Programa CsF, gastando, desnecessariamente, tempo e dinheiro para realizar a prova;
- as universidades não tinham conhecimento de quais alunos eram ou não proficientes e não tinham condições de atender a toda a demanda do programa CsF (SARMENTO et al., 2016, p. 32).

Diante do cenário, o grupo sugeriu à SESu algumas ações no sentido de aumentar a oferta de locais de aplicação de testes de proficiência, o auxílio no diagnóstico da proficiência dos possíveis candidatos ao CsF e a oferta de cursos presenciais e *online* que ajudassem os alunos a melhorar seus conhecimentos em LI. Como resultado, no dia 18 de dezembro de 2012 é publicada a portaria nº 1.466, em que é lançado pelo MEC o IsF:

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 1.466, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2012

Institui o Programa Inglês sem Fronteiras.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e IV da Constituição, e considerando o Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2012, que instituiu o Programa Ciência sem Fronteiras, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Programa Inglês sem Fronteiras, com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas.

Parágrafo único. As ações empreendidas no âmbito do Programa Inglês sem Fronteiras serão complementares às atividades do Programa Ciência sem Fronteiras, sem prejuízo do aproveitamento dos alunos capacitados em programas de concessão de bolsas de estudo no exterior desenvolvidos por órgãos governamentais.

Imagem 3 - Portaria nº 1.466 que instituiu o IsF.

Fonte: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf

Segundo a portaria, o programa devia respeitar os seguintes objetivos:

1. Propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação e pós-graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas;
2. Promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;
3. Ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

4. Contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros;
5. Contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras; e
6. Contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas (ABREU-E-LIMA, et al. , 2016, p.33).

Para promover as ações propostas pelo grupo e auxiliar as universidades na concretização do projeto, foi eleito um Núcleo Gestor, responsável por intermediar a relação entre a SESu, CAPES e CNPq e a rede de gestores das universidades federais. A partir dos objetivos traçados pelo estudo, o IsF propôs três ações distintas: a aplicação de testes de proficiência, um curso de inglês *online* e cursos presenciais, com o intuito de mapear os níveis de proficiência dos alunos brasileiros, auxiliar no aperfeiçoamento da língua inglesa e, por último, ajudar no processo de internacionalização das universidades.

A portaria também atribuía funções à SESu, ao MEC e à CAPES, cabendo à secretaria e ao MEC as funções relativas ao incentivo, implementação e gerenciamento dos cursos, enquanto a CAPES ajudaria na promoção dos cursos e se responsabilizaria pelo curso virtual, o *My English Online* (MEO), o que explica a abordagem diferenciada entre o curso presencial e aquele *online*.

Nessa direção, para oferecer testes de proficiência à comunidade acadêmica e permitir que as instituições de ensino pudessem compreender a real demanda de ensino de inglês, a CAPES buscou um teste de proficiência que pudesse ser custeado pelo governo federal e que servisse para o diagnóstico da proficiência dos alunos e, ainda, que fosse aceito nas universidades parceiras. O teste escolhido foi o TOEFL/ITP²⁶ por atender aos interesses estabelecidos pela CAPES. Foram comprados 500 mil testes para aplicação gratuita a todos os alunos das instituições parceiras. Os testes foram aplicados por meio dos centros aplicadores (Instituições de Ensino Superior – IES – federais e estaduais) e visavam a medir a compreensão leitora e oral, o conhecimento gramatical e de vocabulário de língua inglesa. Entre “janeiro de 2013 e o final do primeiro semestre de 2016 foram aplicados mais de 360 mil testes” (ABREU-E-LIMA et al., 2016, p. 36). A iniciativa permitiu que as universidades tivessem um panorama mais preciso da proficiência de seus alunos, e também proporcionou a oportunidade de os alunos checarem o conhecimento acerca da língua inglesa sem custos.

²⁶ TOEFL ITP - *Test Of English as a Foreign Language – Institutional Testing Program*. Tradução minha: Teste de inglês como língua estrangeira – programa de avaliação institucional.

Na versão virtual, o MEO é destinado ao mesmo público e aos demais alunos brasileiros de cursos superiores reconhecidos pelo MEC. As atividades, desenvolvidas pela *National Geographic* e a *Cengage Learning*, são voltadas para a compreensão escrita, compreensão oral, vocabulário e gramática, por meio de exercícios de múltipla escolha e preenchimento de lacunas, de forma geral. A conclusão dos cinco níveis garante ao candidato elegibilidade para frequentar o curso presencial. Vejamos uma imagem do curso, a título de exemplo das atividades propostas:

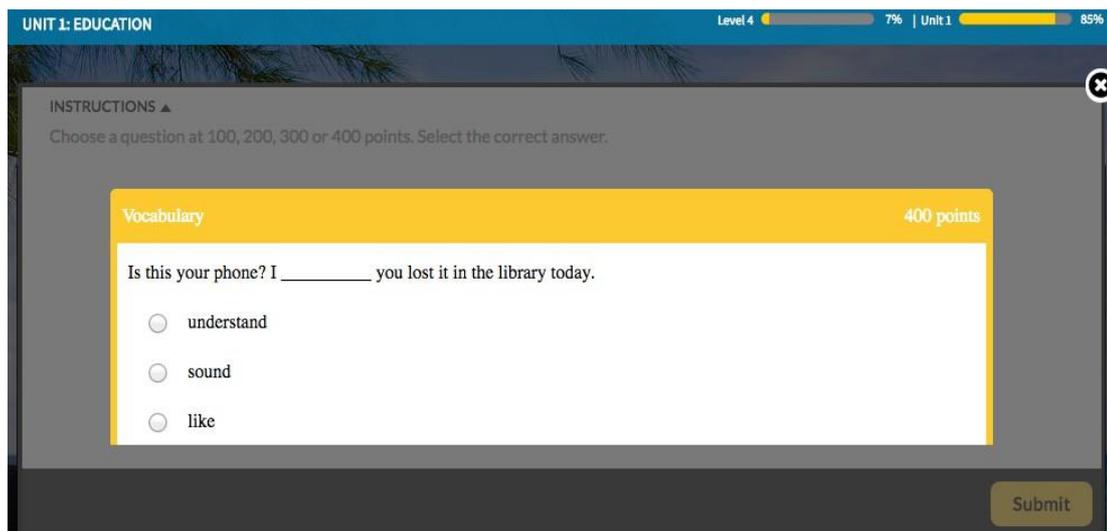


Imagem 4 - Exemplo de exercício do MEO (Nível 4).
Fonte: *My English Online*

O curso, por ser *online*, possibilita um acesso maior por parte dos alunos. Com dinâmica autoinstrucional, permite que os alunos criem sua própria rotina de estudos. O maior problema, no entanto, é a superficialidade dos conteúdos do curso e a ideia de língua enquanto sistema que é explorada, haja visto o exemplo que trouxemos acima, em que o exercício pede que o aluno complete a sentença com a forma verbal ideal.

Como critica Kobayashi (2016, p.18):

[I]dentifica-se a ausência de situações de interação pessoal, atividades que possibilitem produção escrita extensiva ou instrumentos para esclarecimentos em caso de dúvidas, sendo mais focalizados os aspectos relacionados à forma da língua. Assim, embora ofereça textos de leitura e vídeos autênticos e explorem a linguagem verbal e não verbal, o que pode ser considerado um aspecto positivo do curso, as atividades práticas tendem a apresentar formatos engessados.

Em outras palavras, embora o curso seja de fácil acesso, as atividades propostas se constituem por exercícios de compreensão escrita e oral, mas não possuem atividades de exemplificação dos fenômenos linguísticos que constituem a língua ou questões

discursivas, culturais ou práticas de letramento, especialmente, o acadêmico (TÍLIO, 2015), que se faz fundamental a alunos em busca de intercâmbio. Assim, é importante salientar que o MEO foi pensado e coordenado pela CAPES (conforme atribuição da portaria nº 1.446), sem a participação de educadores e linguistas que pudessem pensar em soluções melhores para promover um ensino de língua inglesa *online* a todos os alunos brasileiros.

O curso presencial, por sua vez, tem outra configuração. Pensado e executado pela parceria do MEC com a CAPES, a modalidade funciona por meio de Núcleos de Línguas (NucLi) nas universidades federais, é oferecido a alunos e funcionários dos campi, e é coordenado por um professor da universidade em que o núcleo está instalado. Para tanto, o governo federal investe verba para o financiamento da ação como um todo e o custeio por aluno, além de pagar uma bolsa ao coordenador responsável, ao(s) coordenador(es) pedagógico(s) e aos alunos-professores em exercício. Atualmente, são 63 NucLi distribuídos pelas universidades federais.

As vagas dos cursos são distribuídas aos alunos de acordo com as áreas prioritárias do CsF, e o corpo docente é formado por alunos de graduação da licenciatura em Letras e/ou da pós-graduação em Letras/Inglês das universidades em questão. Dessa maneira, os cursos presenciais promovem o ensino de língua inglesa e proporcionam estágios docentes àqueles que estão se formando como professores de língua.

Esses alunos-professores devem comprovar nível suficiente de inglês, mínimo C1 do Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE) para Línguas, ou, na ausência deste, o NucLi pode receber o aluno-professor com nível B2, com a condição de apresentar nível C1 em 6 meses. Para garantir a qualidade e o planejamento das aulas, cada professor só pode atender a até três grupos ao mesmo tempo e deve cumprir cinco horas de processo formativo e planejamento juntamente com o restante do grupo e da coordenação. Sendo todos eles formados (ou em formação) e/ou pós-graduados em Letras, trabalhar no IsF constitui-se, também, como uma oportunidade de valorização e incentivo para uma melhor formação desses profissionais.

As turmas, pensadas para até 20 alunos, visam ao melhor atendimento dos alunos em cursos de até quatro meses. Os cursos visam a aumentar a proficiência dos alunos de acordo com o QCRE, de modo que consigam participar dos intercâmbios. Apesar do foco em comum, as turmas são separadas de acordo com o nível dos alunos que se inscrevem pelo sistema de Gestão do IsF (*online*). Assim, um mesmo NucLi pode ofertar o mesmo

curso (de mesmo nome) para diferentes níveis, promovendo um curso mais coerente com a realidade dos alunos inscritos.

Os cursos devem obedecer aos objetivos e diretrizes estabelecidos pelo Núcleo Gestor do IsF, mas possuem autonomia para elaborar suas propostas de execução de acordo com as necessidades dos alunos a que atendem. Diferentemente dos cursos ofertados por escolas de inglês tradicionais, os cursos do IsF voltam-se para a preparação dos alunos para o intercâmbio acadêmico e/ou para a recepção de estrangeiros. Por isso, "a prioridade durante o processo de inscrições nacionais parte dos alunos mais proficientes aos menos proficientes, com cursos de cargas horárias de 16, 32, 48 e 64 horas, permitindo maior rapidez no atendimento das necessidades de intercâmbio dos estudantes" (SARMENTO et al., 2016, p. 86).

Segundo Dorigon (2015), em um estudo mais apurado dos editais do programa, a maneira como os editais ofertam e selecionam os candidatos mostra como o programa IsF surge em função do CsF. Segundo o autor, nos editais de janeiro de 2014 a janeiro de 2015, foram poucas as alterações no escopo do programa, mas houve um aumento na abrangência, ao incluir técnicos e servidores das universidades, indicando a intenção do IsF em ser uma ação mais ampla e não apenas voltada para o ensino superior. Conforme tabela abaixo:

	Oito primeiros editais do IsF-Inglês	Edital nº 36/2014 (Oferta 1 de 2015)	Edital nº 06/2015 (Oferta 2 de 2015)
Elegibilidade para inscrição no processo seletivo dos cursos presenciais do IsF-Inglês	<ul style="list-style-type: none"> Alunos de graduação, de mestrado ou de doutorado, com matrículas ativas nas universidades federais credenciadas como NuLi; Alunos participantes e ativos no curso My English Online, cujas inscrições tenham sido validadas com até 48 horas de antecedência à inscrição junto ao NuLi; e Alunos que tenham concluído até 90% do total de créditos de seu curso. 	<ul style="list-style-type: none"> Alunos de graduação, de mestrado ou de doutorado com matrículas ativas nas universidades federais credenciadas como NuLi, que atendam, cumulativamente, aos seguintes critérios: I – tenham participação ativa no curso My English Online (MEO), cujas inscrições tenham sido validadas com até 48 horas de antecedência à inscrição junto ao NuLi; ou tenham realizado o teste TOEFL ITP; II – tenham concluído até 90% do total de créditos de seu curso Técnicos e docentes ativos das universidades federais credenciadas como NuLi, que atendam, cumulativamente, aos seguintes critérios: I – tenham realizado o teste TOEFL ITP; II – inscrevam-se e realizem o teste em sua instituição de atuação 	<ul style="list-style-type: none"> Alunos de graduação, de mestrado ou de doutorado com matrículas ativas nas universidades federais credenciadas como NuLi, que atendam, cumulativamente, aos seguintes critérios: I – tenham participação ativa no curso My English Online (MEO), cujas inscrições tenham sido validadas com até 48 horas de antecedência à inscrição junto ao NuLi; ou tenham realizado o teste TOEFL ITP por meio do Programa IsF-Inglês, com resultado já publicado no sistema de Gestão do Programa; II – tenham concluído até 90% do total de créditos de seu curso Técnicos e docentes ativos das universidades federais credenciadas como NuLi, que tenham realizado o teste TOEFL ITP por meio do programa IsF-Inglês, com resultado já publicado no sistema de Gestão do Programa.

Tabela 4 - Tabela comparativa dos critérios de elegibilidade dos candidatos do IsF em editais de seleção do programa.

Fonte: DORIGON, 2015, s18.

Apresentada essa primeira descrição do programa IsF, que propositalmente recorreu a documentos e pesquisas recentes, de maneira a reconstruir o que os documentos oficiais propuseram para o programa, partiremos para uma análise de outros discursos e meios que falam sobre o IsF para compreendermos o funcionamento do programa e as implicações do ensino de inglês proposto.

2.3 O IsF na prática

A escolha metodológica da pesquisa aconteceu em um período durante o ano de 2016, quando não se sabia muito acerca do IsF, pois era um programa novo. As pesquisas existentes se voltavam para os documentos publicados pelo programa como editais e portarias, que, embora relevantes, não tratavam da autonomia que os NucLi tinham entre si. Em outras palavras, sabíamos o que os documentos oficiais propunham, mas não sabíamos de que maneira as diretrizes eram aplicadas nos *campi* das universidades federais. Considerando que o Brasil tem universidades com estruturas variadas, imaginávamos que os NucLi enfrentavam diferentes cenários na execução dos cursos, de acordo com a universidade em que estavam inseridos.

Somado a isso, a presente pesquisa teve início em março de 2016, momento delicado na política brasileira, quando o país adentrava em uma crise político-econômica que mais tarde culminaria no golpe (MATTOS, BESSONE, MAMIGONIAN, 2016) que retirou Dilma Rousseff da presidência. Em setembro de 2015, já em consequência das dificuldades econômicas, as bolsas do CsF para a graduação foram congeladas. Diante da crise orçamentária e dos conflitos políticos, o CsF, maior programa de mobilidade estudantil da história brasileira, passou a ser criticado como uma das ações malsucedidas do governo Dilma, como veremos na análise do capítulo 3 acerca das notícias do período.

Com o congelamento das bolsas do CsF, o IsF perdeu força, uma vez que os alunos o concebiam como uma ferramenta para participarem dos intercâmbios. O prestígio do IsF diminuiu e, embora o programa permaneça oferecendo cursos de inglês, a procura diminuiu e são muitas as vagas remanescentes, não ocupadas.

A nós, o interesse por pesquisar o IsF se mantinha, uma vez que nos importava saber como os cursos funcionavam, dado que compreendíamos que o ensino de inglês na universidade se mantém importante e necessário. Ainda que o CsF não concedesse mais

bolsas, o ensino de inglês traria outros benefícios à esfera acadêmica, e estudar o IsF traria benefícios às próximas iniciativas nessa direção.

Dessa maneira, logo no início do percurso da pesquisa, entramos em contato com o MEC, por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) –, canal de comunicação com o governo federal, garantido pela Lei de Acesso à Informação (LAI), que permite que todo cidadão brasileiro peça acesso à informações relativas aos gastos ou recebimentos de dinheiro público pelo governo em âmbito municipal, estadual ou federal –, buscando dados relevantes sobre o desempenho dos alunos nos cursos *online*, nos presenciais e nos exames de proficiência.

A partir dos dados recebidos, descobrimos que o curso *online*, amplamente acessado, tinha uma grande taxa de desistência conforme a resposta da Diretoria de Relações internacionais da Capes (à época era a Capes que cuidava do MEO e não o MEC): "Informamos que o curso MEO possui, atualmente, 1.021.340 inscritos. Desde o seu lançamento, um total de 67.585 alunos concluíram os 5 níveis de estudo propostos" (BALBINOT Jr, 2016). Ou seja, apenas 6% dos inscritos concluíram o curso *online*, o que nos fez investigar o mesmo. Conforme apresentado anteriormente no item 2.1, o curso é de fácil acesso, pois é *online*, mas tem uma abordagem superficial da língua, o que justifica a alta desistência dos alunos.

Diante dos dados, nos voltamos aos cursos presenciais, partindo da premissa de que esses cursos eram a real contribuição do IsF para o ensino de inglês na universidade. Nesse sentido, construímos um formulário dividido em perguntas fechadas e abertas (conforme anexo 1)²⁷ para entender como os cursos funcionavam na prática. As perguntas fechadas se dividiram em questões de múltipla escolha e em questões em escala de Likert (COHEN, MANION, MORRISON, 2000). Baseados na literatura da área, levantamos os principais problemas enfrentados pelos cursos de inglês nas escolas brasileiras (JORDÃO, 2010; GIMENEZ, 2011): formação de professor, evasão e interesse dos alunos, infraestrutura, recursos financeiros, entre outros aspectos. Por meio da escala de Likert, buscávamos receber respostas que explicitassem o grau de dificuldade dos coordenadores em cada aspecto elencado no formulário. Nas questões abertas sobre os cursos presenciais, buscávamos dar um espaço adicional aos coordenadores para que respondessem sobre outras dificuldades enfrentadas em seu NuLi não mencionadas nas questões. Nossa

²⁷ No decorrer do processo da escrita do presente texto mudamos o nome do trabalho. Como o formulário já havia sido enviado aos coordenadores, no anexo 1 ainda consta o nome anterior: "A construção do programa Inglês sem Fronteiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira".

hipótese era de que esses coordenadores poderiam nos apresentar dados que desconhecíamos referentes à sua atuação. Por último, uma das perguntas abertas tratava do MEO, o curso *online*, em que pedíamos para que os coordenadores avaliassem os aspectos positivos e negativos da modalidade, caso conhecessem. Nossa hipótese era de que os coordenadores pouco sabiam do curso *online*, embora ele fosse complementar ao presencial.

Em termos de processo, a pesquisa se iniciou em março de 2016 quando elencamos as principais questões a serem investigadas no formulário. Em novembro, submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que o aprovou juntamente com o formulário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁸, o que garantiu, em termos legais, o envio do formulário aos respondentes.

Nosso público-alvo era composto pelos coordenadores dos 63 NuLi em funcionamento nas universidades parceiras do IsF. Esses coordenadores são professores das universidades federais em que os NuLi estão instalados e são escolhidos pelo reitor da universidade para planejar e organizar os cursos de inglês oferecidos nos núcleos. Da amostra de 63 NuLi, obtivemos resposta de 47,6%, ou seja, recebemos 30 respostas.

Para conseguirmos o contato com os coordenadores de todos os núcleos, entramos em contato com o programa por meio do e-SIC, canal da LAI. Nossa solicitação foi respondida pela presidente do IsF, Denise Martins de Abreu-e-Lima e acabamos contando com a ajuda dela para o envio aos coordenadores, o que foi fundamental para a realização da pesquisa. Vale ressaltar, no entanto, que o formulário foi enviado por ela aos coordenadores e, portanto, não obtivemos a lista de contatos, nem falamos diretamente com os respondentes.

2.4 Analisando os dados obtidos sobre o IsF

O intuito inicial da pesquisa era compreender como os cursos presenciais funcionavam já que tínhamos poucos dados sobre eles. Durante a pesquisa, no entanto, quando já estávamos com o questionário pronto para o envio aos coordenadores, o Idiomas

²⁸ Parecer n.º: 1.907.440 emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

sem Fronteiras publicou um livro com as ações já realizadas pelo IsF, o que trouxe um rico panorama acerca da atuação dos NuLi.

O livro, intitulado *Do inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*, foi organizado por Simone Sarmento, Denise Martins de Abreu-e-Lima e Waldenor Barros Moraes Filho, e respondeu muitas de nossas perguntas de pesquisa, além de nos fornecer mais relatos acerca do funcionamento dos NuLi. Respaldados por essas experiências retratadas no livro, nos voltamos para a análise dos dados gerados pelo questionário de maneira mais crítica e com maior conhecimento dos cursos.

No questionário, os coordenadores foram questionados em relação aos seguintes aspectos sobre a execução dos cursos: interesse e evasão dos alunos, elaboração/adequação dos materiais, seleção de professores, divulgação dos cursos, recurso financeiro e infraestrutura (salas e laboratórios disponíveis). As respostas deveriam ser dadas em escala de Likert, em que 1 designava nenhuma dificuldade no tópico, e 5, muita dificuldade. Diante disso, tivemos 3 respostas relevantes sobre evasão dos alunos, seleção dos professores e recurso financeiro.

Acerca da evasão dos alunos, considerando aqueles que responderam 4 e 5, 70% dos professores indicaram ter tido dificuldade, o que nos permite inferir que é um problema recorrente nos NuLi.

Evasão dos alunos

30 respostas

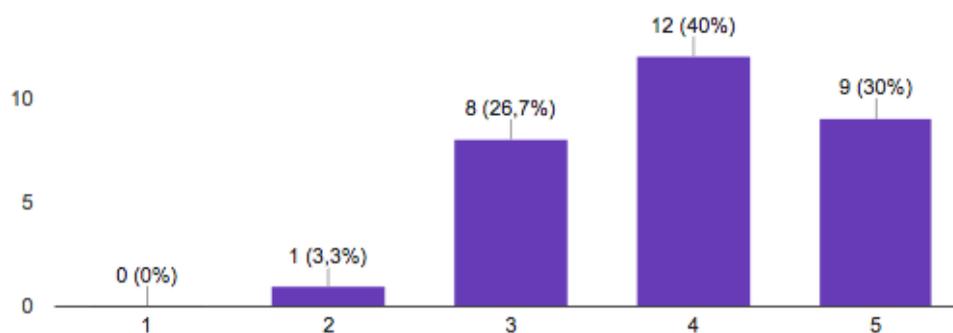


Gráfico 5 - Percentual de NuLi que tiveram dificuldades em relação à evasão dos alunos.

Fonte: formulário de pesquisa

A mesma perspectiva é vista na resposta à questão aberta dos coordenadores-

participantes²⁹ (CP) 24 e 30. De acordo com o CP30, "a maior dificuldade tem sido a evasão, que será abordada de forma sistemática nas próximas ofertas"; na mesma direção, a CP24, explicita melhor a questão:

Por se tratar de um curso oferecido pela universidade e gratuito, alguns alunos, quando têm de cumprir alguma atividade na universidade, dão prioridade à outra atividade, justificando que se trata de uma atividade da universidade. Há muito interesse; porém, o comprometimento é algo difícil culturalmente de ser trabalhado, por exemplo, em período de provas na universidade, quando os alunos faltam às atividades do NuLi (CP24).

A segunda resposta mais relevante refere-se à seleção de professores. Apenas 20% dos respondentes disseram não ter tido problemas na seleção. Partindo do pressuposto de que aqueles que responderam 2 já assumem algum grau de dificuldade na questão, entendemos que a tarefa foi trabalhosa em todos os NuLi. A informação se torna interessante diante do fato de que os professores selecionados para o IsF são oriundos dos cursos de graduação em Letras oferecidos nas mesmas universidades em que os NuLi estão instalados e, portanto, não deveria ser um obstáculo.

Seleção de professores

30 respostas

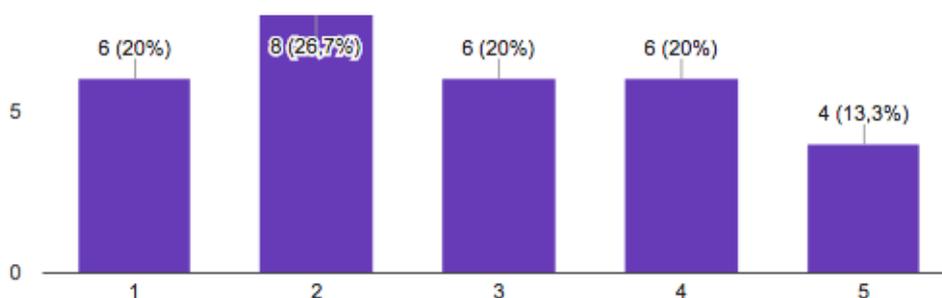


Gráfico 6 - Percentual de NuLi que tiveram dificuldades em relação à seleção de professores.
Fonte: formulário de pesquisa

Por último, entre outras questões, ressaltamos a resposta dada ao elemento recurso financeiro, que representou uma surpresa. Historicamente, a área da educação enfrenta

²⁹ Cada coordenador-participante está referenciado nesta dissertação como CP, seguido de um número, como por exemplo: CP01, CP02, etc. Dessa forma, foi possível identificá-los, protegendo suas identidades.

problemas de falta de verba e/ou entraves burocráticos para usar os recursos. Em nosso formulário, a grande maioria dos respondentes não afirmou ter tido grandes dificuldades com a questão, conforme a imagem abaixo.

Recurso financeiro

30 respostas

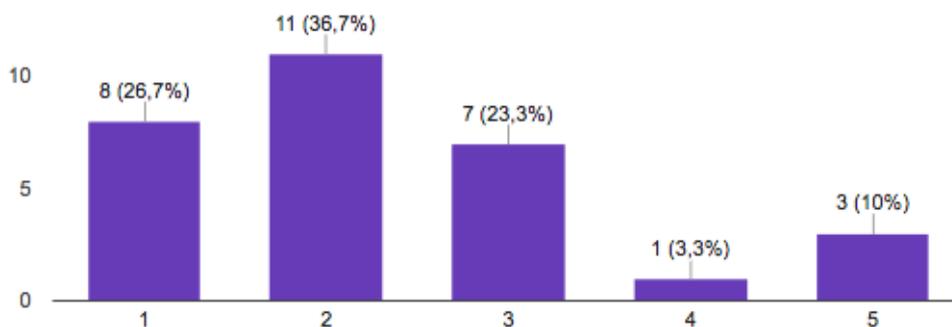


Gráfico 7 - Percentual de NuLi que tiveram dificuldades em relação ao recurso financeiro.
Fonte: formulário de pesquisa

No entanto, observando as respostas de maneira individual e qualitativamente, entre os quatro coordenadores que indicaram os graus 4 e 5 de dificuldade, dois deles são da UNILA e da UNILAB, universidades de vocação internacional, que foram criadas para facilitar a cooperação com países do Mercosul e com países falantes de português, respectivamente. E, por isso, deveriam ser universidades mais bem preparadas para a internacionalização. No entanto, diante de nossa pergunta aberta em que podiam complementar a resposta a perguntas fechadas do questionário, ambos optaram por responder. O CP27 disse enfrentar dificuldades de utilização dos recursos, além de reclamar da falta de apoio institucional:

A questão do recurso financeiro tem a ver com os processos internos para a utilização dos recursos. O mesmo vale para a questão dos espaços. A universidade ainda está em fase de institucionalização, o que dificulta algumas ações e articulações. (CP27)

O CP15 complementou dizendo que faltava "o apoio institucional, principalmente da Reitoria da Universidade" (CP15). Embora aparentemente o IsF não tenha problemas de falta de verba, tendo em vista o aporte que a Capes investiu no programa, a questão da dificuldade refere-se aos entraves burocráticos quanto ao uso de verbas em instituições federais.

Sendo esses os três pontos mais relevantes emergentes da nossa coleta de dados,

como uma primeira hipótese, salientamos que o ensino de línguas não ocupa um lugar de destaque ou de valor nas prioridades acadêmicas dos alunos das federais, face aos números da evasão. Observamos também a falta de suporte institucional, seja na dificuldade de uso da verba, seja na disponibilização dos espaços ou mesmo no currículo das licenciaturas, pois algumas universidades tiveram dificuldade em encontrar alunos aptos a lecionar a língua inglesa.

Tendo compreendido as dificuldades apresentadas pelos respondentes, debruçamo-nos na análise do livro publicado pelo programa: *Do inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*, a fim de qualificar as informações sobre os cursos e checar se as respostas que obtivemos iam ao encontro dos relatos do livro, se possuíam relevância.

O livro, que é composto por três partes: “Fundamentos do programa IsF”; “Inglês sem Fronteiras na prática” e “Idiomas sem fronteiras” responde às nossas perguntas de pesquisa tratando dos objetivos traçados pelo grupo IsF na criação do programa, o contexto sócio-histórico do ensino de inglês nas universidades federais (principais parceiras do IsF) e traz artigos que relatam a experiência dos NuLi da UFRR, UFRGS, UFSCAR, UFMG e UFRJ³⁰, além das proposições futuras do Idiomas sem Fronteiras.

A primeira parte, descrita por Sarmiento, Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2016), permeou todo o presente trabalho. Junto com nossa análise documental, o livro serviu de fonte para descrevermos o IsF no item 2.2. Já os relatos e as pesquisas desenvolvidas acerca da formação de professores, criação de materiais didáticos e dados da atuação do IsF serão analisados à frente.

O primeiro ponto relevante do livro são os relatos dos coordenadores de diferentes NuLi e a discrepância entre eles. Enquanto a Federal de Roraima, a UFRR, enfrenta problemas primários de infraestrutura como a falta de conexão estável e banda suficiente para se trabalhar *online*, bem como a falta de professores e de salas de aula, a UFRGS conta com uma arquitetura bem definida de trabalho, com 1 coordenador-geral, 3 coordenadores pedagógicos, 20 professores, 6 auxiliares administrativos e 3 *English Teaching Assistants* (ETA)³¹, o que resultou no oferecimento de 263 cursos, de 2014 a julho de 2015 (WELP, FONTES, SARMENTO, 2016).

³⁰ Universidade Federal de Roraima, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal do Rio de Janeiro.

³¹ Os *English Teaching Assistants* são professores da *Fullbright* que auxiliam professores em seus países de origem na construção de suas aulas de inglês.

Segundo Ono, coordenador do NucLi da UFRR, embora a universidade esteja situada em Boa Vista e esteja a 120 km da Guiana Inglesa (único país sul-americano de língua inglesa) e a 230 km da Venezuela, não existe uma tradição consolidada de ensino-aprendizagem de línguas. A universidade, que tem 25 anos de existência, oferece 43 cursos, entre eles, Letras, com três habilitações em língua estrangeira: inglês, espanhol e francês. Ainda assim, Ono afirma que é preciso "conscientizar os acadêmicos acerca da importância de se aprender uma língua estrangeira" (ONO, 2016, p. 109) e articular uma relação melhor dentro da universidade, uma vez que os NucLi dependem das salas cedidas pelos diferentes departamentos da universidade.

Corroborando a resposta dos CP15 e CP27 ao nosso questionário, Ono também relata a dificuldade institucional de executar o programa:

Muitas vezes não nos damos conta das inúmeras pró-reitorias que compõem a estrutura organizacional de uma instituição de ensino superior e, dessa forma, não temos ideia de como acontecem os processos de descentralização de verbas, aquisição de materiais de consumo e serviços de terceiros (ONO, 2016, p. 113).

Welp, Fontes e Sarmiento (2016), por outro lado, ao exporem os resultados da UFRGS, não demonstraram ter tido dificuldades no processo de implementação do IsF, mas ressaltam a importância de uma equipe bem articulada e grande. Segundo os autores, a dificuldade do IsF resulta, também, da sua recente criação, pois as políticas estão sendo formuladas enquanto os NucLi já estão funcionando, o que é mais desafiador. Apesar do tom positivo do artigo, é importante salientar dois pontos sobre a experiência da UFRGS. Uma das coordenadoras gerais do NucLi, Simone Sarmiento, foi vice-presidente do Programa junto ao Núcleo Gestor da SESu/MEC, o que indica a proximidade do projeto desenvolvido em relação ao que era pensado pelo Núcleo. Uma segunda questão é que o artigo ressalta inúmeras vezes a importância do trabalho da equipe em articulação com os departamentos da universidade, o que mostra a relevância do apoio institucional para que o IsF consiga se estruturar, funcionar e atender a seus objetivos.

Vale ressaltar que o IsF contou com um plano estratégico para executar os objetivos do programa, exigindo que os coordenadores dos NucLi fossem professores de língua inglesa do quadro efetivo das universidades e designados pelos reitores. Como alguns institutos e algumas federais não possuem graduação em Letras/Inglês, alguns NucLi são coordenados por professores de outras áreas, como relações internacionais.

Sabendo dessa variação e para traçar o perfil mais detalhado dos núcleos, o

próprio programa fez uma pesquisa declaratória e de participação voluntária com os coordenadores-gerais, em que puderam levantar o perfil dos coordenadores (escolaridade, carreira) e o perfil das universidades parceiras (infraestrutura e oferta de cursos de Letras), constituindo uma pesquisa importante para evolução do programa enquanto política pública.

De acordo com os resultados (conforme a tabela abaixo), a maioria dos coordenadores (93%) formaram-se há 10 e 40 anos. O artigo elogia o dado como um comprovante da experiência docente desses coordenadores. Em nossa análise, essa positividade é questionável, por entendermos que a formação de professores é uma prática constante que não é garantida apenas pela diplomação. Para analisar de maneira mais eficaz, precisaríamos saber mais desses professores no que diz respeito à sua formação ao longo da carreira, o que o livro não traz. Vejamos os dados quantitativos explicitados na tabela abaixo:

Brasil/regiões geográficas	Tempo de formação											
	Total geral		10 anos ou menos		Mais de 10 anos (2003-1994)		Mais de 20 anos (1993-1984)		Mais de 30 anos (1983-1974)		Mais de 40 anos (1973)	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Brasil	58	100%	3	5%	21	36%	20	34%	13	23%	1	2%
Norte	9	100%	1	11%	4	45%	2	22%	2	22%	0	0%
Nordeste	15	100%	1	7%	8	53%	4	27%	2	13%	0	0%
Sudeste	19	100%	1	5%	2	11%	9	47%	6	32%	1	5%
Sul	10	100%	0	0%	4	40%	4	40%	2	20%	0	0%
Centro-Oeste	5	100%	0	0%	3	60%	1	20%	1	20%	0	0%

Fonte: Programa IsF (BRASIL, 2013a).

Tabela 5 - Número e percentual do tempo de formação dos coordenadores IsF, registrados em décadas – Brasil e regiões geográficas.

Fonte: SARMENTO, ABREU-E-LIMA, MORAES FILHO, 2016, p. 51.

Em seguida, analisamos a experiência desses coordenadores com a educação básica e com o ensino de inglês. Ainda que 80% deles sejam doutores, 59% na área de Letras/Inglês (ABREU-E-LIMA, MORAES FILHO, MONTENEGRO, 2016), 32% dizem

não ter experiência com a educação básica, 12% com o ensino de inglês e 17% com o ensino superior (conforme o gráfico abaixo).

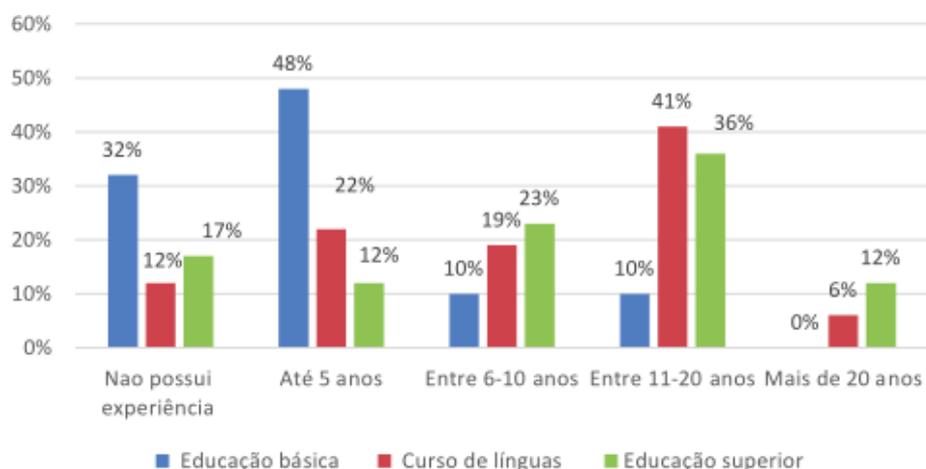


Gráfico 8 - Experiência docente dos coordenadores dos NuLi.

Fonte: ABREU-E-LIMA, MORAES FILHO, MONTENEGRO, 2016, p. 55

Portanto, contrastando a tabela e o gráfico, embora a maioria dos coordenadores tenha se formado há 10 e 30 anos, 32% não possuem experiência com a educação básica, enquanto 48% possui até cinco anos. Segundo os autores responsáveis pela pesquisa, esses dados podem ser resultado da “política de formação de novos profissionais de educação, com ênfase na titulação em curto prazo, [que] acabam por estimular a inserção de recém-formados em cursos de pós-graduação antes mesmo que tenham experiência prática nas escolas” (ABREU-E-LIMA, MORAES FILHO, MONTENEGRO, 2016, p. 71-72).

Apesar disso, daqueles que apresentam experiência docente, 41% dos coordenadores têm entre 11 e 20 anos de experiência em ensino de inglês e 36% em educação superior. De maneira geral, os dados revelam que a maioria dos coordenadores é da área da educação, e que o IsF prioriza a atuação desses profissionais à frente do Isf.

Nesse cenário, o objetivo do IsF de ofertar aulas de inglês aos alunos nos *campi* das federais constitui-se de um desafio ainda maior porque, para lecionar as aulas, o programa depende dos alunos das licenciaturas, ou seja, aqueles *campi* que não oferecem o curso de Letras/Inglês ainda precisam encontrar professores externos. Na pesquisa realizada, das “58 universidades federais respondentes, 81% delas, representadas por 47 instituições, possuem o curso de Letras/Inglês, e o percentual de 19%, 11 universidades, responderam que não ofertam o curso” (ABREU-E-LIMA, MORAES FILHO, MONTENEGRO, 2016, p. 57).

Novamente, o livro corrobora os dados colhidos em nosso questionário no que diz respeito à seleção de professores. Nas duas fontes, apresentou-se como uma dificuldade, seja pela falta de licenciatura de Inglês na universidade em que o núcleo está inserido, seja pela baixa proficiência dos alunos em formação. Felizmente, a questão terminou trazendo avanço à formação desses alunos-professores do IsF. Os NucLi envolvidos no desafio de promover cursos de curta duração acabaram por promover ambientes de formação de professores e de produção de materiais, o que é um bom laboratório formativo.

A necessidade de trabalhar a formação desses alunos-professores para as características bastante específicas do IsF era eminente, mas não era pautada nos documentos oficiais nem contava com planejamento prévio do núcleo gestor. Foi diante do engajamento e bons resultados das equipes dos NucLi que o Idiomas sem Fronteiras passou a incorporar em seus objetivos a formação docente, o que se configura como uma consequência positiva na área de ensino de línguas.

De acordo com Kirsch e Sarmiento (2016), os documentos oficiais, como as portarias que instituíram o grupo e o programa IsF e editais de credenciamento dos núcleos, não traziam entre os objetivos a formação de professores. Ainda que o IsF fosse um programa inédito, em construção, e a elaboração dos cursos se constituísse como um processo formativo, apenas na portaria nº 973, que instituiu o Idiomas sem Fronteiras em novembro de 2014, é que a formação de professores aparece como um dos objetivos a serem alcançados pelo programa.

Baseados em Nóvoa (2009), os autores alegam que a incorporação da formação de professores aos objetivos do programa possibilitou que o IsF propiciasse um ambiente de aprendizagem prático, comparado aos hospitais escolas, em que "os médicos em formação aprendem seu ofício no dia a dia da profissão, em contato com os pares mais experientes e em situações cotidianas, que contribuem para a construção da sua identidade profissional" (KIRSCH, SARMENTO, 2016, p. 197).

Emprestando da área médica a ideia de residência como prática de formação, hoje, o site do Idiomas sem Fronteiras se intitula como um programa também de formação docente, conforme a imagem abaixo:



Imagem 5 - Descrição do Idiomas sem Fronteiras sobre a formação de professores oferecida pelo programa.

Fonte: Site Idiomas sem Fronteiras (2017)

A título de exemplo da atuação dos núcleos na formação de professores, destacamos três NuLi: da UFRGS, da FURG e da UFPR que, embora tenham vivenciado experiências distintas, promoveram ambientes e propostas de formação colaborativas entre pares, sejam os alunos-professores, os ETAs ou os coordenadores, o que possibilitou a reflexão e a aprendizagem dos alunos-professores por meio da prática e da discussão.

No artigo, em que trazem as experiências da UFRGS, Kirsch e Sarmiento (2016) baseiam-se na entrevista de uma aluna-professora e relatam o trabalho colaborativo feito no núcleo. A partir de três estratégias, majoritariamente, o núcleo colaborou para a formação dos professores. Foram elas: *coaching*, *peer mentoring* e *co-teaching* (KIRSCH, SARMENTO, 2016). As palavras, mantidas em inglês no artigo, designam três práticas: *coaching* consistiu na formação de duplas, um professor com mais experiência com outro iniciante, que deviam preparar, discutir e analisar juntos as aulas a serem aplicadas. O *peer-mentoring* consistia em assistir às aulas de suas duplas e discutir possíveis alterações. E por último, o *co-teaching* era o processo desenvolvido com os ETAs em que os especialistas assistiam às aulas dos professores, davam sugestões, mas também lecionavam algumas aulas, no intuito de cooperar com o curso em andamento. Para os autores e para a entrevistada, as práticas formativas ajudavam os alunos a refletir e melhorar a prática em sala (KIRSCH, SARMENTO, 2016).

Na FURG, a partir de uma nota do diário de campo do coordenador pedagógico, Kirsch e Sarmiento (2016) relatam a importância dos encontros periódicos para a preparação de aulas. Pontualmente, o artigo cita a preparação de uma aula a partir de uma

atividade proposta pelo livro adotado no curso: diante da proposta de produzirem uma abordagem situada, ou seja, aplicar aquela atividade ao público específico do NucLi e para os fins do curso (Inglês para internacionalização) os alunos-professores deveriam trazer textos e vídeos autênticos e preparar uma atividade que extrapolasse a ideia do livro. Como resultado, os professores propuseram uma aula que simulava uma viagem de avião, prepararam cardápios e cartões de embarque em inglês, organizaram a sala em fileiras simulando os assentos do avião, o que tornou a aula mais dinâmica e interessante, segundo o relato dos professores responsáveis. De acordo com o coordenador pedagógico, o acontecimento foi um bom exemplo da formação de professores promovida pelo núcleo, pois possibilitou que os alunos-professores colaborassem e elaborassem conjuntamente aulas como esta, para além do livro e situadas para a realidade daqueles alunos. Para Kirsch e Sarmiento (2016), a principal contribuição dessas práticas formativas é fazer com que esses professores compreendam que cada contexto de ensino e aprendizagem é único e o IsF, com suas características bastante singulares, contribuiu como um bom laboratório.

No NucLi da UFPR, trazendo à tona, novamente, a questão do apoio institucional, Walesko, Kluge e Almeida (2016) ressaltam a relevância dos convênios estabelecidos entre o núcleo e dois órgãos da UFPR, o Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) e o Centro de línguas e Interculturalidade (CELIN). De acordo com os autores, os órgãos foram fundamentais, pois auxiliaram o núcleo tanto em aspectos administrativos quanto pedagógicos, em função da experiência e infraestrutura dos mesmos. O NAP, por trabalhar com a formação continuada de professores da rede pública do Paraná, tem um rico acervo de materiais pedagógicos de ensino de inglês, além de contar com estagiários e monitores que auxiliam no uso do acervo. O núcleo pode, ainda, organizar *workshops*, discussões de textos teóricos e reuniões de planejamentos, contando com o espaço físico e com os recursos pedagógicos do NAP. O CELIN, por sua vez, constitui-se como um centro de recebimento de estrangeiros, formação de professores e oferecimento de cursos de extensão, e foi usado pelo núcleo para a aplicação das provas do TOEFL/ITP, o que foi uma ajuda relevante no que concerne à logística.

Assim, ao observar os relatos bem-sucedidos organizados no livro, notamos que o sucesso dos NucLi se deve ao engajamento local das equipes de cada núcleo e não do resultado de políticas linguísticas bem elaboradas. Leffa (2016), em uma perspectiva crítica, relata a morosidade e a falta de políticas linguísticas no Brasil e como o IsF não fugiu à regra.

O resultado indesejável desta política de ida e volta é que muito pouco progresso é feito, às vezes levando a medidas urgentes e inesperadas, como o programa "Inglês sem Fronteiras", promulgado em dezembro de 2012, que pegou os professores de surpresa, pedindo, repentinamente, que preparassem mais de 100 mil estudantes para estudar no exterior.³² (LEFFA, 2016, p.10).

Isso nos faz perceber o paradoxo das políticas de internacionalização, especialmente, do CsF. Os cursos de humanas, que incluem os profissionais da educação e linguistas, não foram contemplados nas bolsas de intercâmbio, na "proposta de inovação" prometida pelo programa, ainda que o ensino de línguas seja essencial ao programa e dependa de alunos de Letras em formação e dos coordenadores da mesma área.

E aqui retomamos o ponto em que iniciamos a presente análise, ponto que emerge dos dados colhidos por nosso questionário e também discutido pelo livro do IsF. Como descrevemos, o ensino de inglês se mostra urgente para a concretização do CsF, culminando na criação do IsF para sanar a questão, cujos resultados estão atrelados à formação dos professores de inglês no Brasil.

Atualmente, as federais oferecem 3.787 vagas para o curso de Letras/Inglês, das quais 1.315 vagas/ano estão no Sudeste (representando a maior oferta) e 399 na região Centro-Oeste, apesar de todas as federais da região ofertarem o curso de Letras/Inglês (ABREU-E-LIMA, MORAES FILHO, MONTENEGRO, 2016). Enquanto a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) oferece 420 vagas e a Federal do Pará (UFPA) 262 vagas, a UFRR oferece 15 vagas e a Federal de São Carlos (UFSCAR) 20 vagas (ABREU-E-LIMA, MORAES FILHO, MONTENEGRO, 2016), o que demonstra a discrepância entre as regiões do país, entre as universidades e os NuLi.

Ainda na pesquisa mencionada, os autores descobriram que, das 58 federais participantes, só existem centros de Idiomas em 59% delas, ou seja, em 34 federais. E, destas, 66% disseram oferecer cursos pagos pelos alunos. Aqui, novamente, confirmamos duas hipóteses levantadas no início desta pesquisa de mestrado. Primeira: a de que, em geral, o Estado brasileiro não oferta cursos de língua gratuitos, deixando a cargo dos alunos a formação em inglês. Segunda: a constatação de que o ensino de inglês (bem como de outras línguas) não possui grande tradição ou suporte institucional. Conforme relatam os

³² "The undesired result of this back and forth policy is that very little progress is made, sometimes leading to urgent and unexpected measures such as "English without Borders" program, promulgated in December 2012, which took teachers by surprise, suddenly asking them to prepare more than 100,000 students to study abroad." (tradução nossa)

autores no excerto abaixo:

Poucas instituições apontaram que possuem uma sede própria, independentemente do número de alunos que possuem. Apenas duas instituições na Região Sudeste, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e a UFES, uma na Região Nordeste, a UFC, e uma na região norte – a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e nenhuma nas Regiões Sul e Centro-Oeste. Observamos, também, que poucas IFES possuem suporte de laboratórios informatizados, para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem e isso ocorre independentemente de serem instituições grandes, com cursos consolidados, com Centro de Idiomas, que podem ser considerados de grande porte (uma vez que contam com mais de 20 turmas e mais de 1.000 alunos). (ABREU-E-LIMA, MORAES FILHO, MONTENEGRO, 2016, p. 69)

Diante dos dados explicitados, notamos que o IsF, antes de alcançar seus objetivos e se consolidar como um programa de ensino de inglês, traz à tona uma história de desvalorização e falta de políticas públicas para esse tipo de ensino ou, como finalizaram os autores, ainda que as ações de internacionalização existam há anos, "nem sempre essas ações fazem parte de um planejamento estratégico institucional que leve em consideração a língua como veículo por meio da qual a internacionalização se processa." (ABREU-E-LIMA, MORAES FILHO, MONTENEGRO, 2016, p. 74)

Concluimos, portanto, que a relação estabelecida com a língua inglesa é resultado da nossa relação com o conhecimento e vem se reformulando nas últimas décadas. Diante do avanço do neoliberalismo no Brasil e da financeirização da economia (LASTRES; ALBAGLI, 1999), o conhecimento está atrelado ao capital econômico, ou seja, ao aprendizado utilitarista e para fins mercadológicos. Assim, o ensino de inglês no Brasil, pós-ditadura, na década de 1980, é pensado por meio da ascensão do país no mercado global e do domínio econômico dos Estados Unidos.

O inglês se tornou a língua do mercado e do mundo globalizado, influenciando as práticas de ensino e os objetivos dos aprendizes. Passou-se a ensinar e aprender de acordo com as demandas globais do mercado financeiro. De acordo com Amarante (1998):

[a] transmutação do capital cultural em capital econômico, tem consequências diretas sobre as concepções de ensinar e aprender inglês como língua estrangeira. Essas são, de algum modo, constituídas pelo valor utilitarista e instrumental que o domínio da língua inglesa, especialmente no que se refere às habilidades orais, assume para a inserção do cidadão educado no mercado de trabalho globalizado (1998, p.79).

Dessa maneira, o ensino de inglês voltado para o mercado de trabalho e reduzido à

instrumentalização dos indivíduos para transações comerciais foi sucateado e até subestimado, como veremos adiante na análise das políticas linguísticas vigentes no Brasil acerca do ensino de língua inglesa. De maneira geral, a falta de política pública e falta de qualidade do ensino público deixou o ensino de inglês a cargo das escolas privadas, que não só gozaram da autonomia de decidir conteúdos, métodos e agenda do ensino, como tornaram aprender inglês um privilégio de uma elite da população, um bem de consumo e não um direito educacional.

Isso se reflete diretamente nas dificuldades em consolidar o IsF. Ainda que o programa se intitule como "uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas nas universidades do país" (ABREU-E-LIMA et al., 2016 p. 40) e tenha bons resultados em alguns de seus núcleos como os relatos citados aqui, a institucionalização e a valorização (institucional e discente) em relação à importância das línguas estrangeiras no ensino básico e superior ainda é deficiente.

Consideramos que essas barreiras são resultantes de uma mesma questão: a recente história do ensino de LE no Brasil e o formato como é desenvolvido no país. O Brasil, país continental, de grande extensão e com a independência conquistada há apenas um século, tem tradições e discursos dominantes oriundos da ideia de Estado-nação com seus objetos nacionais monolíticos: língua, cultura, identidade. Em oposição, a internacionalização e, principalmente, a globalização trazem à tona uma pluralidade resultante das novas relações humanas, reconfigurando a ideia de cidadania e participação global.

Ignorando essa reconfiguração, mas querendo participar do movimento global, o ensino de línguas estrangeiras sempre foi pensado em função do uso e das exigências do mercado de trabalho ou do meio científico e acadêmico. O próprio IsF tenta dialogar com a ideia de promover o ensino de uma língua em sua totalidade e complexidade, mas tem dificuldade em expandir seus objetivos ou ações para além dos cursos "pré-intercâmbio".

Capítulo III - Análise discursiva: As [des]implicações do Inglês sem Fronteiras

3.1 Conceitos Bakhtinianos – Fundamentação teórica da análise discursiva

A partir do histórico do ensino de línguas no Brasil e do percurso de investigação desta pesquisa notamos que a emersão do CsF e depois do IsF colocou a língua inglesa em uma posição de valorização inédita ou pouco vivenciada no Brasil. No intuito de analisar esse e outros sentidos nos enunciados do programa IsF, trabalhamos com a teoria discursiva Bakhtiniana e de seu Círculo (1988, 1992, 2016), dada a importância de suas contribuições aos estudos da linguagem sob o viés marxista, que consideramos fundamental à nossa pesquisa.

Para tanto, traremos a definição de alguns conceitos pensados por Bakhtin para fundamentar a nossa análise. De início, é preciso descrever de que ideia de língua e linguagem parte a teoria Bakhtiniana. De orientação dialógica, a língua, para Bakhtin, se constitui pelo "fenômeno social de interação verbal" (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p. 123) realizada por meio do enunciado. Para ele, todo enunciado faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, de um diálogo (pensando de maneira ampla) entre os enunciadores em um dado grupo sócio-historicamente organizado. Para Bakhtin, o enunciado é a "unidade mínima do discurso e elo do processo de comunicação humana" (BEZERRA, posfácio a BAKHTIN, 2016, p. 152), aquilo que pode ser visto e ouvido (ainda que internamente) e significado ideologicamente em um dado tempo e contexto social.

Em outras palavras:

De toda sorte, o enunciado de Bakhtin é fundamentado na noção do signo ideológico; das palavras que não (se) encarceram (em) um "significado" em si, único ou restrito, mas que "não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes" ([1979; 1992;2003] 2011, p. 289). Ou seja, o signo em si, quando tomado isoladamente, é simultaneamente terra de todos e de ninguém, conquanto signo ideológico, a palavra no enunciado (também referido pelo Círculo

como “discurso concreto”) é tomada por objeto social, que reflete e refrata realidades sociais em um universo discursivo (AZZARI, 2017, p.32).

Essa capacidade ideológica dos signos é resultante do caráter semiótico que carregam na interação social, dos sentidos e valor a eles atribuídos. A consciência individual e, em decorrência, a maneira de significar o mundo, é sócio-ideológica, construída externamente ao indivíduo nas relações sociais em que se insere, sejam os signos físicos (um objeto, instrumento) ou abstratos (remetendo ao campo das ideias). Vejamos, nas palavras de Bakhtin e Volochinov (1992), a definição de signo ideológico:

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui **significado** e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um **signo**. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 31, ênfase pelos autores)

A título de exemplo, os autores citam a foice e o martelo da bandeira da União Soviética, que eram meros instrumentos cotidianos e foram convertidos em um signo ideológico, assim como o Pão e o Vinho, nos rituais religiosos, que de produtos de consumo foram transformados em signos ideológicos. Os fenômenos naturais, artigos tecnológicos e de consumo, "sem deixar de fazer parte da realidade material", passam "a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade" (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1992, p. 31), constituindo o tecido, a matéria social de significação do mundo, de onde os indivíduos constroem sua lógica, leis e, claro, a comunicação.

No raciocínio bakhtiniano, essa relação semiótico-ideológica é comum a todos os signos, mas melhor se evidencia nas palavras, na linguagem. Sendo a "palavra o signo mais puro e sensível da relação social" (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1992, p. 36) e a linguagem³³, o material semiótico mais rico e completo. A palavra (enquanto signo) acompanha todos os processos de compreensão de todo ato ideológico (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) seja verbalmente ou por meio do discurso interior dos indivíduos.

³³ A linguagem e a palavra são entendidas como um vasto repertório de signos e enunciados que compõem a comunicação verbal entre interlocutores e o discurso interno dos indivíduos. Na perspectiva bakhtiniana, o discurso interno também é constituído socialmente e pela consciência interindividual, mas não externalizado ou verbalizado.

Assim, a relação semiótico-ideológica e a valorização social dos signos (sejam palavras ou objetos) são resultantes de um consenso [social], o que faz com que o horizonte social comum a um dado grupo e tempo esteja atrelado "às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material" (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1992, p. 45). Assim, a formação de um signo, estará [sempre] submissa à dinâmica socioeconômica do grupo.

Na mesma configuração se dá a compreensão enunciativa. Para Bakhtin, a comunicação e os enunciados só podem existir entre indivíduos situados em um mesmo grupo social, isso porque é "o **horizonte social** definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos" (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1992, p. 112, ênfase pelos autores).

Refutando a ideia de língua enquanto um sistema de códigos de funcionamento estável e ideal³⁴, Bakhtin vê a língua por meio da fala, da enunciação completa, de natureza social (não-individual). Reconhecendo o caráter vivo e plural dos signos, na teoria bakhtiniana, todo enunciado (falado ou escrito) faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, em que a enunciação e a compreensão enunciativa situam-se em um grande diálogo entre as múltiplas possibilidades da língua em constante evolução.

Para que o diálogo aconteça, seja na interação verbal face a face, seja no texto escrito (livros, resenhas, ensaios), nossas escolhas linguísticas situam-se sempre em um dado horizonte social, na ideia de um auditório social (representação do falante mediano da sociedade em que nos inserimos) e na situação imediata de enunciação. Em outras palavras, a nossa fala baseia-se na capacidade das palavras de significar, nos sentidos que podem atingir, em relação ao outro e em relação à apreciação social. A todo tempo confirmamos, refutamos, antecipamos respostas, em um jogo ininterrupto de sentidos e interação, um diálogo constante. Vejamos como Bakhtin e Volochinov (1992) descrevem o caráter dialógico da enunciação:

Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma

³⁴ A teoria Bakhtiniana opõe-se à ideia de sistema de signos desenvolvida pela corrente do objetivismo abstrato desenvolvida pela escola de Genebra, tendo como maior expoente Ferdinand Saussure. A teoria proposta, que acabou dando origem à linguística geral, debruça-se na análise da língua enquanto um sistema de normas que rege a fala, ignorando as influências externas (físicas, psíquicas e sociais) que constituem a linguagem. Saussure também usa a ideia de signo como forma, código decifrável representante de um significado, ideia ou conceito. No presente trabalho, no entanto, referimo-nos ao signo bakhtiniano, que é sempre ideológico e dialógico, conforme a explicação supracitada no início do texto.

forma de **diálogo**; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma **contrapalavra**. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra **equivalente** na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da **interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro**. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação. (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1992, p. 132, ênfase pelos autores)

Sendo tema e significação conceitos distintos, Bakhtin e Volochinov (1992) chamam de tema (aspectos individuais e não reiteráveis) o sentido da enunciação completa, ou seja, são os sentidos alcançados pela enunciação resultante da combinação das formas linguísticas (sociais e reiteráveis) como as palavras, da inscrição ideológica do signo e do contexto situacional de apreciação e enunciação sociais, que são: o instante histórico e os demais elementos não verbais. Somente levando em consideração todos esses elementos podemos tratar da enunciação como um fenômeno completo. A título de exemplo, pensemos no ensino de uma língua estrangeira. Apenas por meio do exemplo e, portanto, do enunciado, podemos explicar os significados de uma dada palavra.

Interligados e essenciais ao enunciado concreto, tema e significação são definidos, respectivamente, como a capacidade superior e inferior de significar (BAKHTIN,VOLOCHINOV, 1992), em que apenas o tema se encarrega da enunciação concreta, enquanto a significação, se destacada do tema, é apenas o significado da palavra na língua, no dicionário.

Somado a isso, temos a orientação apreciativa, inerente a todos os enunciados concretos, que será definida pelo horizonte apreciativo social e percebido na entoação expressiva dos interlocutores, o que faz com que, junto do tema, a entoação seja parte essencial da realização do enunciado.

Dessa maneira, as escolhas linguísticas, fraseológicas e estilísticas (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1992) que compõem o enunciado não pertencem ao domínio cognitivo e motor (o ato de escrever e falar) apenas, mas à moral e à ética, às ideologias que nos regem, aos valores que contornam nosso caráter e ditam o que é certo e errado para cada indivíduo (SILVA, 2013).

Segundo Bakhtin (2016), mais do que isso, os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades dos campos de uso da língua, o que faz com que cada campo produza seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que designam os gêneros do discurso. Em que os enunciados cotidianos e as réplicas do dia a dia são tidos como gêneros primários, enquanto os grandes gêneros literários, científicos, publicísticos são tidos como secundários, por incorporarem e reelaborarem os gêneros primários, destacando-os da concretude da vida real e tornando-os ficcionais.

Dessa maneira, a língua a que somos apresentados como materna já se desdobra em gêneros de discurso e enunciados, de modo que nos apropriamos da língua e da estrutura triádica dos enunciados (composta por tema, estilo e forma composicional) para nos comunicarmos discursivamente, bem como da propriedade dialógica da comunicação: "a alternância dos sujeitos [falantes] do discurso" (BAKHTIN, 2016, p. 34), característica necessária para a compreensão dos enunciados vivos, da fala concreta e em constante evolução, uma compreensão, portanto, ativamente responsiva. Na perspectiva bakhtiniana, "o sujeito é primeiramente agente, por exemplo, já na própria conceituação de língua(gem) (AZZARI, 2017, pp. 51-52), uma vez que os seres se constituem por meio da linguagem, pelo uso concreto e ideológico que fazem dela.

Bakhtin, no entanto, não define de maneira clara o que entende, conceitualmente, por discurso, embora, recorra às características discursivas da língua para explicar o caráter dialógico e ideológico da mesma. Para a presente pesquisa, traremos a definição de Azzari, que, debruçada nos escritos do Círculo de Bakhtin, descreve discurso em uma perspectiva sócio-histórica, como as ideias [que] "são materializadas na concretude das palavras, encadeadas no enunciado (AZZARI, 2017, p. 31) ou, mais a frente, parafraseando Sullivan (2012), que descreve: "discurso, nessa perspectiva, consiste na maneira como múltiplas e distintas 'vozes falantes' reagem e comunicam valores/ideologias/posicionamentos" (AZZARI, 2017, p. 35).

Nessa direção, os autores dialogam com os escritos de Bakhtin, que compreendem a palavra (enquanto enunciado) como a arena onde se instauram os conflitos, as vozes

dissonantes e as disputas de poder (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, BAKHTIN, 2016). De acordo com Bakhtin (2016), no entanto, as palavras podem compor um discurso monológico ou dialógico. As palavras serão sempre de natureza dialógica, mas podem estar vinculadas aos gêneros secundários (mais complexos), como as obras ficcionais, científicas, ou pertencer aos gêneros primários, da comunicação imediata e cotidiana.

Nessa lógica os gêneros primários, ou seja, a comunicação cotidiana, serão sempre prenes de resposta, exigem/desencadeiam uma postura ativa do interlocutor a que se destinam, na construção da compreensão. O interlocutor (ouvinte) concorda, discorda, antecipa, completa o enunciado no processo de compreensão. Enquanto o gênero secundário, se monológico, não permite a contestação, a agentividade do ouvinte/ leitor.

Um exemplo de discurso monológico, que nos interessa, é o discurso da ciência, da moral, da literatura, que são discursos que, embora mudem de paradigma ao longo na história, desfrutam da autoridade alcançada/atribuída pela apreciação social.

De maneira geral, a nossa compreensão se dá no diálogo com o outro, pela interpretação e assimilação das palavras do outro. Bem como a criação ideológica de um grupo e a criação da consciência individual (de origem social) acontecem na relação com o outro, na relação das palavras próprias e alheias. A exceção acontece por meio das palavras autoritárias, que não permitem o diálogo, mas transmitem um discurso a ser assimilado.

Nas palavras de Bakhtin (1988), “a palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação. Ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito; nós já a encontramos unida à autoridade” (Bakhtin, 1988, p. 143). Própria das leis, das intuições, a palavra autoritária é um instrumento de poder, “que procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento” (Bakhtin, 1988, p. 142).

A palavra interiormente persuasiva por sua vez se constitui em nossa consciência como a palavra do outro, também nossa, que aos poucos nos persuade, nos constitui. Bakhtin (1988) traz um bom exemplo sobre a bivocalidade da palavra interiormente persuasiva, quando somos expostos e obrigados na escola a escrever “com nossas próprias palavras” o discurso a ser assimilado e reproduzido do conteúdo aprendido. Não se pode discorrer livremente, mas também não se pode falar da palavra do outro puramente; assim, as nossas palavras, nesse exercício, são nossas e do outro. No processo de compreensão do discurso alheio, “inicialmente repetimos a palavra do outro, acentuando-as valorativamente, de modo singular, abrindo então espaço para que discursos tornem-se

interiormente persuasivos" (ROCHA, 2015, p. 38).

Dessa maneira, a nossa criação ideológica e de compreensão do mundo se dá nessa relação de diálogo com o outro, mas também de submissão e imposição, a depender da classe e do poder social alcançado pelo indivíduo. Por isso, Bakhtin e Volochinov (1992) ressaltam que em todos os signos confrontam-se índices de valor contraditórios já que diferentes classes sociais, com interesses diversos, valem-se de um “mesmo código ideológico de comunicação” (BAKHTIN, VOLOCHINOV, p. 46) de uma só língua. Daí os discursos e os signos refletem e refratam os seres sociais e suas ideologias.

Assim, baseados nos conceitos acima descritos, analisaremos a apreciação social e a construção discursiva que foi criada ao redor das proposições do IsF pelos diferentes textos (midiáticos, governamentais, acadêmicos) a fim de elencarmos os sentidos semiótico-ideológicos resultantes do lançamento e da execução do programa para entendermos o lugar político-social em que o programa se inseriu, e as diferentes apreciações ideológicas e sociais que alcançou.

3.2 As imagens criadas por textos escritos e imagéticos na divulgação do CsF e do IsF

Com o intuito de reconstruir as imagens e os discursos criados pelos programas e direcionados ao público-alvo, recorreremos aos sites e às páginas de redes sociais disponíveis para levantar o material publicado e analisar as imagens criadas pelos programas. Aqui, entendemos como imagem as representações identitárias e/ou ideais suscitadas pelos textos, desenhos e signos que compõem os materiais de divulgação dos programas. Partimos do pressuposto de que a forma composicional (cor, escolha lexical, layout) desses textos e imagens serviram de fonte de informação para o público e influenciaram a compreensão desses indivíduos em relação aos objetivos do CsF e do IsF.

O CsF, criado em 2011, surgiu como um programa de mobilidade estudantil sem precedentes. Em um contexto de país de desigualdades em que poucos têm acesso à universidade e uma parcela ainda menor desfruta da formação internacional, o CsF apareceu como uma oportunidade única e promissora, além de gratuita.

Imaginando que os candidatos recorressem ao site para entender o funcionamento e critérios do programa, analisaremos alguns recortes do mesmo:

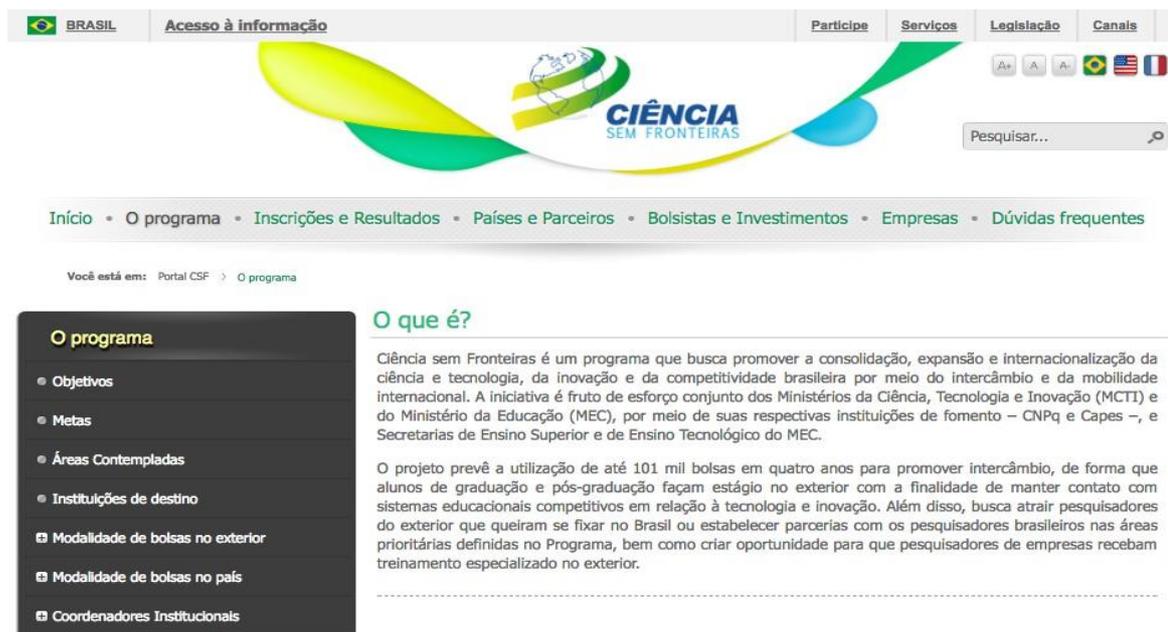


Imagem 6 - descrição do CsF.

Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>, acesso em: 19 jul. de 2017.

O primeiro detalhe que nos chama atenção na imagem acima, retirada do site do CsF, são o logo e as cores escolhidas. As cores aplicadas ao logo são as mesmas da bandeira nacional, o que não nos deixam esquecer que o programa é nacional. O globo terrestre, em menor tamanho, está envolto nas cores de nossa bandeira e atrelado à inscrição “Ciência sem Fronteiras”, em tamanho maior, construindo um *link* direto entre a ciência brasileira e o mundo, ou melhor, indicando o domínio mundial que o programa trará.

A escolha do nome termina por compor a inscrição social (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1992) e atribuir valor e relevância ao programa. Isso porque o enunciado Ciência sem Fronteiras destaca-se das palavras que emprega para revozear um discurso autoritário e refratar uma determinada ideia de "Ciência", em que o "sem Fronteiras" valoriza a Ciência desenvolvida no programa, criando uma oposição implícita “a uma ciência com fronteiras, ou a uma ciência que permanecerá com fronteiras fora do âmbito do programa” (LOPES, 2016, p. 64).

Segundo Lopes (2016), baseada em Guimarães (2005):

A nomeação é o ato primeiro no qual se enuncia um nome próprio, enunciando, ao mesmo tempo, a existência de um objeto. Esse ato performativo estabelece uma relação entre nome e objeto e, ao fazê-lo, possibilita que outras enunciações sejam possíveis. De acordo com o que considera Guimarães (2005, p.33), o nome próprio traz a relação entre um nome e algo que é nomeado, considerando que se tem um nome único

para um objeto único, ou seja, trata-se de uma relação de particularidade (LOPES, 2016, p.61).

Em diálogo com a análise semântica apresentada por Lopes, retomamos a ideia bakhtiniana de signo (BAKHTIN, 1992), em que entendemos que a nomeação do programa não só o particulariza como também o insere em um discurso autoritário (BAKHTIN, 1988) e, portanto, dogmatizado do que é Ciência (cartesiana e racionalista). O nome também demonstra as premissas ideológicas do programa, uma vez que ele entende que a tarefa de desenvolver a internacionalização da educação superior brasileira é por meio de um determinado tipo de ciência e de inovações tecnológicas, como veremos à frente.

Vejamos a parte denominada "Programa", que descreve "O que é" o CsF, em que os usuários se deparam com o texto introdutório do programa que prometia 101 mil bolsas para a "consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia" brasileiras. Sem *hiperlinks* ou maiores explicações o programa se descreve em dois parágrafos, ressaltando a competitividade internacional dos centros de educação tecnológica e de inovação. Sem mencionar critérios de elegibilidade, destino dos bolsistas ou o que chama de inovação, tecnologia ou consolidação e expansão, o texto introdutório permite que o leitor construa uma imagem simplista ou grandiosa do programa, já que o próprio se resume na descrição³⁵ acima.

³⁵ A descrição do site do CsF é a mesma desde o seu lançamento, comprovada por meio da pesquisa de Lopes (2016), que traz os textos do programa de lançamento com a mesma descrição.

Imagem 7 - Descrição dos objetivos do CsF.

Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/objetivos>, acesso em: 19 jul. 2017.

Quanto aos objetivos do programa, também disponibilizados no site, Observamos que o programa estabelece seus objetivos por meio de cinco pontos, de maneira ampla e sem deixar muito claro como a mobilidade estudantil vai trazer benefícios à ciência brasileira. Apesar disso, valoriza as metas do programa por meio das escolhas lexicais (adjetivos e complementos) que qualificam positivamente a iniciativa como "qualificado", "de excelência". O que se compreende que o programa vai investir na melhor qualificação de pessoal, vai garantir o avanço e a presença brasileira no cenário internacional, como descrito no terceiro ponto. De maneira sutil, por meio dos verbos: "Investir", "promover", "aumentar" (todos no infinitivo e, por isso, impessoais), os objetivos do programa indicam os benefícios que trarão à sociedade acadêmica e carregam o tom valorativo (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 1992) daqueles que o descreveram, o que reveste o texto de um discurso autoritário (BAKHTIN, 1988), oriundo da autoridade que tem a lei e das instituições, como os ministérios envolvidos no CsF, que, sem darem espaço ao diálogo, expõem o que vai ser feito e esperam que assimilamos e aceitemos o proposto.

1. Valores das mensalidades das bolsas no exterior por modalidade e país ou região:

Modalidade	Sigla	EUA *	Zona do Euro **	Reino Unido ***	Canadá	Austrália	Japão	Suécia	Dinamarca	Noruega	Suíça	Europa ****
		Dólar (US\$)	Euro (€)	Libra (£)	CAD (C\$)	AUD (A\$)	Iene (¥)	Coroa Sueca (SEK)	Coroa Dinamarquesa (DKK)	Coroa Norueguesa (NOK)	Franco Suíço (CHF)	USD/Europa (US\$)
Pós-Doutorado	PDE	2.100	2.100	1.700	2.660	3.000	270.700	18.980	15.670	17.050	2.570	2.860
Doutorado Pleno	GDE	1.300	1.300	1.300	1.470	1.650	148.890	11.750	9.700	10.550	1.590	1.770
Doutorado Sanduiche	SWE	1.300	1.300	1.300	1.470	1.650	148.890	11.750	9.700	10.550	1.590	1.770
Mestrado Profissional												
Graduação Sanduiche	SWG	870	870	870	984	1.300	99.640	7.860	6.490	7.060	1.060	1.180

Tabela 6 - Bolsas do CsF.

Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/valores-de-auxilios-e-bolsas>, acesso em: 19 jul. de 2017.

A última imagem que recortamos é relativa às bolsas destinadas aos candidatos do CsF. No mesmo site e índice era possível acessar o valor das mensalidades das bolsas oferecidas pelo programa de acordo com a modalidade e país de destino. Ressaltamos o valor das bolsas, que, embora variam de acordo com o câmbio da época da viagem, são valores consideráveis e em muitos casos bastante convidativos se comparados às bolsas de pós-graduação da Capes em território nacional, de R\$ 1.500,00 para mestrandos e R\$ 2.200,00 para doutorandos, ou ainda se comparado ao valor de R\$ 545,00 do salário mínimo, em 2011, e R\$ 937,00, em 2017. Assim, na tentativa de reconstruir a análise de um aluno-candidato ao CsF navegando pelo site, supomos que a tabela e as demais informações supracitadas corroboravam de forma convidativa para a compreensão e candidatura desse indivíduo.

No mesmo site era possível ver, ainda, outros auxílios como o seguro-saúde, o auxílio deslocamento, material didático e até auxílio para dependentes. Também estavam descritas as universidades parceiras e as áreas prioritárias do programa, restando ao edital a descrição da parte burocrática e criteriosa de seleção dos alunos para as universidades escolhidas e a obrigatoriedade da proficiência em língua estrangeira. Ou seja, as questões relativas ao ensino/aprendizagem de línguas, critérios ou parâmetros não recebiam destaque no site do CsF.

Um ano após o lançamento do CsF, é lançado o IsF com o seguinte logo de apresentação:



Imagem 8 - Primeiro logo do IsF.

Fonte: <http://www.jralfa.com.br/ingles-sem-fronteiras/>, acesso em: 19 jul. de 2017.

Assim como o logo e o site do CsF, o logo do IsF traz as cores da bandeira do Brasil e fundo cinza. O IsF, que surge para "propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação e pós-graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas" (BRASIL, 2012)³⁶, não traz na apresentação inicial nenhum logo ou arte que remeta ao ensino de línguas ou a uma descrição mais exata ao que se presta o programa, mas, com o uso das cores e fonte similares à do CsF, a filiação do programa fica evidente.

Infelizmente, como não conseguimos levantar as imagens do primeiro site criado para o IsF, recorreremos, mais à frente, ao destaque dado pelos jornais na época do lançamento do programa. Por ora, ressaltamos a importância do fato de que, quando buscamos remontar a história do IsF, encontramos muito pouco em termos de imagens e textos; podemos contar apenas com os documentos oficiais e posteriormente com os dados disponibilizados pelo Idiomas sem Fronteiras, programa de ensino de outras línguas que passou a englobar também o IsF e que foi criado somente em 2014. Não é possível inferir, mas podemos supor que em dois anos de trabalho (2012 a 2014), o IsF não atingiu muita fama e por isso foi difícil recuperar as imagens.

Diante desse fato, nos voltamos para a imagem inicial do site do Idiomas sem Fronteiras, que atualmente é o site oficial de todas as línguas oferecidas pelo programa, incluindo o IsF. Assim, esse site, hoje, representa a identidade divulgada pelos programas. Vejamos:

³⁶ Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf, acesso em ago. 2017.



Imagem 9 - Página inicial do Idiomas sem Fronteiras.
 Fonte: <http://isf.mec.gov.br/>, acesso em: 10 jun. 2017.

A partir da imagem, é possível observar algumas características acerca das identidades que o programa explora em seu discurso central. A primeira delas é a escolha do nome do programa, que faz alusão ao "Ciência sem Fronteiras" quando usa o mesmo adjunto adnominal ("sem Fronteiras"); a segunda particularidade é que o programa também dialoga com a globalização e com a liquidez (Bauman, 2000) dos tempos atuais, que tem como uma das principais características o alto fluxo migratório causado pelas guerras e doenças e/ou pela facilitação dos transportes. No mundo globalizado, as fronteiras se confundem, se aproximam, e a ideia do que é estrangeiro se amplia e/ou se redefine.

Para Bauman (2005), as discussões acerca da(s) identidade(s), não só do estrangeiro, ganham maior atenção com o avanço da globalização, em que o nacionalismo originário dos Estados-nação se depara com os fluxos migratórios. Para Koltai, isso acontece, pois o "estrangeiro deixou de ser o Outro absoluto, aquele que vivia do outro lado do oceano ou atrás de fronteiras intransponíveis e passou a ser alguém que mora ao lado, na casa vizinha" (KOLTAI, 2009, 143). Como resultado, o mundo globalizado atual é, portanto, um grande mosaico de identidades, e os indivíduos cada vez menos integram

unicamente “uma comunidade de ideais e princípios”; estamos expostos a todo tempo a muitas e diferentes “comunidades” (BAUMAN, 2005, p. 19) e marcas identitárias, de maneira sempre plural.

Assim, em nossa leitura, o nome (Idiomas sem Fronteiras) no topo da página e acima do globo terrestre, que constitui o papel de parede do site, traz a ideia de que o aprendizado de línguas pode ser global, sem limites ou fronteiras geográficas, apagando as diferenças identitárias, socioeconômicas e as tensões entre o Norte-Sul ou entre o Oriente e o Ocidente, além de explorar a ideia de um falante global, capaz de transpor essas tensões e usar as línguas em todo o globo. Diferentemente do logo do CsF, que traz um globo pequeno, o Idiomas sem Fronteiras traz a imagem de um globo que toma quase toda a área disponível, dando a ideia da transposição de limites, da dimensão global de seu ensino.

Logo abaixo, no entanto, já é possível ver que o programa não pode oferecer muitas línguas e por ora, oferece espanhol, francês, inglês, japonês, alemão e italiano. Sem grandes explicações dos motivos de escolha dessas línguas em detrimento de outras, o programa termina por privilegiar o ensino de determinadas línguas e abafar outras. As cores usadas, por sua vez, atrelam cada língua a um Estado-nação, valorizando as identidades nacionalistas que uma língua pode constituir. Podemos notar que o inglês aparece em um quadro de fundo azul-marinho dialogando com as bandeiras dos Estados Unidos e/ou Reino Unido, e o francês, em um quadro azul-claro, com as cores das bandeiras da França. Nessa lógica, a relação reforçada entre a língua e uma única nação abafa as variedades linguísticas de outros falantes e Estados em que a língua é usada. Assim, o programa intitula-se “sem fronteiras” mas restringe-se a determinadas línguas, “seus Estados-nação” e identidades nacionais (como se fosse possível).

Em relação ao texto utilizado na imagem inicial do site, o Idiomas sem Fronteiras se intitula como “uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas nas universidades do País (BRASIL, 2017)”, o que demanda uma análise mais profunda do contexto em que o Idiomas emerge e do cenário em que se insere. A partir da compreensão sócio-histórica poderemos compreender as possibilidades de sentido do enunciado, como veremos adiante.

Conforme descrito e analisado no capítulo 2, os candidatos participantes do CsF que tiveram aulas de inglês ou outra língua estrangeira na escola básica não contaram como um cenário promissor, dada a falta de leis, diretrizes e formação de professores quando se fala de um ensino que foi tornado obrigatório há pouco tempo.

Essa realidade explica a predileção dos alunos por países como Espanha e Portugal, em função da facilidade linguística. Apesar disso, o CsF, que teve início em 2012 (ano que passou a enviar os alunos para os intercâmbios) e se deparou com essa escolha por parte dos alunos, acabou eliminando as bolsas ibéricas, exigindo que os alunos se distribuíssem entre os demais países do norte, visto o número de convênios que o Brasil detinha com países como Estados Unidos, Canadá e Reino Unido, deixando claro seu interesse pelo desenvolvimento na ciência oriunda dos países ricos e anglófonos. Como resultado imediato veio à tona o problema linguístico: os candidatos possuíam pouca proficiência em inglês e enfrentaram dificuldades nas universidades em que visitaram. Para sanar o problema, o governo federal lançou o Inglês sem Fronteiras e mais tarde o Idiomas sem Fronteiras.

Apesar de parecer uma iniciativa produtiva para o ensino de língua inglesa e de língua estrangeira, é preciso contextualizar ainda mais o cenário político em que as ações se davam. O CsF passava por uma crise estrutural, e propôs o envio de milhares de jovens às ditas universidades de ponta mundiais antes de se certificar de que os alunos brasileiros conseguiriam acompanhar as aulas e atividades e, portanto, trazer conhecimento científico ao Brasil. Tendo em vista a falta de políticas linguísticas que garantissem o aprendizado de línguas no ensino básico, não é surpreendente que esses alunos não tivessem a proficiência necessária.

Assim, o CsF não precisava apenas sanar o problema de seus candidatos em contexto de intercâmbio, precisava de uma solução rápida para a questão que não evidenciasse a falta de planejamento prévio do programa. Eram milhões de reais investidos no programa, era preciso encontrar uma forma de o programa continuar funcionando, pois era impossível resolver o problema estrutural de ensino de línguas na educação básica.

Dessa forma, a solução era propor “uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas nas universidades do País”, ou, ao menos, convencer a população brasileira de que o Idiomas sem Fronteiras seria uma mudança abrangente.

Para Bakhtin, toda compreensão de um enunciado é responsiva e envolve três conceitos essenciais: tema, forma composicional e apreciação de valor. Dizendo de outra forma, além das palavras usadas em um dado enunciado, teremos também o tema, que indica o discurso de que se vale (concreto, individual e não reiterável), e a apreciação de valor que cada indivíduo atribui ao enunciado. Para o filósofo da linguagem, “[a] cada palavra de enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos compreender

uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN, 1992, p. 132). Assim, retomando o enunciado do programa, as possibilidades de significação eram muitas. Para aqueles interessados no intercâmbio ou aqueles interessados no dinheiro público gasto no programa, o enunciado podia soar como uma mudança interessante no ensino de línguas. E provavelmente esse era o intuito do programa, isto é, dialogar com aqueles que recebessem o enunciado de maneira positiva, a fim de legitimar o que propunham.

Tendo o contexto do programa mais claro, passemos à segunda imagem. Abaixo trazemos uma imagem do IsF, um quadro explicativo de como funcionam os cursos de inglês:

INGLÊS SEM FRONTEIRAS

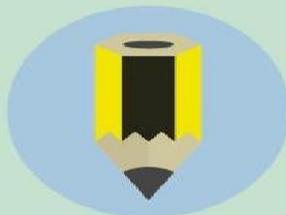
Posso participar?

O IsF – Inglês é destinado a estudantes de **graduação** e de **pós-graduação *stricto sensu*** de instituições de ensino superior (IES) **públicas** e **privadas**, e também a servidores públicos de universidades e institutos federais de ensino.

Conheça cada uma das ações do IsF e de quais delas você pode participar de acordo com seu perfil:



(MEO)
My English Online



Cursos
presenciais



Exames de
proficiência

Se você é aluno de **graduação** ou **pós-graduação** das **universidades federais contempladas como Núcleo de Línguas** poderá participar de todas as ações do Programa IsF – Inglês. Em todas as ações é importante que você primeiramente faça o teste TOEFL ITP.



Se você é servidor público das **universidades federais contempladas como Núcleo de Línguas** poderá participar de todas as ações do Programa IsF – Inglês. Em todas as ações é importante que você primeiramente faça o teste TOEFL ITP.



Se você é aluno de **graduação de qualquer área de conhecimento** de outras instituições públicas, ou **servidor público** (professores e técnicos administrativos) de universidades e institutos federais, poderá participar do *My English Online* e dos exames de proficiência. Em todas as ações é importante que você primeiramente faça o teste TOEFL ITP.



Se você é aluno de **pós-graduação** *stricto sensu* de instituições **públicas** ou de instituições **privadas** que tenham seus programas credenciados pela CAPES, poderá participar do *My English Online*.



Se você é **aluno** ou **profissional** candidato a edital do Programa **Ciência sem Fronteiras** ou de outros programas de intercâmbio da CAPES/CNPq que incluam em seu edital agenda prevista de aplicação do TOEFL ITP, poderá participar dos Exames de Proficiência.



Imagem 10 - PDF explicativo das modalidades do IsF.

Fonte: <http://isf.mec.gov.br/>, acesso em: 10 jun. 2017.

O site se vale de um pdf para expor os critérios de participação dos cursos e usa a imagem de um notebook, um lápis e um teste de múltipla escolha para representar os cursos *online*, presenciais e o teste de proficiência, respectivamente, criando imagens acerca do que é participar de cada uma das frentes. É possível inferir que para fazer o curso *online* é necessário apenas um *notebook*, enquanto o presencial demanda apenas um lápis (ou habilidades manuais) e, por fim, a proficiência será medida por um teste de múltipla escolha.

Compreendemos a função ilustrativa das imagens, mas chamamos atenção para os enunciados criados e as identidades construídas aos olhos dos alunos interessados. Sabe-se, na área de ensino de língua inglesa, da importância da exploração de diferentes práticas de múltiplos letramentos (crítico, digital, acadêmico) para a formação de alunos críticos (MONTE MÓR, 2008) e proficientes; no entanto, pela maneira como o IsF expôs as imagens e a descrição dos cursos, foi construída uma imagem simplista e superficial dos mesmos, da complexidade de se aprender uma língua e de submeter-se a um exame de proficiência.

Além da superficialidade com que a língua é abordada, como discutiremos a seguir, a ideia utilitarista e instrumental de língua (AMARANTE, 1988) perpassa os enunciados do programa, como no e-mail abaixo, enviado pelo MEO. A título de contextualização, eu me cadastrei no curso para fazê-lo e analisá-lo durante a presente pesquisa. No momento em que não achei mais necessário seguir e deixei de "frequentar" a plataforma *online*, o curso entrou em contato comigo avisando que seria dada uma nova chance para que eu concluísse os níveis em aberto. Segue o e-mail:

Olá, Talita!

Aproveite esta oportunidade!

O My English Online tem a missão de contribuir para melhorar o nível de inglês dos estudantes brasileiros do ensino superior.

Motivados por esse objetivo, disponibilizamos a você, nosso aluno, uma nova oportunidade de acesso à plataforma de modo que você possa continuar a desfrutar dos melhores recursos para aprendizado do idioma:

[Reative sua conta aqui](#)

" Não falar inglês é um impedimento de crescimento na carreira. Em um mundo globalizado, a língua é de extrema importância ... Mas o número de pessoas que têm disponibilidade para fazer um curso de idiomas – seja por falta de tempo ou de dinheiro – ainda é pequeno"

- Magui Castro, sócia da Caldwell Partners no Brasil, consultoria de recrutamento.

Imagem 11 - E-mail de reativação de conta – MEO.

Fonte: E-mail enviado pelo MEO (Acervo pessoal)

O e-mail que me lembrava da oportunidade que me foi dada de estudar no curso *online* recorria a um léxico parecido com aquele empregado na descrição dos objetivos do CsF. Com um tom apreciativo enfático, a palavra "missão" indica a seriedade e a determinação do programa em melhorar o nível de inglês dos estudantes. Enquanto "oportunidade de acesso aos melhores recursos" demonstra a chance única e potencial disponibilizada pelo curso a mim.

Apesar da tentativa de falar sobre o curso, a estruturação do texto ("aproveite essa oportunidade" em tamanho maior e em primeiro plano), da interlocução ("a você, nosso aluno") e das escolhas lexicais (missão, oportunidade) situam o texto no gênero publicitário, que tradicionalmente se constitui desse discurso mercadológico e sedutor em suas propagandas. Evidentemente, não há problema em o MEO se autopromover ou fazer

publicidade; a questão está no discurso que promove.

Abaixo do botão de reativação, o e-mail traz a frase de uma sócia de uma empresa de recrutamento, Magui Castro: “Não falar inglês é um impedimento de crescimento na carreira. Em um mundo globalizado, a língua é de extrema importância ... Mas o número de pessoas que têm disponibilidade para fazer um curso de idiomas – seja por falta de tempo ou de dinheiro – ainda é pequeno”. O enunciado vem para legitimar o discurso do e-mail, e a escolha de uma recrutadora indica que o MEO reconhece esse setor com relevante e com autoridade para confirmar a importância do inglês.

Assim, retomando Bakhtin (1988) é nesse processo de assimilação de palavras do outro que constituímos nossa atitude ideológica e a compreensão do mundo. E se a palavra vem munida de autoridade, não há como recusá-la. "Ela entra em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível (BAKHTIN, 1988, p. 144). Por isso, quando o IsF ou o MEO situam a língua inglesa em um conjunto de utilidades: inglês para o mercado de trabalho, inglês para a ascensão social, para uma carreira de sucesso, constroem um discurso autoritário, que despertam nos alunos essa compreensão de inglês como um bem de consumo, útil para o mercado de trabalho.

Assim, para o IsF constituir-se com uma ruptura real com o que existe hoje no Brasil, em termos de ensino de língua inglesa, o programa precisa desvincular-se do método adotado e naturalizado pela escola básica sobre o que é aprender língua. Baseada na ideia de língua enquanto um sistema homogêneo e fechado, a escola brasileira acaba por ensinar as línguas como um conjunto de códigos (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1992) e valorizar o falante nativo (ROCHA, 2015) como a referência do falante de maior e melhor conhecimento.

De acordo com Bakhtin e Volochinov (1992, p. 99), no propósito de adaptar a língua para as "necessidades da transmissão escolar", acabamos transformando-a em um conjunto de códigos separados em categorias linguísticas (fonética, gramática, léxico), o “que marcou profundamente o pensamento linguístico”. Ou seja, os métodos de ensino encarceraram as línguas em seus códigos e regras, deixando de fora as questões sociais e históricas, bem como seu caráter vivo e em evolução. O mesmo movimento acabou por promover a idealização do falante nativo e determinadas nações. No caso do inglês, em geral, o inglês está associado aos Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Canadá, mesmo que existam outros tantos países que têm a língua inglesa como língua nativa/oficial/principal. O problema dessa concepção, segundo Rocha (2015), é que "essas

visões e representações evidenciam-se estreitamente ligadas a perspectivas centralizadoras de língua, cultura e de construção de conhecimento" (ROCHA, 2015, p. 34).

Exemplo disso é a perspectiva adotada pelo IsF e pelo CsF, uma vez que o teste escolhido para medir a proficiência em inglês foi o TOEFL-ITP, que é americano. O curso *online* privilegia o inglês americano em suas atividades e os cursos presenciais contam com o suporte pedagógico dos ETA da Fulbright, instituição norte-americana de cooperação internacional. O CsF, por sua vez, estimulou e enviou milhares de estudantes a universidades americanas, ou seja, nossos programas e sua visão de língua e internacionalização contribuíram para o êxito das políticas norte-americanas internacionais (bem como estratégias de *soft power*) e não brasileiras. Além de cultivar a ideia de que internacionalização e qualidade acadêmica se definem pelos padrões adotados nos Estados Unidos.

É por isso que Gimenez e Passoni (2016) questionam a relação estabelecida entre o inglês e a internacionalização, bem como o tipo de inglês ensinado pelo IsF. As autoras ressaltam que tanto os candidatos quanto os alunos-professores do IsF têm seus conhecimentos de inglês testados pelo exame de proficiência TOEFL-ITP, que traz como referência uma variedade padrão de inglês (*Standard English*) deixando de lado outras variedades e questões multiculturais, sendo que o contexto de formação internacional em geral tem como característica a interação multicultural e multilíngue. Desse modo, Gimenez e Passoni (2016, p. 186) argumentam que a internacionalização é uma arena da diversidade linguística e "o modelo que seguimos até agora não parece suficiente para preparar os acadêmicos para o cenário linguístico em transformação que enfrentarão à medida que transitarem internacionalmente" (GIMENEZ; PASSONI, 2016, 187)³⁷.

Ao fim concluímos, a partir dos materiais publicados sobre e pelo IsF, que as identidades e discursos, que estão por trás do textos oficiais, inserem o IsF em um lugar político-social submisso ao imperativo internacional de comercialização de conhecimentos e práticas de países do norte e anglófonos, em especial, ao formato norte-americano de ensino e internacionalização. O que terminou por criar signos ideológicos ao público-alvo sobre o que seria internacionalizar-se e aprender inglês.

³⁷ "The model we have followed so far do not seem enough to prepare academics for the changing linguistic landscape they will face as they became mobile." (tradução nossa)

3.3 A narrativa construída pelas mídias acerca do Ciência sem Fronteiras e do Inglês sem Fronteiras

Com o alto fluxo informacional cotidiano percebemos ao longo desta pesquisa o impacto que a mídia tem na construção de discursos e identidades para a sociedade como um todo. Sob o guarda-chuva do vocábulo "mídia", compreendemos desde a grande mídia ou mídia corporativa, como chamamos as grandes empresas, com alto alcance, como os jornais impressos e digitais, e com forte impacto na produção de notícias no cenário nacional, como é o caso do *O Estado de S. Paulo (Estadão)* e da *Folha de S. Paulo*, e as demais mídias como *sites*, redes sociais e materiais de divulgação que colaboram para o processo informativo dos indivíduos, pois também produzem e divulgam conteúdos com grande rapidez e fácil circulação.

Nesse contexto, optamos por reconstituir a narrativa midiática dos jornais digitais *Estadão* e *Folha de S. Paulo* acerca do CsF e do IsF por dois motivos: por ser o governo federal um grande anunciante do veículo, portanto, sabíamos que encontraríamos publicações datadas das ações do governo, e pela falta de documentação das imagens disponibilizadas pelo CsF e IsF desde o lançamento dos programas.

Além disso, por observarmos o papel das redes sociais no processo de formação de opinião dos jovens e a facilidade de compartilhamento de conteúdos e de notícias (a ver o exemplo do *Facebook*), buscamos mostrar a participação da grande mídia no processo de constituição de discursos [des]legitimadores dos programas CsF e IsF ao longo dos anos de 2011 a 2017.

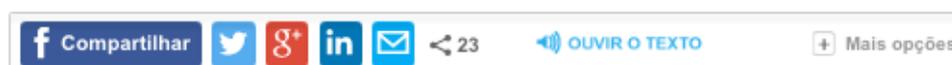
Para observar a imagem dos programas nos jornais, separamos alguns recortes que mostram dois momentos relevantes: o de valorização do programa CsF em seu lançamento (fim de 2011 e início de 2012) e de crítica em relação aos resultados (após 2014 até o presente momento).

Embora saibamos que os jornais reservam parte das publicações voltadas para a Educação, o CsF ganhou destaque em cadernos como o de Ciência, o Classificado de Empregos e em alguns outros, e, por isso, vamos analisar essas notícias e os discursos correntes nelas. Vejamos as imagens abaixo:

Embaixada dos EUA faz mutirão para dar visto a bolsistas

DA AGÊNCIA BRASIL

19/12/2011 © 18h42



Os primeiros 630 universitários selecionados pelo programa Ciência sem Fronteiras, do governo federal, embarcarão para os Estados Unidos em janeiro. O programa pretende formar mão de obra com elevado grau de qualificação nas áreas tecnológicas do setor industrial.

[Governo lança edital para bolsas de estudo no exterior](#)

[Universidades irão decidir sobre cotas para bolsas no exterior](#)

A Embaixada dos Estados Unidos, parceira do governo brasileiro no programa de bolsas no exterior, fará até sexta-feira (23) um mutirão de entrevistas para emissão de vistos, para que todos os jovens embarquem sem problemas.

Imagem 12 - Notícia sobre o mutirão de emissão de vistos para os EUA aos alunos de CsF.

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2011/12/1023584-embaixada-dos-eua-faz-mutirao-para-dar-visto-a-bolsistas.shtml>, acesso em: 10 jul. de 2017.

É possível ver nas notícias uma exaltação do programa, dos benefícios e resultados almejados. Na primeira notícia, de 19/12/2011, o título demonstra o empenho da embaixada americana em realizar um “mutirão” para emitir os passaportes do “selecionados” passando a ideia de que há uma ação diferenciada e concentrada em viabilizar a ida desses jovens aos Estados Unidos por parte da embaixada. No corpo da notícia pode-se ainda ver a descrição do programa e objetivo: “formar mão de obra com elevado grau de qualificação nas áreas tecnológicas do setor industrial”, indicando que se o primeiro grupo a ser qualificado tem como destino os Estados Unidos, este país estaria apto a nos fornecer tal formação, e os “selecionados” seriam agraciados com essa oportunidade de qualificação de elevado grau. Vale observar que a fonte dos dados é a Agência Brasil, ou seja, os dados vêm da Empresa Brasil de Comunicação (EBC), o veículo de comunicação oficial da União. O que explica a grande valorização do programa,

afinal, é função da agência divulgar as ações da União.

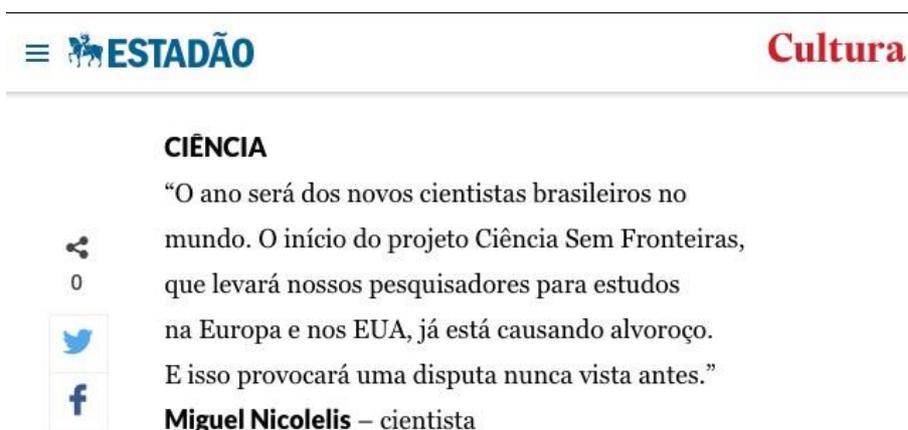


Imagem 13 - Comentário do Cientista Miguel Nicolelis sobre a principal aposta da ciência para 2012.
Fonte: <http://cultura.estadao.com.br/blogs/direto-da-fonte/apostas-para-2012/>, acesso em: 10 jul. de 2017.

Na segunda imagem, publicada em 31/12/2011, em um dos blogs do *Estadão*, especialistas de várias áreas foram convidados a opinar sobre suas apostas para o ano que se iniciava. Entre tópicos como Música, Política, Esporte, elencaram Ciência, e o CsF apareceu como a grande aposta do cientista Miguel Nicolelis. Segundo o cientista, a aposta era relevante, pois o programa levaria os cientistas brasileiros à Europa e aos EUA, o que permite que compreendamos que o fato é interessante à pesquisa. Mais uma vez o CsF aparecia em um lugar de destaque, e o hemisfério norte, como detentor da ciência de ponta.

Alemanha tem bolsas de graduação e pós

07/01/2012 - 07h01 | COLABORAÇÃO PARA A FOLHA

Estão abertas as inscrições para quem quiser estudar na Alemanha no segundo semestre de 2012 em um programa patrocinado pelo governo brasileiro, o Ciência sem Fronteiras.

Na modalidade graduação-sanduíche, o período para se candidatar vai até 15 de janeiro; em doutorado-sanduíche ou pleno e pós-doutorado, até 17 de fevereiro. As inscrições podem ser feitas no site do [Ciência Sem Fronteiras](#).

Cerca de 3.000 vagas serão disponibilizadas a profissionais e estudantes de ciência e tecnologia, segundo o Daad (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico). Instituições de ensino como a Universidade Técnica de Berlim, a Universidade Técnica de Munique e a Universidade de Munique confirmaram a participação no projeto.

Os resultados dos processos seletivos saem em abril, para candidatos à graduação, e em maio para os interessados em doutorado e pós-doutorado. As atividades no exterior têm início em junho para aperfeiçoamento do idioma.

Imagem 14 - Notícia publicada nos classificados de empregos sobre os intercâmbios do CsF.
Fonte: <http://classificados.folha.uol.com.br/empregos/1030842-alemanha-tem-bolsas-de-graduacao-e-pos.shtml>, acesso em: 10 jul. de 2017.

A terceira imagem refere-se à oportunidade de estudar na Alemanha possibilitada pelas vagas do CsF no país, mas, por ser publicada no caderno de classificados "Empregos e Carreiras", ganha outra conotação, visto que o leitor que busca os classificados almeja textos sobre oportunidades de trabalho. O texto inicial traz o enunciado: "para quem quiser estudar na Alemanha", indicando que para candidatar-se ou participar é preciso apenas vontade/interesse, não havendo menção aos critérios de elegibilidade como cursos/áreas prioritárias ou **o nível de proficiência em alemão exigido**. Na mesma notícia dão voz ao órgão alemão, que indica as universidades renomadas que participarão do programa, dando ênfase ao país do norte e à possibilidade de estudos nessas instituições, como sinônimo de qualificação e, mais do que isso, como oportunidade de emprego e carreira, uma vez que a

notícia está inserida nos classificados de emprego.

Os três excertos supracitados ilustram o que denominamos no início do texto como a fase de valorização do programa CsF pela grande mídia, uma vez que as notícias, sob o pretexto de informar, são carregadas de signos (BAKHTIN, 1992) que constroem essa identidade do CsF como um programa inovador e promissor ao Brasil. Na leitura de Azzari podemos retomar o conceito de signo bakhtiniano e analisar como ele se articula nas notícias:

Porque o signo não carrega significado em si, mas é signo por ser ideológico, social e historicamente situado, constituído em um campo de criatividade ideológica da qual passa não somente a refletir, mas, tal qual um (minúsculo que seja) fragmento, também refratar uma dada realidade. E essa cadeia fica visível, concretizada, no enunciado (concretude discursiva) (AZZARI, 2017, p. 34).

Em outras palavras, ainda que as notícias não digam que o programa é promissor e inovador, essas imagens são construídas nas escolhas lexicais como "mutirão", "aposta" ou em sentenças como "o programa pretende formar mão de obra de elevado grau de qualificação" ou "estão abertas as inscrições para quem quiser estudar na Alemanha", que corroboram com discursos valorizados na sociedade brasileira, como o de que a educação no exterior é melhor e/ou que a ciência é mais avançada. A nosso ver, esses enunciados trazidos nos recortes apresentados, contribuem para esse encadeamento discursivo, para a construção de um discurso otimista e valorativo das ações do CsF.

18/12/2012 - 14h56

MEC lança Inglês sem Fronteiras para qualificar estudantes

COLABORAÇÃO PARA A FOLHA

O MEC (Ministério da Educação) lançou hoje o programa Inglês sem Fronteiras, que vai aplicar testes de proficiência e melhorar o ensino de línguas nas universidades.

De acordo com a pasta, 101 mil brasileiros ganharão bolsas para estudar no exterior por meio do Ciência sem Fronteiras até 2014.

A primeira etapa do Inglês sem Fronteiras está prevista para ser iniciada em fevereiro do próximo ano, com a avaliação de 40 mil estudantes, que farão testes aplicados por instituições de educação superior certificadas --23 já receberam a autorização. Os aplicadores do exame receberam treinamento específico.

O MEC irá utilizar os resultados das provas para planejar o ensino de outro idioma, de acordo com as necessidades dos estudantes. Ao longo do programa, serão desenvolvidas ações para o credenciamento das instituições para a aplicação dos testes de proficiência exigidos para o intercâmbio, como o Toefl (Test of English as a Foreign Language) e o Ielts (International English Language Testing System). O objetivo do governo é preparar um número maior de estudantes para estudarem no exterior.

Representantes de dez universidades federais --UFSCar (São Carlos), UFSC (Santa Catarina), UFMG (Minas Gerais), UFU (Uberlândia), UFRGS (Rio Grande do Sul), UFF (Fluminense), UFC (Ceará), UFPE (Pernambuco), UFMT (Mato Grosso) e da UnB (Universidade de Brasília)-- foram reunidos em comissão para gerenciar as ações do Inglês sem Fronteiras.

Segundo o MEC, "as instituições foram selecionadas a partir de aspectos como regionalidade, experiência em oferta de cursos presenciais e a distância em língua inglesa, existência de programas já consolidados de graduação e pós-graduação e reconhecida competência na produção de material didático na modalidade de educação a distância".

Imagem 15: Notícia sobre o lançamento do IsF.

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/1203127-mec-lanca-ingles-sem-fronteiras-para-qualificar-estudantes.shtml>, acesso em: 08 jul. 2017.

O mesmo acontece na imagem acima, que anuncia o início do IsF. A notícia descreve o objetivo do governo federal de "preparar um maior número de estudantes para estudar no exterior" e para tanto "melhorar o ensino de línguas nas universidades". Referenciando os testes de proficiência em língua inglesa, que são reconhecidos e pagos, a notícia vai evidenciando os benefícios que o novo programa trará. Enumera também as universidades envolvidas e os critérios que as selecionaram. Bem amparada em dados valiosos (testes oferecidos, universidades renomadas participantes), a notícia não deixa dúvidas quanto à melhoria que o programa promoverá nas universidades, afinal a promessa

de melhoria está na tese inicial do texto e a argumentação que segue fica a serviço da legitimação do que já foi dito no início do texto.

Como recurso de legitimação, a notícia explica quais são os objetivos do MEC, e que o mesmo, enquanto maior autoridade da área, já havia entrado em contato com as universidades que dominam o oferecimento de cursos de inglês e a distância. Não é descrito como serão esses cursos, como a melhoria vai acontecer, nenhum linguista ou especialista da área é mencionado, mas a notícia deixa entender que o MEC e nossas federais sabem como fazê-lo e, por isso, vão "melhorar o ensino de línguas no país".



ESTADÃO .Edu

MEC manda 110 bolsistas voltarem do exterior sem estágio

535

Estudantes do Ciência Sem Fronteiras terão de retornar depois de 6 meses por não terem fluência em inglês

Paulo Saldaña, O Estado de S. Paulo
09 Abril 2014 | 03h00

SIGA O ESTADÃO

Imagem 16 - Notícia sobre alunos participantes do CsF que tiveram de retornar ao Brasil.
Fonte: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-manda-110-bolsistas-voltarem-do-externo-sem-estagio,1151113>, acesso em: 08 jul. 2017.

Em 2014, dois anos após o anúncio do IsF, surgem as notícias dos alunos que não puderam concluir o intercâmbio por falta de proficiência na língua inglesa. Em meio aos dados do acontecido, está o valor de 12 mil que cada um custou ao governo federal e a informação de que eles não haviam atingido a proficiência em inglês e por isso teriam que retornar do Canadá e da Austrália. A notícia ainda mostra parte do documento oficial da Capes que informa aos alunos o encerramento das bolsas e o motivo. Entrecortado por um anúncio, o dado mais importante passa sem destaque: esses alunos haviam se inscrito para ir a Portugal, mas como já havia muitos alunos no país, foram realocados para os países de língua inglesa; assim, aprenderiam uma segunda língua. Vejamos os trechos citados:

Esses estudantes que já receberam aviso para voltar fazem parte de um grupo que, inicialmente, não se candidatou para estudar no Canadá ou na Austrália. Eles haviam sido aprovados em edital para universidades de Portugal, aberto em 2012.



535



No entanto, o governo federal decidiu excluir Portugal do programa - por entender que já havia grande número de estudantes naquele país, e que, lá, eles não dominariam uma segunda língua. Assim, 3.445 estudantes tiveram de escolher outro país e viajaram mesmo sem ter proficiência no idioma.



Imagem 17 - Continuação da notícia sobre alunos participantes do CsF que tiveram de retornar ao Brasil.

Fonte: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-manda-110-bolsistas-voltarem-do-exterior-sem-estagio,1151113>, acesso em: 08 jul. 2017.

Em um turbilhão de informações que denunciam o fracasso do programa, o prejuízo do Estado, o baixo desempenho dos alunos, a questão linguística é abafada. Enquanto a notícia sobre o lançamento mostrou o empenho do governo federal em melhorar o ensino nas Universidades, a notícia que trata do retorno dos estudantes mostra a decisão arbitrária do programa em mudar alunos previamente aceitos em um país de língua portuguesa para países de língua inglesa, sem dar ênfase ao fato. Enquanto uma notícia exaltava o papel de "salvador da pátria" do IsF a outra ignora a questão política e deixa na

mão dos estudantes o fracasso, como se eles não tivessem cumprido a tempo o plano de estudos e o domínio da língua estrangeira.

O próprio relatório de avaliação produzido pelo Senado sobre o CsF reconhece a "armadilha" em que esses alunos foram submetidos:

Esses estudantes faziam parte de um grupo de quase 3,5 mil selecionados para bolsas em Portugal. **Os gestores do Programa avaliaram que havia bolsistas em demasia nesse país e redirecionaram parte desses estudantes para nações de língua inglesa**, oferecendo-lhes, de modo **apressado**, a oportunidade de fazer curso intensivo do idioma, no qual nem todos conseguiram bom aproveitamento. (BRASIL, 2015, p. 44, ênfase adicionada).

Em seguida, no final de 2014 e início de 2015, o cenário político-econômico no Brasil começa a se alterar. Com a reeleição da presidente Dilma, o governo federal começa a enfrentar grande oposição e forte pressão para atender a uma agenda econômica mais liberal. Com o transtorno político e o reflexo da crise internacional de 2008, o governo decide diminuir os gastos da agenda social, ou seja, as bolsas do CsF, em função do déficit orçamentário. Vale ressaltar que a notícia é escrita por jornalistas e não pela agência da União. O que indica que a notícia sobre o congelamento vem da agenda do jornal e não da União.

ciência

Programa 'Ciência sem Fronteiras' será congelado

VALDO CRUZ
FLÁVIA FOREQUE
DE BRASÍLIA

03/09/2015 @ 02h00  Erramos: esse conteúdo foi alterado

 Compartilhar     < 72 mil  OUVIR O TEXTO  M

Diante da falta de recursos, que levou o governo Dilma a enviar ao Congresso um Orçamento com deficit em 2016, o Palácio do Planalto decidiu congelar a oferta de novas bolsas do programa Ciência sem Fronteiras no próximo ano.

Imagem 18 - Notícia sobre o congelamento das bolsas do CsF.

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2015/09/1677170-programa-ciencia-sem-fronteiras-sera-congelado.shtml#article-aside>, acesso em 08 jul. 2017.



Jovem larga emprego e percorre América do Sul com cachorro em um Fusca



Com medo de violência no parto, mãe leva pistola para a maternidade



Buffet é condenado por festa sem comida e sem garçons em que noiva desmaiou...



Contra privatizações de Doria, manifestantes ocupam plenário da Câmara de S...

2.6k

Governo suspende abertura de vagas no Ciência sem Fronteiras

Anúncio foi feito em sabatina no Comitê para os Direitos das Crianças, na ONU; MEC nega cancelamento do programa

Jamil Chade e Victor Vieira, Correspondente de O Estado de S. Paulo
23 Setembro 2015 | 03h00

SIGA O ESTADÃO



GENEBRA E SÃO PAULO - O governo federal admitiu publicamente nesta terça-feira, 22, que suspendeu, por tempo indeterminado, a abertura de vagas para o Ciência sem Fronteiras (CsF), uma das principais bandeiras da presidente Dilma Rousseff. A declaração foi feita durante sabatina no Comitê para os Direitos das Crianças da Organização das Nações Unidas (ONU). Os alunos que já estão no exterior terão as bolsas mantidas.

PUBLICIDADE



Imagem 19 - Notícia sobre a suspensão do CsF.

Fonte: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.governo-suspende-abertura-de-vagas-no-ciencia-sem-fronteiras-neste-ano,1767249>, acesso em 08 jul. 2017.

O CsF, que foi um programa caro ao governo federal, passa a ficar mais em evidência com o início do processo de impeachment da presidente Dilma. Coincidência ou não, o programa passa a ocupar um novo lugar de destaque nas grandes mídias, mas dessa vez como o programa que deu errado no governo Dilma.

39



A globalização fez com que o idioma seja hoje a língua mundial dos estudos, dos negócios e do lazer também. No universo acadêmico, as maiores universidades do mundo adotaram currículos lecionados totalmente em inglês, mesmo nos países em que esse não é o idioma mãe, como é o caso da Espanha, por exemplo. Isso facilita a integração dos alunos estrangeiros vindos de qualquer parte do mundo, mas ainda representa uma barreira para os estudantes brasileiros. Para entender a dimensão dessa realidade, o programa Ciência sem Fronteiras precisou, nas primeiras turmas, retornar ao país bolsistas que estavam estudando em locais como Estados Unidos, Inglaterra e Canadá por conta da falta da fluência no idioma para acompanhar as aulas e pesquisas.

Imagem 20 - trecho do texto "Inglês não é coisa de adulto: pense nisso agora mesmo".

Fonte: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/cambridge-english/ingles-nao-e-coisa-de-adulto-pense-nisso-agora-mesmo/>, acesso em: 04 ago. 2017.

Por fim, como exemplo da repercussão do CsF, a última imagem é de um texto publicado em 23 de maio de 2017 no *Estadão*, patrocinado pela Universidade de

Cambridge, em que, embora o texto trate da importância do ensino de inglês na infância, o exemplo dado para justificar a importância da língua na vida de um estudante foi o fato decorrente do CsF, em que parte dos alunos enviados aos intercâmbios não possuíam o nível de inglês necessário.

É interessante observar o contexto sócio-histórico marcado na escolha temática da notícia. O tema na perspectiva Bakhtiniana é relativo à capacidade intrínseca de um dado signo de significar, social e historicamente situada. O discurso na notícia citada é o fracasso linguístico dos alunos de CsF, que da forma como foi usado nos faz perceber que o autor da notícia entende que seus leitores têm conhecimento do ocorrido e também o entendem como um fracasso, não concebendo que os leitores tivessem outra leitura dos acontecimentos do CsF ou que pudessem desconhecer. Prova da importância atribuída ao caso se demonstra também no fato de o texto ser voltado para o ensino de inglês na infância e o CsF ser voltado para o ensino superior. Embora exista uma grande distância entre a infância e a candidatura para um intercâmbio, para a equipe de Cambridge (editora de materiais didáticos de inglês), o episódio do CsF, amplamente divulgado, se constituía como o melhor exemplo argumentativo para a publicidade envolvida no texto, naquele contexto sócio-histórico.

Chama atenção ainda o espaço destinado pelo jornal para esse tipo de texto. Embora seja patrocinado pela Cambridge University, o texto divide espaço com cadernos de notícias e textos informativos, o que faz com que anúncios, propagandas e notícias se confundam e sejam consumidos pelos interlocutores da mesma forma.

Ao fim, recorreremos a duas hipóteses comunicacionais para explicar o papel da mídia, em especial dos jornais citados na criação dessa narrativa acerca do CsF e do IsF, são elas: *agenda setting* e *newsmaking*. De acordo com o Hohlfeldt (2011), entre as muitas hipóteses que circulam e influenciam a área de comunicação, a hipótese da agenda tem grande importância naquilo que vai ocupar as páginas dos jornais ou não. De acordo com o autor, o conceito define-se pela capacidade, mas também necessidade, dos veículos de comunicação em decidirem e selecionarem entre os diversos acontecimentos e informações o que vai ser publicado ou não.

Essa definição da agenda é necessária, afinal, em grandes cidades, por exemplo. Não podemos ser testemunhas oculares de tudo o que acontece; precisamos da mediação da mídia (HOHLFELDT, 2011), e também não conseguimos ter conhecimento de tudo o que ocorre no mundo, ou mesmo em nossa cidade. É preciso ter notícias selecionadas e

organizados temporalmente para garantir o acesso e a compreensão das mesmas. A questão, no entanto, que se coloca nesta hipótese são os critérios de seleção usados pelo jornal para dizer o que é ou não notícia. Ou ainda, o que pode ser silenciado.

Na nossa pesquisa, as notícias foram fundamentais para entender como o CsF era visto no seu lançamento, e, posteriormente, o IsF, e a relação dos programas com o cenário político. No momento em que a economia prosperava e o CsF concedia bolsas de intercâmbio para universidades de ponta, as notícias desse cunho estavam na agenda dos jornais aqui analisados. Hoje, os cursos do IsF permanecem funcionando e promovendo o ensino de inglês, mas já não aparecem na agenda da mídia e, em alguma medida, acabam por ser silenciados.

E esse fato nos remete à segunda hipótese, a do *newsmaking*, que se refere ao profissional em sua atuação na seleção do que é notícia e do que é relevante. O conceito difere-se de outros mecanismos de filtro que operam no jornalismo, pois diz respeito às práticas de cunho social, implicitamente, atreladas ao convívio e produção de notícias. Sendo esses jornalistas cidadãos e indivíduos da mesma sociedade sobre a qual produzem notícias, são também influenciados, o que repercute no fazer jornalístico, como exemplifica Hohlfeldt (2011):

O acontecimento se transforma em notícia quando, trabalhado pelo órgão de informação, entra na *agenda do público receptor*. A *noticiabilidade* de um fato pode então ser analisada segundo sua possibilidade de integrar-se ou não ao fluxo normal e rotineiro de produção de informações. (HOHLFELDT, 2011, pp. 207-208, ênfase do autor)

E a grande questão é como a agenda da mídia influencia as nossas agendas pessoais. Hohlfeldt (2011) traz pesquisas que mostram que "os assuntos que venham a ser abordados – agendados – pela mídia, o público termina, a médio, longo prazos, por incluí-los igualmente em suas preocupações" (HOHLFELDT, 2011, p. 191). A nosso ver, um exemplo disso foi o destaque dado ao CsF e ao IsF com diferentes enfoques ao longo dos últimos anos.

Dessa forma, compreendemos, com a análise das hipóteses de *agenda setting* e de *newsmaking*, que a mídia influi nas agendas individuais em função dos assuntos que elenca e da forma como elenca, mas entendemos também que ela é feita por indivíduos da mesma sociedade, ou seja, jornalistas e leitores compartilham do mesmo horizonte socioideológico (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1992) e, por isso, são influenciados também pela agenda do governo e pela agenda político-econômica.

Assim, o que observamos ao fim do percurso de pesquisa é que a mídia traçou uma imagem/narrativa positiva acerca do CsF e do IsF enquanto a ideia de qualificação de mão de obra nos países do Norte estava sendo o foco, mostrando um posicionamento mais alinhado com uma agenda de governo neoliberal. Ao longo do desenvolvimento do programa, no entanto, observou-se que ele não garantiria a dita qualificação/formação. O dinheiro não estava sendo bem gasto, faltava fiscalização e mesmo competência dos alunos enviados. Assim, a mídia, esta, que sempre esteve no lugar de oposição, ou pelo menos de vigilância para com as ações do governo petista, passou a criticar as ações, junto da legitimidade da agenda social implementada. Por fim, o programa se extinguiu na graduação e foi tido como extinto em todas as suas frentes, já que já não se publica mais nada sobre o assunto na grande mídia. O IsF continua existindo, as bolsas de pós-graduação também – destinadas a quem de fato faz ciência –, mas já não há espaço para isso na agenda da grande mídia.

Tendo por base a ideia bakhtiniana de compreensão discursiva e apreciação de valor, em que a compreensão se constrói em uma ação responsiva entre os interlocutores, partimos do pressuposto de que as imagens e identidade criadas e consumidas pela população brasileira sobre o CsF e o IsF estão constituídas também (claro que não só) pelos discursos contidos nessas notícias. Imagens essas em que os programas se constituíram como boas oportunidades enquanto alinhavam seus objetivos com uma agenda neoliberal de desenvolvimento, envolvendo tecnologia e formação internacionais. Mas inapropriada ou infrutífera quando demonstraram que apenas podiam contribuir com o pagamento de bolsas para jovens em intercâmbios fora do país, o que não necessariamente significaria avanço na ciência nacional. O que demonstra que não há espaço na agenda da mídia para questões como a vivência, a compreensão cultural (propósitos mais alinhados com uma agenda social) promovida pelos intercâmbios do CsF.

Considerações finais

Diante do alto fluxo de informações da era em que vivemos, a economia do conhecimento se caracteriza pela ampliação da formação intelectual e pela busca do domínio de inovações tecnológicas como estratégia de desenvolvimento para enfrentar a competitividade global. A nova ordem do trabalho, desencadeada pelos “avanços” da globalização, mantém os países pobres no trabalho braçal, na produção de *commodities* e de bens de consumo a valores mais baixos, bem como importadores de tecnologias e produtos fabricados no exterior. Enquanto isso, os países ricos (Estados Unidos, Alemanha, Japão, Reino Unido, França, para citar alguns exemplos), em uma posição mais confortável, controlam os processos de inovação tecnológica e de difusão por meio das práticas de internacionalização (da educação, da economia).

No caso da internacionalização da educação superior em voga no mundo, por trás da promessa de formação intelectual, difusão cultural e cooperação entre as nações, existe um lucrativo e extenso comércio de serviços educacionais e uma ferramenta de manutenção e controle de um tipo de poder (o *soft power*) exercido por meio do intercâmbio de pessoas e informações.

Ainda que a mobilidade de pessoas traga diferentes benefícios à formação dos indivíduos e das instituições (universidades, centros de pesquisa), os ganhos políticos são ainda mais evidentes, uma vez que, por meio da formação intelectual, esses países exercem também controle e influência sobre as pessoas e práticas. Veja-se o valor estético dado à peça "HOME" no episódio relatado em nossa introdução. O relato é resultado do poder político e econômico que perpassa a língua inglesa e a deixa em lugar de destaque.

No que concerne ao Brasil, nossa internacionalização volta-se majoritariamente para a mobilidade de pessoas, tanto pelo PEC-G, que recebe, desde a década de 1960, alunos de países com que o Brasil tem alianças, quanto pelo CsF, que enviou mais de 90 mil alunos ao exterior, a maior quantidade na história brasileira, o que enquadra a nossa estratégia de internacionalização em uma perspectiva passiva, pois enviamos muito mais alunos do que recebemos. Em outras palavras, consumimos muito mais a ciência e os conhecimentos das universidades e nações acolhedoras do que oferecemos formação a alunos estrangeiros.

Tendo em vista que, de todas as bolsas disponibilizadas para intercâmbios internacionais, metade delas foi para países de língua inglesa e desenvolvidos, como

Estados Unidos, Reino Unido e Canadá, compreendemos que é desses países a ciência e o desenvolvimento estimulado e importados pelo CsF.

Com um plano bastante claro de desenvolvimento científico de enviar os alunos brasileiros para as universidades internacionais eleitas como “de ponta”, os alunos selecionados não apresentaram um bom nível de proficiência em inglês. Como solução, criou-se o IsF e, depois, o Idiomas sem Fronteiras, o que parecia uma mudança nas políticas linguísticas e um avanço na área de ensino de línguas estrangeiras.

Apesar disso, o IsF foi constituído como um curso de inglês para preparar alunos para os intercâmbios oferecidos pelo CsF, ou seja, o programa submeteu a língua inglesa à função instrumental, como uma ferramenta necessária para a concretização dos intercâmbios e isso se evidencia nas premissas, no formato e objetivos dos cursos. Isso porque o IsF busca, por meio de cursos de curta duração (16, 32, 48 e 64 horas), formar, em primeiro lugar, os alunos mais proficientes e, depois, os menos proficientes para as atividades no exterior. Sabendo da ineficiência da escola brasileira em formar alunos proficientes em língua estrangeira, a decisão do CsF em priorizar universidades anglófonas, somada ao formato de oferta do IsF, terminou por deixar nas mãos dos candidatos a formação necessária em língua estrangeira.

Isso não significa que os núcleos de ensino de línguas do IsF não tenham apresentado bons resultados. De acordo com o nosso levantamento, tanto pelo questionário quanto pela análise do livro publicado pelo programa, os NucLi trouxeram boas conquistas à área e às universidades parceiras com a aplicação de provas de proficiência aos alunos, possibilitando que eles fizessem gratuitamente o teste e tivessem conhecimento de seus níveis de inglês antes de se submeterem a algum tipo de processo de intercâmbio. Os núcleos também conseguiram promover uma mudança benéfica em relação aos alunos-professores, que são alunos de graduação em Letras que lecionam a língua inglesa. Durante a preparação de aulas e materiais, os núcleos passaram a promover práticas de formação docente, o que fez com que, além de atender os candidatos do CsF, se tornassem laboratórios de formação docente.

O problema, entretanto, é que o baixo nível de proficiência em inglês dos candidatos do CsF trouxe à tona um problema estrutural e complexo da escola brasileira. Historicamente, a nossa escola tem sérios problemas em formar alunos críticos e proficientes em leitura, ainda que em língua materna, e ainda mais em língua estrangeira. Essa deficiência fez com que o ensino de inglês, no Brasil, tenha ficado atrelado ao ensino

privado e às escolas de idiomas. Além disso, a língua inglesa, enquanto língua franca, dos negócios, move uma indústria de ensino que a configura como um bem de consumo necessário para a ascensão social no mundo globalizado atual.

Diante dessas imagens arraigadas e construídas na cultura brasileira por meio de um ensino incipiente, os cursos do IsF também têm desafios, como a grande evasão de alunos ou mesmo a seleção de professores com a proficiência necessária (já que a formação também tem dificuldades em ser promovida). Assim, ainda que o IsF tenha uma perspectiva crítica e vontade de mudança, tem dificuldades de dar nova identidade a esse ensino, de forma a se distanciar da função utilitarista de uma língua e de sua concepção enquanto sistema concebendo-o como um curso que sensibilize os alunos quanto às questões sócio-históricas de uso de uma língua estrangeira.

Parte dessa resistência e dessa identidade criada sobre o IsF e sobre o que é aprender inglês resulta dos discursos que circulam acerca da Educação e do tipo de desenvolvimento pensado pelos nossos governantes e pela parcela da população brasileira economicamente mais influente. Conforme evidenciamos em nosso trabalho, por meio do encadeamento entre os discursos do CsF, do IsF (publicações e coordenadores) e pela mídia, o grande objetivo do governo Federal é participar de uma agenda neoliberal de desenvolvimento com os países já desenvolvidos, o que faz com que ações do IsF estejam atreladas aos interesses do CsF.

Assim, o CsF mandou os alunos das ciências ditas duras, tecnológicas e exatas para estudar no hemisfério norte, ignorando as peculiaridades que os alunos encontrariam no cenário de estudos estrangeiros e no cenário de aplicação brasileiro. Deixou de lado as áreas de humanidades, o que inclui os profissionais de ensino de línguas, que, inevitavelmente seriam fundamentais ao Idiomas sem Fronteiras, permitindo-nos entender que a formação humana não está compreendida no que o CsF chama de inovação e desenvolvimento da ciência brasileira. Além disso, engessou e reduziu o IsF a um programa de inglês “pré-intercâmbio”.

Dessa maneira, cabe responder à pergunta que dá título ao trabalho: Inglês para quem? Concluímos que o inglês, dita a língua franca do mundo e dos negócios, no contexto de ensino do IsF, constitui-se como uma ferramenta fundamental para o exercício de um tipo específico de poder, o *soft power* das nações que dominam as inovações tecnológicas e o mercado global, o que também demonstra os interesses político-econômicos estabelecidos pelo CsF e que, por consequência, cerceiam o IsF. Diante dos

dados aqui analisados, compreendemos que o formato de ensino de inglês proporcionado pelo IsF ainda não é capaz de promover práticas de emancipação e a inserção dos cidadãos brasileiros no cenário global.

Nessa direção, de acordo com a nossa leitura, seria necessário que o IsF tivesse mais autonomia, maior apoio institucional e pudesse atuar na universidade como um todo, oferecendo aulas de línguas a todos: alunos de graduação, pós-graduação e funcionários. Um ensino que pudesse lidar com as especificidades da academia, os letramentos que a mesma exige e as particularidades de cada área de conhecimento.

À frente do processo de desenvolvimento desses cursos de línguas podíamos contar com linguistas e educadores das universidades brasileiras. Como resultado teríamos também a inclusão dessas áreas no plano de desenvolvimento da ciência (humana) brasileira. Teríamos uma melhor formação dos professores de línguas, uma vez que hoje muitos desses professores atuam em escolas de idiomas e na escola básica e não têm oportunidade de desenvolverem pesquisas na área ou de serem assistidos por profissionais experientes, como oportunizam os NuLi do IsF.

Por fim, o oferecimento de cursos extensivos à universidade como um todo colocaria as políticas linguísticas na agenda de prioridades para a internacionalização, o que seria importante para desvincular as línguas de uma função utilitarista e abordagem sistêmica que encontramos no ensino hoje, sensibilizando a comunidade acadêmica para as questões sociais, econômicas, políticas e ideológicas que subjazem a uma participação social dita "proficiente" e "global" por meio de uma língua.

Referências bibliográficas

ABREU-E-LIMA, D. M. et al. O programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W.B. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 19-46.

_____; MORAES FILHO, W. B. O programa Idiomas sem Fronteiras. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 293-308.

_____; MORAES FILHO, W. B.; MONTENEGRO, A. R. A. Perfil da área da língua inglesa nas universidades federais brasileiras. O programa Idiomas sem Fronteiras. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 45-76.

ACEVEDO M. R; BRASIL, W. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas – UNAMAZ, 2004. 101p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139900por.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

ALBUQUERQUE, F. J. B. **Documento Técnico contendo estudo analítico, teórico e metodológico sobre o impacto e a organização do Programa Ciência sem Fronteiras nas políticas públicas da Educação Superior**. Brasil: MEC; Conselho Nacional de Educação. Abr. 2013. (Ref. BOC 914BRZ1136 - MEC 2012 / 2013). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13939-produto-2-ciencia-sem-fronteira-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jul. 2016.

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. **Journal of Studies in International Education**. Vol. 11, Issue 3-4, pp. 290 - 305, 2007. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1028315307303542>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

AMARANTE, M. de F. S. **Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência**. 1998. 298f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269246>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

AZZARI, E. F. **O desafio de progredir na aprendizagem da língua inglesa na escola pública: dando voz aos alunos do Ensino Fundamental II**. 2013. 131p. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

_____. **Discursos sobre a presença de tecnologias em aula de inglês na educação básica: abismos e pontes.** 2017. 239 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. O discurso no Romance. In: _____. **Questões de literatura e de estética.** A teoria do romance. Tradução de Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: Editora Unesp/Hucitec, 1988, p. 71-164.

_____. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016. 174 p. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 1992. 6ª ed.

BALBINOT Jr, A. (Diretor de Relações Internacionais Substituto -SIC/Capes) [Sistema Acesso a Informação] - [23480.008739/2016-85]. Recebida por tgs.talita@gmail.com em 20 jun. 2016.

BARROS, A. S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, junho de 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200361&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 de ago. 2016.

BAUMAN, Z. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. **Liquid modernity.** Oxford: Polity Press, 2000.

BRASIL. **Idiomas sem Fronteiras.** Página inicial. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Ministério das relações exteriores; Divisões de Temas Educacionais. Histórico do programa: introdução. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.466**, de 18 de dezembro de 2012b. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf> Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 973**, de 14 de novembro de 2014a. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Ensino Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014.** Brasília, 2014b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras. **Portaria nº 105**, de 24 de maio de 2012a. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2015/janeiro/DOU_Portaria_2012.pdf. Acesso em: 15 de dezembro de 2014. Acesso em: 15 de dezembro de 2014.

_____. PORTAL CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. **O programa**. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 06 jun. 2016

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.642**, de 13 de dezembro 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm>. Acesso em: 06 jun. 2016.

_____. **RELATÓRIO Nº – CCT, DE 2015**. Avaliação de Políticas Públicas: Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática. Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www6g.senado.gov.br/busca/?q=ml-co201511320&ordem=relevancia&colecão=Projetos%20e%20Mat%C3%A9rias%20-%20Documentos>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BORGES, R. A.; GARCIA-FILICE, R. C. A língua inglesa no Programa Ciência sem Fronteiras: paradoxos na política de internacionalização. **Interfaces Brasil/Canadá**. Canoas, v. 16, n. 1, 2016, p. 72–101. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7516/5615>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

CHAVES, V.; DE CASTRO, A. M. D. A. Internacionalização da educação superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 118-137, maio 2016. ISSN 2446-9424. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup/article/view/7531>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. London: Routledge, 2000. p. 245-292.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302003000100003&lng=en&nr m=iso>. Acesso em: 16 nov. 2017.

DE WIT, H. **Internationalization of higher education in the United States of America and Europe**: A historical, comparative and conceptual analysis. Westport, CT: Greenwood, 2002.

_____. **Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education**. Hogeschool van Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics and

Management, Amsterdam., 2011. Disponível em: <<http://www.yieldopedia.com/paneladmin/reports/49f924b8e497fc0b88e9893772eccd4c.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

DORIGON, T. O Programa Idiomas sem Fronteiras Analisado a partir do Ciclo de Políticas. **Brazilian English Language Teaching Journal**. December, 2015, pp. 4–20. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/download/21009/14004>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 88, p. 153-179, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 nov. 2017.

FAGNANI, E. A política social do governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **Revista SER Social**, [S.l.], v. 13, n. 28, p. 41-80, nov. 2011. ISSN 2178-8987. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/5621>. Acesso em: 08 dez. 2017.

FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, [S.l.], n. 28, dez. 2006. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7609>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47-65.

_____; PASSONI, T. English as a lingua franca and the internationalization of higher education in Brazil. In: FINARDI, K. (org) **English in Brazil: views, policies and programs**. Londrina, EDUEL, 2016. p. 173-190.

HOHLFELDT, A. Hipóteses contemporâneas de pesquisa em comunicação. In: HOHLFELDT, A.; MARTINO, L. C.; FRANÇA, V. V. (Org.). **Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 187-240.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; ONG AÇÃO EDUCATIVA. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)**. São Paulo: 2015. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRRWFyakMxOTNyb1k/view>>. Acesso em: 30 out. 2017.

JORDÃO, C. M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**, v. 26, n. 2, p. 247-442. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

_____; MARTINEZ, J. Z. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Org.). **Políticas**

linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização. Campinas, SP. Pontes Editores, 2015. p. 61-87.

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. Atividade docente, comunidades de prática e formação docente. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras:** A construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 188-211.

KNIGHT, J. **Higher Education in Turmoil:** The Changing World of Internationalization. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

_____. Internationalisation remodelled: Definition, Approaches and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, Vol. 8, No. 1, p. 5-3. 2004. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1028315303260832>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

KOBAYASHI, E. **Efeito retroativo de um exame de proficiência em língua inglesa em um núcleo de línguas do programa Inglês sem Fronteiras.** 2016. 187p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

KOLTAI, C. A. A recepção nacional do estrangeiro no mundo globalizado. In: VIEIRA, L. (Org.). **Identidade e Globalização:** Impasses e perspectivas da identidade e a diversidade cultural. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 137-149.

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. Atividade docente, comunidades de prática e formação docente. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras:** A construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 188-211.

LASTRES, H. M. M.; ALBAGLI, S. (Org.). Introdução. In: **Informação e globalização na era do conhecimento.** Rio de Janeiro, Campus, 1999. p. 7-26.

_____; FERRAZ, J. C. Economia da Informação, do Conhecimento e do Aprendizado. In: LASTRES, H. M. M.; ALBAGLI, S. (Org.). **Informação e globalização na era do conhecimento.** Rio de Janeiro, Campus, 1999. p. 27-57.

LAUS, S. P. **A internacionalização da educação superior:** um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. 332p. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LEFFA, V. J. Prefácio. In: FINARDI, K. (Org.) **English in Brazil:** views, policies and programs. Londrina: EDUEL, 2016. p. 7-11.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. Características atuais das políticas de

internacionalização das instituições de educação superior no Brasil. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 2, junho de 2008. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3202/2124>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. Trad. Maria L. Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 207p.

_____. **A estetização do mundo: Viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2015. 467p.

LOPES, T. C. C. **Ciência sem Fronteiras: os sentidos de ciência em uma política do Estado brasileiro**. 2016. 157 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

MATTOS, H.; BESSONE, T.; MAMIGONIAN, B. G. (Org.) **Historiadores Pela Democracia: O Golpe De 2016 – A Força Do Passado**. São Paulo: Alameda Editorial, 2016. 284p.

MONTE MÓR, W. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. In: **Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras**, n. 2, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2008.

MOREIRA, J. D. D. **Estratégias de redução da pobreza e das desigualdades no Brasil**. 2011. 161p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

NYE Jr., J. S. **Soft Power: The Means to Success in World Politics**. New York: Public Affairs, 2004. 191p.

ONO, F. T. P. A resignificação do global por atitudes locais na implementação do programa inglês sem fronteiras na UFRR. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 105-124.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84

PASSONI, T.; GIMENEZ, T. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. **Calidoscópio**. Vol. 14, n. 1, p. 115-126, jan./abr. 2016 Unisinos – doi: 10.4013/cld.2016.141.10. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/cld.2016.141.10/5203>>

>. Acesso em: 05 mai. 2017.

PENNYCOOK, A. **Beyond Homogeneity and Heterogeneity: English as a Global and Worldly Language.** In: The politics of English as a World Language: new horizons in postcolonial cultural studies. Amsterdam - New York: Rodopi. 2003. p. 3-17.

RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês da Escola Pública.** Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 37-48.

_____. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

RIBEIRO, Gustavo Ferreira. **Afinal, o que a organização mundial do comércio tem a ver com a educação superior?.** Rev. bras. polít. int. [online]. 2006, vol.49, n.2, pp.137-156. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v49n2/a08v49n2.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

ROCHA, C. H. Ensino de língua inglesa na contemporaneidade: diálogos ente prática translígue e a teoria bakhtiniana. In: ROCHA, C. H; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 29-60.

_____. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos.** 2010. 243 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. 315p.

_____. et al. IsF e Internacionalização: Da teoria à prática. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 77-103.

SCHWARTZMAN, S. Nacionalismo versus internacionalismo en las políticas de formación de recursos humanos de alto nivel. In: AUPETIT, Sylvie Didou; GÉRARD, Etienne (Eds.). **Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas.** Perspectivas latinoamericanas. México: IESALC-CINVESTAU- IRD, 2009. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1786:documentos-basicos&catid=194&Itemid=746>. Acesso em: 03 mar. 2017.

SENHORAS, E. M.; SILVA NETO, T. A. Diplomacia e paradiplomacia

educacional brasileira no contexto da ciência, tecnologia e inovação. **Revista Mundorama**. 2014. Disponível em: <<https://www.mundorama.net/?p=14516>>. Acesso em 15 dez. 2017.

SILVA, T. G. **Valorizando outras leituras, outros leitores: letras de samba, língua e linguagem em livros didáticos**. 2013. 78p. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2013.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015**. Disponível em: <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2016.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 25, p.5-17, abr. 2004. FapUNIFESP(SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 out. 2017.

TÍLIO, R. **Voices 1 - Livro do Professor**. 1. ed. São Paulo: Richmond Educação LTDA, 2015. v. 1. 248p.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação**, Paris, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-aEduca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

WALESKO, A. M. H.; KLUGE, D. C.; ALMEIDA, M. R. Formação de professores bolsistas para o programa Inglês sem Fronteiras (IsF)/ Núcleo de língua inglesa (NucLi) na Universidade Federal do Paraná (UFPR). In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W.B (Org.). **Do inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 217-234.

WELP, A. K. S.; FONTES, A. B. A. L.; SARMENTO, S. O programa Inglês sem Fronteiras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W.B (Org.). **Do inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 125- 150.

ANEXO

A construção do programa Inglês sem Fronteiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "A construção do programa Inglês sem Fronteiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira", que tem por objetivo elencar as principais dificuldades enfrentadas pelos NuLi na concretização do programa Inglês sem Fronteiras.

Sua participação consiste em responder um questionário online de 8 questões. O tempo estimado de resposta é de 3 minutos.

Ao aceitar responder o questionário online, você atesta:

1. Concordar que sua participação se dará de forma voluntária, não recebendo remuneração alguma por sua contribuição, podendo desistir a qualquer momento e/ou retirar sua autorização para a publicação dos dados por você revelados, bastando para isso encaminhar um comunicado via e-mail ao pesquisador.
2. Você tem ainda a garantia de que seu nome não será publicado, caso assim o deseje, bem como qualquer informação que permita a revelação pública de sua identidade.

Registre-se, ainda, que os dados aqui obtidos servirão para embasar textos de cunho acadêmico a serem apresentados em congressos da área, bem como publicados em anais de eventos e/ou revistas científicas; que este documento atende à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>) para pesquisas com seres humanos; e que este projeto de pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, tendo à sua disposição o telefone (19) 3343-6777 para esclarecimentos relativos às questões éticas da pesquisa; podendo ainda utilizar-se do e-mail comitedeetica@puc-campinas.edu.br; ou recorrer pessoalmente à instituição, localizada no Campus I desta Universidade, situado à Rodovia D. Pedro I, Km 136, Parque das Universidades, Campinas (SP), Cep: 13086-900, de segunda a sexta-feira, das 8h às 17h.

Abaixo, você encontrará os dados para contato da pesquisadora, bem como os campos para anotar se permite ou não a divulgação de seu nome e para aceitar a participação da pesquisa.

Dados da Pesquisadora: TALITA GUIMARÃES DA SILVA*

Tel: (11) 99431.3918; e-mail: tgs.talita@gmail.com

*Pesquisadora/mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Arte, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

***Obrigatório**

1. Você concorda com a divulgação do seu nome na pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo. *Após a última pergunta desta seção, iniciar este formulário novamente.*
- Não concordo com a divulgação de meu nome na referida pesquisa. *Após a última pergunta desta seção, iniciar este formulário novamente.*

2. Aceita participar da pesquisa de acordo com o termo de consentimento livre e esclarecido descrito acima? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, aceito participar. *Ir para a pergunta 3.*
- Não aceito participar da pesquisa. *Pare de preencher este formulário.*

Questionário sobre o curso presencial do IsF

3. Informe o seu nome, e-mail e seu NuLi. *

Garantiremos o sigilo de sua identidade, solicitamos o seu nome e e-mail para que possamos contactá-los em caso de dúvida em relação às perguntas abertas, bem como saber o NuLi a que correspondem as respostas.

4. 1. Qual a sua área de formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Letras/Inglês
- Relações internacionais
- Outro: _____

5. 2. De acordo com o seu NuLi, quais as habilidades linguísticas mais exploradas nos cursos oferecidos? *

Selecione até 2 opções

Marque todas que se aplicam.

- Habilidades orais (fala e compreensão oral)
- Habilidades de escrita
- Habilidades de leitura
- Habilidades voltadas para exames de proficiência (TOEFL, IELTS)
- Outro: _____

6. 3. Utilizam algum material didático? *

Marque todas que se aplicam.

- Material próprio
- Livro de ensino de inglês nacional
- Livro de ensino de inglês estrangeiro

7. 4. A partir da procura dos alunos em relação aos cursos oferecidos em seu NuLi, os alunos demonstram interesse nos cursos preparatórios para exames de proficiência estrangeiros (TOEFL, IELTS)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, há muita procura por cursos preparatórios para exames de proficiência.
- Sim, mas a procura é a mesma para os demais cursos.
- Há pouca procura.
- Apenas alguns alunos procuram preparatórios para exames de proficiência.
- Não há procura.

5. Quais as dificuldades enfrentadas em seu NuLi na elaboração e execução dos cursos presenciais? Avalie os itens

15. Infraestrutura - Laboratórios *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nenhuma dificuldade	<input type="radio"/>	Muita dificuldade				

16. 6. Você enfrentou alguma outra dificuldade não mencionada ou gostaria de complementar alguma das respostas anteriores?

Justifique a sua resposta se possível

My English Online (MEO)

17. 7. Você conhece o curso on-line do IsF, o MEO? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim. *Ir para a pergunta 18.*
- Não. *Pare de preencher este formulário.*

Sobre o MEO

18. 8. Você poderia descrever a sua experiência com o curso? Cite dados que considera relevantes (positivos e/ou negativos) em relação ao contato que teve com a ferramenta. *
