



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

ELKERLANE MARTINS DE ARAÚJO MORAES

“DEIXA-ME IR E VIR”, CANTA O ROUXINOL: REMINISCÊNCIAS
DOCENTES E POLÍTICA LINGUÍSTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO PARA
UMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

Brasília/DF
2018

ELKERLANE MARTINS DE ARAÚJO MORAES

**“DEIXA-ME IR E VIR”, CANTA O ROUXINOL: REMINISCÊNCIAS
DOCENTES E POLÍTICA LINGUÍSTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO PARA
UMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Linguística
à Banca Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Linguística (PPGL) da
Universidade de Brasília (UnB).

Orientador: Professor Doutor Kleber
Aparecido da Silva

Co-orientadora: Prof^a Dra. Ester Maria de
Figueiredo Souza

Brasília/DF
2018

Moraes, Elkerlane Martins de Araújo

“Deixa-me ir e vir”, canta o rouxinol: reminiscências docentes e política linguística de internacionalização para uma ciência sem fronteiras / Elkerlane Martins de Araújo Moraes; orientador: Kléber Aparecido da Silva; co-orientadora: Ester Maria de Figueiredo Souza. / Brasília, 2018.

256 p.

Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística - Universidade de Brasília, 2018.

1. Internacionalização da Educação. 2. Ciência sem Fronteiras. 3. Política Linguística Docente. I. Silva, Kléber Aparecido. II . Souza, Ester Maria de Figueiredo. III. Título

ELKERLANE MARTINS DE ARAÚJO MORAES

**“DEIXA-ME IR E VIR”, CANTA O ROUXINOL: REMINISCÊNCIAS
DOCENTES E POLÍTICA LINGUÍSTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO PARA
UMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS**

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Kleber Aparecido da Silva (Orientador/Presidente)

Professora Doutora Mariney Pereira da Conceição (Membro Interno)

Professor Doutor Vilson J. Leffa (Membro Externo)

Professor Doutor Kanavillil Rajagopalan (Membro Externo)

Professora Doutora Viviane Cristina Vieira (Membro Suplente)

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que voluntariamente contribuíram com este trabalho, emprestando sua voz, seu tempo e paciência para a composição das notas introdutórias de uma canção para rouxinóis do cerrado brasileiro.

Agradeço, sobretudo, ao Maestro dessa obra - o Deus Criador - meu guia e toda minha razão de ser. A este digo: obrigada pela sua amizade e pelo consolo que me destes e, especialmente por ter materializado sua bondade e amor em cada um que se juntou a mim nessa orquestra, para compormos juntos uma canção de esperança. A estes meus queridos, desejo que tu, Maestro, possas reger seus caminhos, transformando cada nota dissonante de suas vidas numa sinfonia perfeita, até que toquem a última nota de sua canção neste mundo.

Entre estes, agradeço a Adriano, meu companheiro, pela paciência que lidou comigo durante toda a jornada do doutorado, pela compreensão que teve durante os momentos em que tive que me ausentar, e especialmente por ter sido o pai e a mãe dos nossos filhos. Não posso deixar de mencionar a contribuição especial de minha secretária e amiga Jardelma nessa questão. Jamais teria conseguido sem o seu apoio, compreensão e amor.

Aos meus filhos Samuel e Pablo por me devotarem tanto amor e carinho, mesmo enquanto estava sendo uma mãe pela metade. Sem o abraço carinhoso de vocês não teria chegado até aqui. Amo vocês!

Aos meus pais, por me incentivar e ensinarem que tudo é possível com responsabilidade, empenho e fé. Atribuo parte deste trabalho a vocês.

Às minhas irmãs, meus sobrinhos, e meu cunhado Rainer, que pelo simples fato de eu saber que estavam lá para quando eu precisasse, foram imprescindíveis para que eu tivesse paz para compor meu texto!

Também agradeço pela oportunidade que tive de conviver com alguns componentes dessa orquestra que iniciaram comigo essa jornada, mas que foram requisitados pelo Maestro para compor a orquestra celestial, são estes, minha querida avó Benedita, meu tio João Batista, meu tio Valdomiro e sua esposa, e minha segunda mãe, tia Raimunda, de quem eu sempre ouvia: *Enfrenta de cabeça erguida que dá certo!*

Agradeço à minha igreja Presbiteriana Ebenézer e ao meu pastor José Erivam, e sua esposa Moncerrat, por orarem por mim e me incentivarem a procurar conhecer tanto a verdade

que liberta, quanto os sofismas que podem aprisionar a alma e matar a esperança. Também não posso deixar de agradecer às minhas amigas queridas, e irmãs na fé, Zi, Nane e Li, por me compreenderem e proporcionarem momentos de alegria e descontração em meio ao caos e solidão intelectual que mergulhei durante a produção desse manuscrito.

Agradeço também ao meu psiquiatra Dr. João Walmocyr, especialmente, por me ensinar que as limitações da mente humana são fraquezas que nos aproximam do outro e nos tornam grandes. Isso experimentei na antessala de seu consultório na companhia de tantos professores que ali jaziam em busca de alívio para suas dores docentes. Com eles compartilhei e aprendi que é preciso ter fé pra ter foco.

“Para não dizer que não falei das flores” notáveis que incansavelmente lutam comigo para furar o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio no cenário da educação, agradeço aos meus amigos professores Rubens de Sá, Juscelino Nascimento, Sônia Margarida, Eduardo Dias, Lucimar, Helenice Joviano, Isabella Gurgel, Romar e Cesário. Uma amizade como substantivo concreto, que recebi em forma de abrigo, mantimento, caronas para a universidade, orientações e “pitacos”, para a tese e para a vida, e *happy hours* inesquecíveis. Nesse rol de amigos, incluo o meu querido orientador Kléber Aparecido da Silva, e co-orientadora, Ester Figueiredo, pelo apoio e carinho recebido.

Para concluir, agradeço, em especial às participantes da pesquisa, a quem me refiro como Rouxinóis do cerrado, por terem me confiado a responsabilidade de transmitir seus anseios nesse manuscrito. Espero tê-lo feito à altura! Outrossim, agradeço ao IFTO pela oportunidade de poder me afastar das atividades de docência para me dedicar ao curso, em especial, ao então diretor Antônio da Luz, às minhas colegas do departamento de linguagens, Patrícia, Graziani, Márcia, Paula e Míriam. Obviamente nesse cenário, há diversos outros componentes que me ajudaram de forma indireta nessa jornada, os quais tenho profundo respeito e gratidão especialmente pelo entendimento de que o desenvolvimento profissional de um membro da equipe IFTO promove o desenvolvimento da instituição como um todo.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília pela oportunidade de aprender a pesquisar com uma equipe tão competente e comprometida, que tem contribuído para o avanço da ciência da linguagem em âmbito nacional e internacional. Foi um privilégio aprender com vocês!

RESUMO

Ciente do panorama que se desenha para a educação na contemporaneidade, advindos dos processos de recomposição social atuais, este trabalho é fruto de uma experiência na gestão institucional do programa Ciência sem Fronteiras (CsF), e teve como ponto de ignescência os entraves linguísticos vivenciados pelos bolsistas do programa, relativos à falta de proficiência em LI. Mesmo o direito à mobilidade estando previsto na Constituição Federal Brasileira em seu artigo 5º, inciso XV, no que concerne às condições de inclusão nesse novo território de internacionalização da ciência, a linguagem revelou-se o principal mecanismo de cerceamento do direito de “ir e vir”. A emergência do CsF é uma evidência de que os limites da mobilidade se alargaram semântica e geograficamente, tornando-se uma estratégia de trocas de conhecimento numa esfera global; o que, por outro lado, resultou em processos excludentes de toda ordem. No âmbito da educação, os mecanismos de exclusão foram legalizados por meio da eleição de áreas prioritárias que excluiu estudantes de outras áreas do conhecimento, dentre os quais, as licenciaturas do ensino de línguas. Ao final do programa, os resultados foram pouco satisfatórios em face do grande investimento empregado. A respeito disso, a mídia nacional atribuiu o insucesso do programa ao incipiente ensino de LI ofertado nas escolas brasileiras. Partindo do pressuposto de que o agir do professor de língua inglesa é uma das condições para a efetividade de uma política linguística de internacionalização da educação, este trabalho ocupou-se em averiguar os interesses que fomentaram a exclusão do professor de LI no CsF, identificando quais os objetivos e os mecanismos utilizados para praticar a exclusão. Sistematizando o percurso teórico, os temas desdobram-se em internacionalização da educação (KNIGHT, 2004; BEELEN E JONES, 2015; DE WIT, 2012), o papel do agir docente na atualidade (GATTI e BARRETTO, 2009; ANDRÉ, 2013) e políticas linguística (RAJAGOPALAN, 2013; SHOHAMI, 2006). A partir desse escopo, conjecturei que conferir o direito à mobilidade internacional aos professores de LI poderia ser um caminho proveitoso para estabelecer um ensino de LI de qualidade no Brasil, tanto na Educação Básica, onde inicia-se o ensino de LI, quanto na Educação Superior, assegurando aos alunos a proficiência e o conhecimento que lhes garanta o direito de “ir e vir” por meio dessa língua. Considerando as interfaces entre linguagem e sociedade, a pesquisa foi realizada no campo da Linguística, fundada na abordagem qualitativa-interpretativa (MOITA LOPES, 1994) e nas categorias de análise da Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a) para investigar a política linguística de internacionalização do CsF atuando no contexto específico do Instituto Federal do Tocantins – campus Paraíso. Ao final da pesquisa, os resultados reiteraram a exclusão sofrida pelo professor de LI, demonstrando que houve falta de equidade na distribuição das bolsas do programa, concentrando as bolsas de fomento nas metrópoles brasileiras, como também, indicando como tais processos excludentes podem ser minimizados por meio de iniciativas institucionais de internacionalização que incluam os professores de LI como agentes locais das dimensões cultural, internacional e global no âmbito das IES.

Palavras-chaves: Ciência sem Fronteiras. Professores de Língua Inglesa. Mobilidade Acadêmica/internacional. Política Linguística-docente de internacionalização.

ABSTRACT

Aware about the perspectives to the contemporary education panorama, coming from the new processes of social reorganization, this paper results of an experience in the Science without Borders institutional coordination (SwB) and was motivated by the evidence of linguistic barriers experienced by the students in the program, due to their lack of proficiency in the English language. The Brazilian Federal Constitution in its article 5, item XV, warrants the freedom to go and come, even so, regarding the conditions of inclusion in this new internationalization of science territory, language has proved to be the main mechanism to restrict the right to mobility. The idealization of SwB is evidence that the mobility bounds have widened semantically and geographically, becoming a strategy of epistemological exchanges in a global sphere, which, on the other hand, resulted in exclusionary processes of all kinds. In the education context, exclusion mechanisms were legalized through the determination of priority areas that excluded students from other areas of knowledge, among them, language-teaching students. At the end of the program, the results were unsatisfactory regarding the large investment applied. In this respect, the national media attributed the failure of the program to the incipient teaching system of LI offered in Brazilian schools. Arguing that the teacher of English action is a condition to effectively successfully an internationalization language policy, and based on the analysis of the internationalization policy implemented through student/international mobility, I devised this research to investigate the interests that fostered the LI teacher exclusion of the SwB program, identifying the objectives and mechanisms used to practice this exclusion. Systematizing the theoretical path, the themes unfold in the internationalization of education (KNIGHT, 2004; BEELEN E JONES, 2015; DE WIT, 2012), the role of teaching action in the present (GATTI e BARRETTO, 2009; ANDRÉ, 2013) and language policy (RAJAGOPALAN, 2013; SHOHAMI, 2006). From this goal, I presumed that conceiving the right to international mobility to LI teachers could be a successful way to establish quality LI education in Brazil, both in Basic Education, where LI teaching begins, and in Higher Education, ensuring to students the proficiency and knowledge that guarantees them the right to "come and go" through that language. Considering the close relationship between language and society, this research was carried out in the field of Linguistics, based on the qualitative-interpretative approach (MOITA LOPES, 1994) and in the analysis categories of the Policy Cycle Approach (BOWE; BALL, 1994a) to investigate the internationalization language policy of SwB acting in the specific context of the Federal Institute of Tocantins - Paraíso campus. At the end of the research, the results reiterated the exclusion suffered by the teacher of LI, demonstrating that there was a lack of equity in the distribution of the scholarships of the program, concentrating the development grants in the Brazilian metropolis, as well as indicating how such exclusionary processes can be minimized through institutional internationalization initiatives that include LI teachers as local agents to manage the cultural, international and global dimensions inside the universities and schools.

Keywords: Science Without Borders. Teachers of English Language. International Student Mobility. Teacher-Language Policy of Internationalization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

QUADRO 01: Sinopse do Capítulo 1

QUADRO 02: Sinopse do Capítulo 2

QUADRO 03: Organização sistêmica da Política de Internacionalização no CsF

QUADRO 04 – Publicações sobre o ensino de LI – “*A culpa é da escola!*”

QUADRO 05: Sinopse do Capítulo 3

QUADRO 06: Sinopse do Capítulo 4

QUADRO 07: Componentes, conteúdos e categorias analíticas da política

QUADRO 08: Componentes e categorias analíticas da ACP

QUADRO 09: Pontos de convergência - Objetivos específicos e Questões de pesquisa

QUADRO 10: Hipóteses levantadas no referencial teórico

QUADRO 11: Organograma simplificado da pesquisa

QUADRO 12: Descrição das Categorias Textuais e Contextuais

QUADRO 13: Página inicial CsF

QUADRO 14: Documentos do CsF

QUADRO 15: Justificativa e Objetivos do CsF

QUADRO 16: Componentes do Decreto 7.642 de 13/12/2011

QUADRO 17: Objetivos convergentes entre LDB e Decreto 7.642

QUADRO 18: Objetivos do CsF – *decreto X website*

QUADRO 19: Atribuições X Ações do COMEX

QUADRO 20: Sinopse das ações realizadas no CsF

QUADRO 21: Editais lançados do CsF com destino aos Estados Unidos

QUADRO 22: Entidade(s) deliberativa(s) nas chamadas EUA

QUADRO 23: Nível linguístico de LI exigido em cada chamada para os EUA

QUADRO 24: Inglês sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras – aproximações e diferenciações

QUADRO 25: Público-alvo do IsF

QUADRO 26: Parte operacional dos IsF

QUADRO 27: Ações de internacionalização no PDI/IFTO 2010-2015

QUADRO 28: Ações de Internacionalização realizadas no IFTO (2010-2018)

QUADRO 29: Ações relacionadas ao CsF entre 2011 – 2016

QUADRO 30: Ações do IFTO para atender ao Acordo de Adesão do CsF

QUADRO 31: Política de ensino de LE no IFTO

QUADRO 32: Efeitos de 1ª ordem da política do CsF

QUADRO 33: Ciclo da Internacionalização

QUADRO 34: Planejamento Linguístico-docente de Internacionalização do Campus Paraíso

TABELAS

TABELA 01: Ocorrência de Publicação na base *Scirus* (2009-2013)

TABELA 02: Municípios do Vale do Araguaia com suas respectivas populações e áreas territoriais

TABELA 03: Os sete países com maior quantidade de bolsistas do CsF

TABELA 04: Público-alvo Pretendido e Público Atendido pelo CsF

TABELA 05: Custo médio das bolsas por ano, quantidade e percentual de bolsas concedidas

TABELA 06: Bolsa implementadas por área e distribuição por categoria de formação

TABELA 07: Origem dos estudantes das 3 áreas mais contempladas no CsF

TABELA 08: Professores e coordenadores do IsF distribuídos por estado brasileiro

FIGURAS

FIGURA 01: Registro fotográfico no meu quintal

FIGURA 02: Recorte em papel feito por Hans Christian Andersen

FIGURA 03: Girassol – Flor símbolo natural do Estado do Tocantins

FIGURA 04: A flor de Drummond

FIGURA 05: Fluxograma das Políticas Públicas Educacionais

FIGURA 06: Organograma do Planejamento Linguístico Local

FIGURA 07: Fontes consultadas para a análise do decreto

FIGURA 08: Fluxograma Parte Operacional do CsF

FIGURA 09: Investimento da Capes em bolsas de fomento em 2017

GRÁFICOS

GRÁFICO 01: IDMH educacional em Paraíso do Tocantins

GRÁFICO 02: Participação dos Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação

GRÁFICO 03: 10 Instituições de origem dos bolsistas da área de Engenharia no Estado de São Paulo

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANGRAD - Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior

CCT/SF – Comissão de Ciência, Tecnologia e Inovação - Senado Federal

CCTI/CD - Comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática da Câmara dos Deputados

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CRA/DF - Conselho Regional de Administração do Distrito federal

IELTS - International English Language Testing System

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MEC – Ministério da Educação

MPOG – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão

MRE – Ministério das Relações Exteriores

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

SESU – Secretaria da Educação Superior

SIGLAS

TOEFL/CBT - Test of English as Foreign Language - Computer Based Test

TOEFL/iBT - Test of English as Foreign Language - Internet Based Test

TOEFL/ITP - Test of English as Foreign Language – Institutional Testing Program

TOEFL/PBT - Test of English as Foreign Language - Paper Based Test

TOEFL - Test of English as Foreign Language

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

PRELÚDIO – AQUECENDO A VOZ	16
---	----

PARTE – 1

<i>A floresta do Rouxinol</i>	20
--	----

CAPÍTULO 1 – O ROUXINOL DE CHRISTIAN ANDERSEN E EU: CONFLUÊNCIAS EXCLUDENTES E UMA CANÇÃO DE ESPERANÇA	21
---	----

1.1 O ROUXINOL E EU	25
---------------------------	----

1.2 A CAPELLA DAS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU E A MESTRA IGNORANTE: INTERNACIONALIZAÇÃO PARA QUE(M)?	30
--	----

1.2.1 Tipos de Internacionalização da Educação	32
1.2.1.1 Internacionalização Abrangente (CI)	32
1.2.1.2 Internacionalização do currículo(IoC)	33
1.2.1.3 Internacionalização em Casa (IaH)	35

1.2.2 Trecho à capella	38
-------------------------------------	----

1.2.3 Afinando os instrumentos: abordagem, conceitos e percurso teórico	43
--	----

1.3 BASTA DE PAPAGAIOS, QUEREMOS ROUXINÓIS!	51
---	----

PARTE – 2

<i>A caminho do palácio</i>	58
--	----

CAPÍTULO 2 – A POLIFONIA DISSONANTE DO ROUXINOL E O CÂNONE DA LI, CONCERTO EM TOM MAIOR	59
--	----

2.1 SÓ PRA INGLÊS VER!	59
------------------------------	----

2.2 A EXCLUSÃO DO PROFESSOR DE LI	62
---	----

2.3 I’M SORRY, EU NÃO FALO “GLOBALINGLÊS”!	64
--	----

2.3.1 Penso [e falo inglês], logo existo!	66
--	----

PARTE - 3

<i>O Palácio do Imperador</i>	75
--	----

CAPÍTULO 3 – ENSAIO SOBRE POLÍTICA LINGUÍSTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO PARA ROUXINÓIS: DEFININDO O REPERTÓRIO	76
---	----

3.1 POLÍTICAS: O QUÊ [DE QUEM / PARA QUEM] SÃO? ...	77
---	----

3.1.1 Políticas Educacionais	80
---	----

3.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	82
----------------------------------	----

3.2.1 Políticas linguísticas de ensino/aprendizagem de LE.....	85
3.2.2 O Planejamento linguístico-docente (PLD)	85
3.3 A PLD E O HOMO ECONOMICUS	86
3.3.1 A PLD no Ciência sem Fronteiras	88
3.3.2 IsF: a política linguística de internacionalização do CsF..	92
CAPÍTULO 4 – A RAPSÓDIA DO PALÁCIO: A NOVA SOCIEDADE DA ECONOMIA DO CONHECIMENTO E O AGIR DOCENTE	97
4.1 A SOCIEDADE DA ECONOMIA E DO CONHECIMENTO	101
4.1.1 O desinvestimento Vocacional	104
4.2 A EDUCAÇÃO E O SETOR QUATERNÁRIO	107
4.2.1 O Exemplo do CsF	112
4.3 SER LOCAL OU SER GLOBAL, EIS A QUESTÃO!	115
CAPÍTULO 5 – INTRODUZINDO O CENÁRIO, A ORQUESTRA E A COMPOSIÇÃO MUSICAL	120
5.1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	124
5.1.1 Abordagem do Ciclo de Políticas	125
5.1.1.1 Contexto de Influência	129
5.1.1.2 Contexto da produção de texto	131
5.1.1.3 Contexto da prática	132
5.1.1.4 Contexto dos resultados/efeitos	134
5.1.1.5 Contexto de Estratégia Política	135
5.2 OBJETIVOS	137
5.2.1 Objetivos específicos	138
5.3 QUESTÕES DE PESQUISA	138
5.4 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: O <i>LÓCUS</i> , O SUJEITO E OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	140
5.4.1 Etapas da pesquisa	141
5.4.2 O <i>locus</i> de pesquisa	142
5.4.3 Os participantes	144
5.5 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	144
5.5.1 Os temas de pesquisa	145
5.5.2 Instrumentos de coleta dos dados	146
5.5.3 As categorias de análise	147
5.5.4 Objetivos de pesquisa	148
5.6 ORIENTAÇÕES FINAIS À ORQUESTRA	149

CAPÍTULO 6 – <i>COMPONDO A CANÇÃO PARA O ROUXINOL: UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA-DOCENTE DE INTERNACIONALIZAÇÃO PARA O IFTO</i>	151
6.1 A POLÍTICA OFICIAL E A PRÁTICA DO CsF	151
6.1.1 Documento 1: Decreto nº 7.642 de 13 de dezembro de 2011	154
6.1.2 Justificativa e Objetivos: Decreto X Website	158
6.1.3 Público-alvo: Decreto X Website	161
6.1.4 CAA: Decreto X Website e Portarias Interministeriais nº 251 e 648	168
6.1.5 Comitê Executivo: Decreto X website	171
6.2 ANÁLISE DA POLÍTICA LINGUÍSTICA DO CsF E A LI	176
6.2.1 Inglês sem Fronteiras X Idiomas sem Fronteiras	180
6.3 ANÁLISE TEXTUAL DOS DOCUMENTOS	187
6.3.1 Classificação textual	187
6.3.2 Internacionalização da Educação e Política Linguística de Internacionalização	188
6.4 ANÁLISE CONTEXTUAL	189
6.4.1 Contextos de influência, de produção de texto e da prática	189
6.5 A PRÁTICA DO CsF/ISF NO IFTO	193
6.5.1 O CsF e o PDI/IFTO 2010-2014	194
6.5.2 O CsF e o RA/IFTO 2010-2014	195
6.5.3 A CRAI e o CsF	197
6.6 IFTO - CAMPUS PARAÍSO E SEUS AGENTES DE INTERNACIONALIZAÇÃO	201
6.6.1 Com a palavra, o Rouxinol <i>Castle-builder</i>	203
6.6.2 Com a palavra, o Rouxinol Poliglota	208
6.7 ANÁLISE CONTEXTUAL	211
6.7.1 Contexto dos Resultados/efeitos	211
6.8 CONTEXTO DA ESTRATÉGIA POLÍTICA: POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA O IFTO, CAMPUS PARAÍSO	213
6.9 PALAVRAS FINAIS À ORQUESTRA	218
ACORDES FINAIS	220
REFERÊNCIAS	223
APÊNDICES	233
ANEXOS	242

APRESENTAÇÃO

“Where word fails, music speaks”
- Hans Christian Anderson

“Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Caminhando e cantando
E seguindo a canção”
- Geraldo Vandré

Tudo isto realizo no imenso palácio da memória. Aí estão presentes o céu, a terra e o mar com todos os pormenores que neles pude perceber pelos sentidos, exceto os que já esqueci. É lá que me encontro a mim mesmo, e recordo as ações que fiz, o seu tempo, lugar e até os sentimentos que me dominavam ao praticá-las.

- Santo Agostinho, Confissões

PRELÚDIO¹ - AQUECENDO A VOZ!

De forma básica, um texto pode ser descrito como um conjunto de signos que se agrupam para formar as frases nas quais exprimimos nossos pensamentos e compartilhamos nossas experiências e reminiscências vertidas em conhecimento. Mas como preconizava o axioma bakhtiniano, as palavras e seus sentidos não nascem ao acaso, não são tiradas de um dicionário, mas da boca do outro que tinha razões tão fortes para dizê-las que não podiam ser contidas; era preciso compartilhá-las! Ao dizê-las, podemos utilizar diferentes tonalidades e recursos. Elas podem ser faladas, gritadas, sussurradas, cantadas, conforme a urgência com que queremos traduzir a mensagem. Podemos, por exemplo, utilizar os tons maiores, combinando com um ritmo mais acelerado, e sons organizados com vozes em coro para expressar anseios, dores e alegrias compartilhadas cotidianamente. Mas também podemos utilizar os tons menores combinando com um ritmo cheio de pausas, som e silêncio coordenados, para expressar a solidão com que muitas vezes concebemos nossas ideias. Nesse caso, é preciso fazê-las ecoarem, reverberarem além-muros para que encontrem aqueles que, provavelmente diversos, sejam iguais na mesma inquietação e cativem a esperança de harmonizar vozes silenciadas ao ritmo de um mundo em constante movimento.

E assim se afigura este trabalho no qual intitulo como “*Deixa-me ir e vir*”, *canta o Rouxinol: reminiscências docentes e política linguística de internacionalização para uma ciência sem fronteiras*. O título faz referência ao conto do Rouxinol de Christian Andersen adaptado e utilizado aqui como uma metáfora do papel da linguagem como propiciadora do diálogo entre diferentes culturas e nações. As epígrafes que seguem em cada título, representam o estilo textual e o conteúdo da sessão. A partir de Andersen, justifico a sensibilidade que o tema evoca, urgindo uma canção de esperança para produzir uma pedagogia da esperança, pois “onde a palavra falha, a música fala”. A segunda epígrafe traz um trecho da música *Pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré, na qual prefigura a necessidade de discursos políticos condizentes com a prática política. Ao referi-la, tenho em mente à imprescindibilidade de compor harmonicamente o discurso político com a prática política, mais especificamente, harmonizar os documentos e diretrizes para a educação com a prática docente. Em seguida, a epígrafe de Santo Agostinho é utilizada com o intuito de mostrar o papel da experiência na composição da identidade e da práxis docente constituídas ao logo do exercício da profissão.

¹ Na linguagem musical, ensaio de um instrumento ou da voz antes de começar a tocar ou a cantar.

Para desenvolver os temas de forma sistemática, dividi o referencial em três partes, cada uma delas tematizada com um pequeno texto introduzindo o conteúdo das sessões. Assim, na primeira parte, nominada *A floresta do Rouxinol*, consta o primeiro capítulo do texto. Nele inscreve-se o conto do Rouxinol de Andersen, o qual foi adaptado para representar uma metáfora do trabalho do professor de língua inglesa, na atualidade, visto como um profissional formatado por políticas educacionais que não lhe dão protagonismo, não obstante às novas exigências por uma educação além-fronteiras demonstrarem que a participação docente é condição para efetivar tais políticas. Conforme o título da primeira parte, o capítulo 1, intitulado **“O Rouxinol de Christian Andersen e eu: confluências excludentes e uma canção de esperança”** apresenta o *locus* da pesquisa, posicionando-o como um contexto excluído da política global, que precisa ser incluído na rota das políticas públicas educacionais. As sessões do capítulo dedicam-se, respectivamente, a situar o modelo de internacionalização adequado para atender as necessidades desse contexto, indicar o referencial teórico utilizado para respaldar os conceitos adotados para os temas de pesquisa e argumentar em torno do escopo, finalizando com uma reminiscência da minha formação docente.

A parte dois, nomeada *A caminho do palácio*, consta o segundo capítulo intitulado *A Polifonia dissonante do Rouxinol e o cânone da Li, Concerto em tom maior*, neste, discorro acerca da cultura de simulação de aprendizagem no ensino de LI como principal causa dos problemas de ensino enfrentados pelos bolsistas do CsF. Decorrente dessa temática, abordo, respectivamente, sobre a exclusão do professor de LI nas discussões políticas para mitigar o problema, como também, das políticas linguísticas encetadas para lidar com a questão. Outrossim, acerca da LI como língua inclusiva no cenário global pelo *status* que ocupa como unidade linguística da globalização e, por conseguinte, dos processos de internacionalização da educação. O capítulo encerra discutindo sobre os desafios impostos ao professor de LI, na atualidade, no âmbito da internacionalização da educação pela linguagem.

Na sequência, a terceira parte do manuscrito, nomeada *O palácio do Imperador*, aborda questões inerentes ao contexto de gestão política educacional. Dessa feita, o capítulo 3, intitulado como *Ensaio sobre Política Linguística de Internacionalização para Rouxinóis: definindo o repertório*, traça um panorama sobre o conceito de políticas públicas educacionais, sobretudo, das políticas linguísticas no âmbito da internacionalização da educação. Nesse capítulo é definido o conceito adotado para o tema política linguística de internacionalização neste trabalho, como também, esclarecidas as razões para sugerir um planejamento linguístico-docente de internacionalização para o *locus* de pesquisa. Nessa perspectiva, os temas progridem

sucessivamente para questões filosóficas da linguagem no campo das políticas públicas linguísticas, culminando na política linguística do CsF e os dilemas encetados pelo programa IsF no âmbito da formação do docente de línguas.

Ainda sob os temas debatidos no “palácio do imperador”, ou seja, inserido na parte três, o capítulo 4, nomeado como *A Rapsódia do Palácio: a Nova Sociedade da Economia do Conhecimento e o Agir Docente*, aprofundo nos dilemas educacionais da contemporaneidade, considerando-os como decorrentes dos processos de recomposição societária em curso no mundo pela globalização. A partir desse cenário debato desde temas como a exclusão da atividade docente até a extinção de postos de trabalho para atividades exclusivas de ensino. Como desdobramento, trato, respectivamente, do desinvestimento vocacional promovido pelos arranjos entre educação e mercado, como também das possibilidades que a educação e seus agentes têm de propiciar a inserção do Brasil no cenário global de forma equânime, minimizando os efeitos perversos da globalização e, ao mesmo tempo, capacitando o professor de LI para atuar em diversas frentes no contexto da nova sociedade do conhecimento. Encerro o capítulo discutindo sobre a necessidade de achar um ponto de equilíbrio entre o ser local e o ser global, para a qual apresento o cosmopolitismo e a planetarização como perspectivas capazes de equilibrar as forças antagônicas que regem a nova sociedade da economia e do conhecimento.

O capítulo 5 constitui os procedimentos metodológicos para a efetivação da pesquisa. À luz da canção de esperança do Rouxinol que utilizo como metáfora ao longo de todo trabalho, nomeei o capítulo como *Introduzindo o cenário, a orquestra e a composição musical*, remetendo, respectivamente, ao contexto de pesquisa, ao referencial teórico-metodológico adotado e aos procedimentos delineados para a coleta de dados e análise. Nesse capítulo, retomo os objetivos, temas de pesquisa, como também, reitero a justificativa para conceber este trabalho.

Norteadas pelas orientações do capítulo 5, o último capítulo, intitulado *Compondo a Canção para o Rouxinol: uma política linguística-docente de internacionalização para o IFTO*, constitui a fase de estudo dos dados coletados, na qual investigo as conjecturas e hipóteses levantadas ao longo do manuscrito com o fim de sugerir, ao final, um planejamento linguístico-docente em consonância com as demandas e potencialidades do IFTO – campus Paraíso. Esclarecendo a tese defendida, argumento que o agir do professor de LI é uma das condições para a efetividade de uma política linguística de internacionalização, e que nessa conjuntura deve-se incluir a mobilidade internacional como formação docente em

internacionalização, no intuito de preparar o professor para atuar nas universidades e escolas, trabalhando as dimensões da internacionalização *in loco*. Nesse sentido, ao idealizar este trabalho conjecturei que a prática política do programa Ciência sem Fronteiras negligenciou a importância da mediação do agir do professor de LI para promover a internacionalização, decorrendo daí meu escopo geral de pesquisa. Para orientar o percurso investigativo, elaborei as seguintes questões de pesquisa:

- Como se configura a política linguística de internacionalização da Educação no âmbito do CsF?

- Como se qualifica (implícita ou explicitamente) o trabalho do professor de LI dentro da política linguística de internacionalização do CsF?

- Quais instâncias prescritivas do CsF interferem e/ou impedem o agir do professor de LI como agente de internacionalização?

- Como a política linguística de internacionalização do CsF se aplica no âmbito do IFTO para promover sua internacionalização?

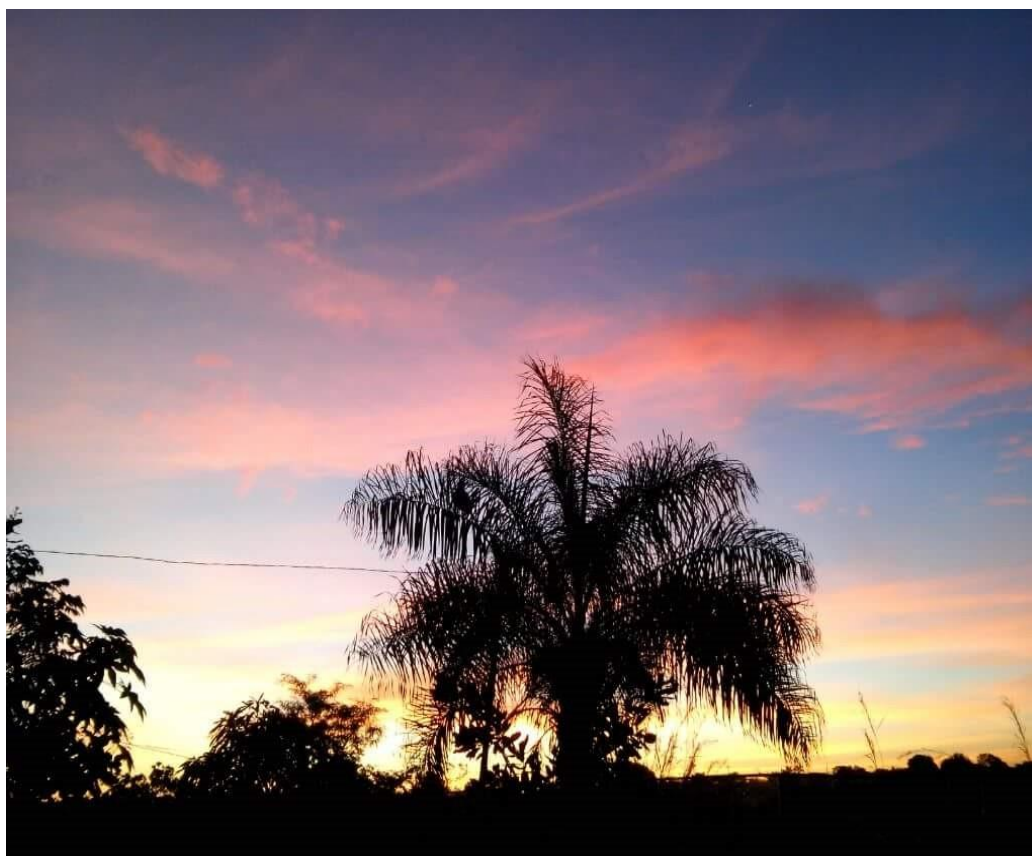
Nessa propositura, o trabalho atinge esse escopo no capítulo 6, apresentando os resultados e efeitos da política linguística de internacionalização para as professoras de LI do IFTO, campus, culminando no esboço de um planejamento, conforme conjecturei, sendo concluído com uma adaptação final do conto do Rouxinol ao contexto da pesquisa.

PARTE – 1

A floresta do Rouxinol

*“Minha terra tem babaçus, pequizeiros, ipê amarelo, rosa e branco.
Meus companheiros Beija-flor, Bem-te-vi e João de Barro, aqui me chamam corruíra
Na sinfonia do cerrado, cantam comigo o curió e o sabiá.
Às margens do Tocantins, à sombra do cajueiro, sou ave ribeirinha, encanto a dor do
pescador.
Ao tinir da machadinha cantam comigo as quebradeiras-de-coco, que esquecidas da sinfonia
global, cantam ao progresso local.”*

FIGURA 01 – Registro fotográfico no meu quintal



Fonte²: Foto produzida por Samuel Moraes

² Pé de macaúba, fruta típica do Cerrado. Fim de tarde no cerrado.

CAPÍTULO 1- O ROUXINOL DE CHRISTIAN ANDERSEN E EU: CONFLUÊNCIAS EXCLUDENTES E UMA CANÇÃO DE ESPERANÇA

FIGURA 02 - Recorte em papel feito por Hans Christian Andersen



Fonte: Museu da Cidade de Odense

Em respeito ao(s) leitor(es) deste trabalho, inauguro o primeiro capítulo esclarecendo que as razões prementes para “gestá-lo” partem, *a priori*, de compreensões filosóficas aferidas ontologicamente por meio dos compromissos assumidos ao longo do meu exercício na docência, com o fim de encetar um novo olhar sobre o agir docente. A partir dessa epigênese, tratarei de assuntos diversos que incidem no trabalho do professor. O estudo tanto provê um olhar para o passado quanto provê prospecções para o trabalho do professor de língua inglesa (LI), neste tempo, no qual preconizo como uma chegada precoce do futuro; enquanto outros preferem chamar de globalização (BALL, 2016; HARVEY, 1989; GIDDENS, 1996; LINGARD e RIZVI, 2000 etc.). Quanto à escolha e relação da LI com esse cenário, Altbach e Knight (2007) argumentam que entre os resultados da globalização inclui-se o uso da LI como língua franca da comunicação científica, o que culmina na integração da pesquisa e propicia crescimento do Mercado internacional para pesquisadores e o avanço das tecnologias de informação e comunicação. Por meio dessa integração propiciada pela linguagem, é imprescindível discorrer sobre o modo como a LI possibilita a apropriação dos discursos globais que, assimilados pelos contextos locais, reinventam as práticas sociais cotidianas. Dessa feita, não obstante os contrassensos sobre a globalização na atualidade, admito que a LI tanto serve ao propósito de corroborar a hegemonia e a uniformização linguística orquestradas

pela globalização capitalista, como serve ao propósito de militância linguística contra-hegemônica, que a apropriação dessa língua possibilita “performances linguístico-identitárias inovadoras nos fluxos da fronteira” (MOITA LOPES, 2008, p.309).

Para tangenciar os debates que venho tecendo neste texto, derivados da relação intrínseca entre linguagem e sociedade, inicio revisitando algumas reminiscências vividas na docência e que me direcionaram, respectivamente, à escolha dos temas de pesquisa: Formação do professor de língua inglesa; Internacionalização da Educação; Políticas linguísticas-docentes e Mobilidade Acadêmica/Internacional.

O título deste capítulo fornece o itinerário das discussões que, como expus acima, traduz a relação intrínseca entre posicionamentos filosóficos, epistemológicos e ontológicos provenientes das experiências pessoais que compõem meu devir identitário docente, e que me foram transeuntes emprestados para, em tempo oportuno, devolvê-los a quem de direito: os leitores deste trabalho.

Considerando a gama de especialistas discorrendo sobre os temas que trato neste trabalho, quero indicar meus objetivos de pesquisa e a abordagem dos temas por meio de uma adaptação do conto *O Rouxinol e o imperador chinês*, de Hans Christian Anderson (1996), a qual nomeio como o *Rouxinol e eu* (item 1.1), da qual fundamenta minha ontologia do SER-professora. No âmbito das relações pessoais e institucionais, anoro minha proposta de trabalho na perspectiva do dialogismo bakhtiniano de que não é possível desvencilhar nossas ações do que aprendemos a ser no decurso dos anos, e assim como naturalmente nossa história compõe-se de um pouco de cada um que encontramos em nossa caminhada. A história do mundo é composta de um pouco de nós em cada um que encontramos nessa caminhada. É justamente nesses encontros que deixamos o legado da hermenêutica da vida para a posteridade. Materializando essa convicção que nutro, transcrevo abaixo uma experiência em verso, de Pizzimenti (2013), um construto de constituição do devir identitário assumido pela poetisa, e também por mim, e que passo adiante,

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... que me tornam mais pessoa, mais humano, mais completo.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para

adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós (PIZZIMENTI, 2013).³

No afã de poder traduzir minhas experiências em palavras, que no dialogismo bakhtiniano que me constitui “tirei da boca de outros”, de antemão posso sinalizar que a ignescência deste trabalho aponta para questões práticas do cotidiano e, portanto, tem como fio condutor a Linguística e sua relação com a sociedade, por meio da linguagem, que se revelará ao longo do texto, tanto na postura crítica e transgressiva da professora-pesquisadora quanto no referencial teórico. Considerando o dialogismo como prática de escrita, o texto é composto ora na primeira pessoa do singular, para indicar elucubrações e conjecturas particulares, ora na primeira pessoa do plural, para indicar um construto elaborado em conjunto, a partir do meu encontro com outros.

Constituída por esse modo de (vi)ver, a partir do estudo dos temas citados, este trabalho dedica-se à análise de uma política linguística oficial específica – a política de internacionalização/mobilidade internacional do programa Ciência sem Fronteiras –, à luz dos seus efeitos pretendidos, e de estudos sobre políticas linguísticas em geral, com vistas à elaboração de um planejamento linguístico-docente de internacionalização para o professor de língua inglesa em formação inicial e continuada. Reiterando a relevância de pesquisas e políticas docentes, André (2013) chama a atenção para a necessidade de políticas voltadas para a formação inicial do professor. André (2013), ao convergir os relatórios sobre a profissão docente no *Relatório Eurydice* e no *Relatório da OCDE* publicados na revista na *Revista de Educación* n. 340⁴ do Ministério de Educação, Cultura e Esportes da Espanha, André argumenta que,

A formação inicial deve merecer atenção especial nas políticas docentes porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo (ANDRÉ, 2013, p.40).

³ https://www.pensador.com/autor/cris_pizzimenti/

⁴ ZARAZAGA, José Manuel Esteve. Comentários a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. **Revista de Educación**, v. 340, p. 19-86, 2006.

Além disso, a autora acrescenta que “outro ponto de consenso entre os vários relatórios é a necessidade de um novo perfil profissional para enfrentar os desafios de ensino e de aprendizagem no mundo contemporâneo e no futuro” (ANDRÉ, 2013, p.38), o que, em minha aceção, só pode ser possível quando incutido ainda na formação inicial. Em razão desta pesquisa desenvolver-se no Instituto Federal do Tocantins – campus Paraíso, onde a contribuição na formação inicial do professor de LI é propiciada exclusivamente por meio de estágio, é que acredito na viabilidade de propor um planejamento que efetivamente integre, na prática do professor em formação inicial, as competências exigidas no processo de internacionalização. Nessa perspectiva, conjecturo que ao mesmo tempo em que o contexto de pesquisa vai sendo implementado com a política de internacionalização, professores de LI em formação inicial e continuada têm a oportunidade de aprender juntos e de contribuir na prática com esse processo. A partir dessa integração, conjecturo ainda que seja possível desenvolver a criticidade no trato com políticas linguísticas desenvolvidas e implementadas de cima para baixo, a exemplo do CsF, como também de ponderar em que aspecto, prospectivamente, a mobilidade internacional/acadêmica, nos moldes do CsF, pode ser produtora no processo de internacionalização das instituições se aplicado ainda na formação inicial do professor.

Com isso em vista, a partir de minha experiência de ensino no contexto de instituições públicas no Estado do Tocantins, contexto no qual discorro, *a posteriori* (item 1.2), principio apresentando minha aceção basilar para a condução desta escrita, a qual se assenta sobre a premissa de que,

A experiência, e não a ‘*verdade*’, é que dá sentido à escritura. Digamos, como Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que este ato de escritura, essas experiências em palavras nos permitam libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (LARROSA E KOHAN, 2002, p.02, grifo da autora).

De tal modo, faço a seguir uma adaptação do conto do Rouxinol e o imperador Chinês, de Andersen (1996), com o fito de ilustrar o percurso do texto, os temas de pesquisa e a finalidade do trabalho. Ei-la em síntese.

1.1 O ROUXINOL E EU

Ainda na infância, em minhas primeiras interações com o mundo dos livros, minha mãe apresentou-me o conto do Rouxinol. Àquela época, era apenas uma história encantadora, mas, à medida que fui compondo minha compreensão da vida, com muita frequência o conto de Christian Andersen reverberava em mim, misturando-se às minhas impressões da realidade que me envolvia.

Assim, metaforicamente, como um presságio de uma trama entretecendo o real e o imaginário, o Rouxinol e eu nos encontramos constantemente no exercício da minha profissão de professora de linguagens. A fim de esclarecer a confluência da metáfora, expliquemos as convergências.

Essencialmente é a mesma história da infância, porém, dessa vez, materializada nos rouxinóis e imperadores que conformam a educação na contemporaneidade. Aos rouxinóis refiro-me aos professores; aos imperadores, faço referência aos gestores que regem a educação neste “reino” chamado Brasil. Assim, no conto original, o narrador dá ênfase à certeza que tinha da nacionalidade de todos: eram chineses os súditos e o imperador; como se ufanando de uma identidade única.

O narrador enfatiza ainda que o objetivo de contar a história é para que esta não seja esquecida. Talvez, no íntimo, seja esse meu intuito, também, compartilhar algumas de minhas reminiscências docentes para que no futuro, outros, encorajados por essa experiência em palavras, possam compartilhar suas histórias.

No reino do imperador chinês do conto, todos possuíam uma identidade, uma nacionalidade em comum. Como em todo reino, havia hierarquias no reino do imperador chinês, que morava num palácio cercado por um lindo jardim com as mais lindas flores do mundo. O imperador nunca deixava os domínios do palácio.

Há que ressaltar aqui a amplitude dos domínios cobertos pelo reino do imperador e o distanciamento entre as sociedades desse reino. Convergindo com nosso lugar de pertencimento, dou-me conta da amplitude dos contextos educacionais a serem conduzidos pelos “imperadores” e o distanciamento evidente entre ambos. Nesse mundo dos fatos, como fazer para que os imperadores deixem os seus palácios cercados de flores, para conhecer os espinhos além-muros?

Para além dos muros do palácio, há uma floresta densa contornada por um mar azul profundo e navegável, por onde passam grandes embarcações e há gente ribeirinha. Nessa floresta vive o Rouxinol. Seu canto é tão majestoso que tem o poder de aliviar a dura carga do pobre pescador, do agricultor, dos que servem no e ao palácio do imperador e vivem além-muros. Reza o conto que de todos os cantos do mundo vinham viajantes para ouvir a ave e seu canto de esperança. Sábios escreveram livros sobre as grandezas do reino, todavia, ressaltavam em suas obras que a maior riqueza daquele reino era o Rouxinol e seu canto de esperança.

Chegou aos ouvidos do imperador chinês que em seu reino havia um pequeno Rouxinol, que morava além-muros, nos domínios do seu reino, e que encantava viajantes do mundo inteiro com sua canção de esperança. Quis conhecê-lo!

Não era a pompa do palácio, as riquezas do reino, o jardim majestoso, afinal, a maior glória daquele reino, mas, sim, o vozear de uma pequena ave sem realeza, sem beleza, sem prestígio em sua própria terra. Um pequeno Rouxinol que espalhava a esperança a todos que o ouviam.

Mais que depressa, o camareiro do imperador indagou sobre a ave por todos os salões e corredores do palácio, mas, de todas as pessoas que encontrou, nenhuma ouvira falar do Rouxinol. Nesse ínterim, uma mocinha simplória que servia na cozinha afirmou conhecer a ave, pois todos os dias, ao atravessar a floresta densa para levar mantimento a sua mãe enferma, quedava-se alguns instantes a deleitar-se com o canto de esperança do pequeno Rouxinol. Imediatamente, o camareiro real ofereceu a ela um emprego permanente na cozinha e uma licença para ver o imperador jantar se o levasse até ao Rouxinol.

De posse da informação, o camareiro e os servos mais importantes do palácio foram em busca da ave.

Nessa parte, há algo singular no conto, mas bastante familiar na atualidade. Os servos reais, à medida que se embrenhavam na floresta em busca da ave desconhecida, ao ouvirem pela primeira vez um mugido de vaca, seguido do coaxar de rãs, acharam tratar-se do Rouxinol, tão desfamiliarizados estavam com a linguagem da floresta.

Com a ajuda da mocinha, finalmente o encontraram. “- *Parece tão vulgar! Tão simples! Talvez tenha perdido a cor quando viu todas estas visitas importantes* – disseram os servos reais”. Quando o camareiro começou a falar, convidando o Rouxinol a cantar para o imperador, a singela ave pensou que falava com o próprio imperador, pondo-se logo a cantar.

Gostaria de fazer uma pequena incursão aqui, para não perdermos a noção do paralelismo que proponho. Quero ressaltar o distanciamento entre a linguagem da floresta ampla e a linguagem do palácio, confluindo com o estranhamento entre os discursos proferidos na sociedade e nos “palácios”, nos quais se deliberam sobre os rumos da educação no Brasil. Que linguagem, quais políticas linguísticas poderiam agenciar o diálogo e a compreensão entre as diferentes instâncias neste “reino” para que o sol da liberdade brilhe sobre todos e o penhor da equidade finalmente não seja apenas um conto de “uma mãe gentil”?

De volta ao conto, ao reino, e à floresta, os servos reais convidaram o pequeno Rouxinol para cantar suas belas canções em um concerto no palácio real. O Rouxinol respondeu: — *Soam melhor na floresta* —. Apesar disso, foi com eles de boa vontade quando ouviu dizer que era desejo do imperador.

Chegado o momento do concerto, o Rouxinol cantou tão lindamente que arrancou lágrimas do imperador; e ele se sentiu recompensado. Mais uma missão cumprida. A suma disso foi: “não havia dúvida, o Rouxinol era um êxito. Ficaria na corte e teria uma gaiola só para si, com autorização para ir apanhar ar duas vezes durante o dia e uma vez à noite. Seria acompanhado, em cada excursão, por doze criados, cada um a segurar firmemente uma fita de seda atada a uma patinha da ave”. Isso não agradava o pequeno Rouxinol, mas permaneceu por ali.

Certo dia, chegou às mãos do imperador chinês um embrulho direto do imperador do Japão, no qual dizia: O Rouxinol. Ao abri-lo, qual não foi a sua surpresa, pois nele havia um pequeno brinquedo mecânico, um rouxinol de corda. Tinha o feitio de um verdadeiro, mas estava coberto de diamantes, rubis e safiras. Quando se lhe dava corda, cantava uma das canções que o verdadeiro passarinho costumava cantar, e a sua cauda andava para baixo e para cima, brilhando em prata e ouro. A volta do pescoço trazia uma fita, onde estava escrito: "O rouxinol do imperador do Japão nada vale comparado com o Rouxinol do imperador da China."

Nesse ponto, o antigo conto converge em muito com a contemporaneidade, em que a aparência suplanta a essência das coisas, e o alheio desterritorializa a identidade local pretextando uma identidade global. Ao pensar nos ‘rouxinóis de corda’ dos tempos atuais, pondero o quanto de sua canção tem sido compreendida e, por conseguinte, tem trazido esperança e alívio real aos que jazem além-muros, à margem do denso mar azul que contorna a floresta e divisa outros reinos.

Retomando o conto, assim que tiraram o rouxinol japonês da caixa, deram-lhe corda, e este pôs-se a cantar. Todos no palácio ficaram maravilhados, pois além de garboso por fora, imitava a canção do Rouxinol verdadeiro. Tentaram colocar os dois juntos para cantar, mas não deu muito certo. O Rouxinol verdadeiro não era previsível, cantava o que vinha no coração, *ad libitum*⁵, ao passo que o rouxinol de corda, cantava as memórias implantadas pelos modernos japoneses. Tal descompasso, provavelmente, decorreu das mudanças inesperadas no movimento melódico da canção do Rouxinol verdadeiro, variando entre semitons de puro encantamento e genialidade própria dos mestres da música. A canção do rouxinol de cordas, por sua vez, nada tinha de imprevisível, mas tudo era “certeza”. Foi aí que disseram os servos reais: “- *Sabem, senhores e senhoras e, acima de todos, Vossa Majestade Imperial, com o verdadeiro Rouxinol nunca se sabe o que vai acontecer, mas com a ave de corda tem-se a certeza; é tudo fácil: podemos abri-la e ver como pensa, como cada nota segue a outra com precisão!*”.

O pássaro artificial recebeu um lugar especial numa almofada de seda junto da cama do imperador. Foi distinguido com o título de Principal Trovador Imperial da Mesa-de-Cabeceira, Primeira Classe à Esquerda, porque até os imperadores têm o coração do lado esquerdo. O Mestre da Música Imperial escreveu um solene trabalho em 25 volumes sobre o pássaro mecânico. Era muito extenso e erudito, cheio das mais difíceis palavras chinesas. Mas toda a gente fingiu que o tinha lido e compreendido. Ninguém queria passar por estúpido!

Sentindo-se desnecessário, sem que o vissem, o pequeno Rouxinol bateu asas para além-muros, onde poderia aliviar a carga do pobre pescador, do agricultor, dos viajantes e da pobre gente ribeirinha com sua canção de esperança.

Sabe-se depois que, após tocar trinta vezes a mesma canção, o rouxinol de corda deu um piripaque e parou de funcionar para a tristeza de todos. Com a consternação instaurada no palácio, no espaço de cinco anos, o imperador adoeceu mortalmente.

O pobre imperador mal podia respirar; sentia como se tivesse qualquer coisa a pesar-lhe sobre o coração. Abriu os olhos e viu a Morte sentada sobre ele. A Morte tinha a coroa de ouro do imperador na cabeça, numa das mãos segurava a espada imperial de ouro e na outra a esplêndida bandeira imperial. E, por entre os cortinados de veludo, espreitavam estranhos

⁵ Na linguagem musical significa “à vontade”, livremente, conferindo ao intérprete musical certa liberdade no andamento de uma passagem ou cadência.

rostos: alguns horríveis e outros belos e bondosos. Eram as boas e as más ações do imperador, que olhavam para ele, enquanto a Morte se sentava sobre o seu coração.

Então de repente, perto da janela, soou a mais bela canção. Era o verdadeiro Rouxinol, que se tinha empoleirado num ramo lá fora. Sabendo do mal do imperador, o passarinho tinha voltado para lhe confortar e trazer-lhe esperança.

À medida que cantava, as firmas fantasmagóricas foram desaparecendo, até se desvanecerem. O sangue começou a correr mais depressa pelo corpo do imperador.

Como hei de recompensar-te? – Perguntou o imperador.

— *Já me recompensaste* — respondeu o Rouxinol. — *Quando cantei para ti da primeira vez, caíram-te lágrimas dos olhos e essa dádiva não posso esquecer. Essas são as joias que não se compram nem se vendem. Mas agora tens de dormir para ficares bom e forte. Olha, vou cantar para ti.*

— *Tens de ficar sempre comigo* — disse o imperador. — *Mas só cantas quando quiseres.*

— *Eu não posso morar num palácio, mas deixa-me ir e vir à minha vontade, e à noite empoleiro-me neste ramo, junto da tua janela, e canto para ti. Hei de trazer-te felicidade, mas também pensamentos sérios. Hei de cantar sobre as pessoas felizes do teu reino, mas também sobre os que se sentem tristes. Cantarei sobre o bem e o mal, que têm estado sempre à nossa volta, mas que têm sempre escondido de ti. Os passarinhos voam em todas as direções, até ao pescador, à casinha do trabalhador, até junto de tantos que estão longe de ti e da tua corte magnífica.*

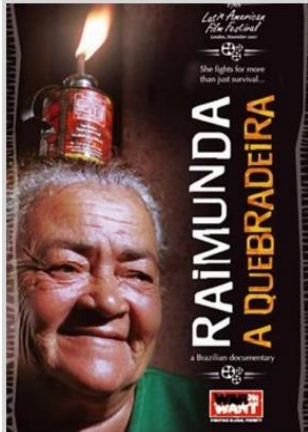
E assim, a pequena ave continuou a espalhar o seu canto de esperança desde o palácio e sua corte magnífica até aos lugares mais longínquos do reino do imperador chinês, porque todos precisam ter esperança.

Findo o conto, vamos às confluências!

1.2 A CAPELLA DAS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU E A MESTRA IGNORANTE⁶: INTERNACIONALIZAÇÃO PARA QUE(M)?

*Internacionalizar*⁷

1. v. tr. direto e pronominal. Tornar(-se) internacional
2. v.tr. direto. Difundir por várias nações; universalizar



“Os passarinhos voam em todas as direções, até ao pescador, à casinha do trabalhador, até junto de tantos que estão longe de ti e da tua corte magnífica.”

C. Andersen, O Rouxinol.

“Pra ter conhecimento do mundo eu fui pra França, pra China e pra os Estados Unidos e Canadá.”

Dona Raimunda, (SILVA, 2007)

Fonte: Silva, 2007.

Antecipando uma explicação sobre a ênfase dada à geopolítica do Tocantins nesta sessão, justifico, como Maldonado-Torres (2008)⁸, que os estudos linguísticos, desde o projeto de Martin Heidegger⁹, cujos estudos propiciaram uma virada ontológica e linguística, sempre estiveram atrelados a uma viragem geopolítica da qual decorrem as bases para a exclusão social. Dessa feita, a constante referência ao contexto social e político ao Tocantins serve ao objetivo de justificá-lo como unidade representativa da periferia global. Ao lado, justifico também que não argumento em favor de uma geopolítica da terra ou uma de geopolítica da busca de raízes, que me fariam igualmente excludente como Heidegger. O que pretendo, nesta sessão, é fornecer uma topografia do Tocantins que possa, num primeiro momento, demarcar suas fronteiras epistemológicas no cenário nacional e global, para, com isso, possibilitar, a quem quer que seja, a oportunidade de transpô-las consoante a liberdade de escolha de cada indivíduo constituído pelo direito de ir e vir, qual seja, o direito à mobilidade.

⁶ Título emprestado de Jacques Rancière na obra *O mestre ignorante* (2002).

⁷ Fonte: www.google.com.br

⁸ O autor apresenta o projeto de Martin Heidegger, no qual busca no Ocidente as raízes da epistemologia europeia, “denunciando a cumplicidade desse projeto com uma visão cartográfica imperial que cria e separa as cidades dos deuses e as cidades dos danados” (cf. 2008, p.01).

⁹ O filósofo alemão Martin Heidegger influenciou a criação e propagação da perspectiva comumente conhecida como viragem linguística. Heidegger alcançou notoriedade internacional quando mudou as bases da filosofia, deslocando-as da epistemologia para uma forma de reflexão ontológica que oferecia novos modos de pensar o sujeito, a linguagem e a historicidade (MALDONADO- TORRES, 2008, p.74).

Esclarecendo o título da sessão, originalmente, o termo *à capela* referia-se a composições musicais polifônicas em ritmo binário, entretanto, a partir do século XIX passou a designar a música vocal sem acompanhamento instrumental ou qualquer outro recurso de som. De forma alegórica, o uso do termo *à capela*, desenvolvido adiante (Subseção 1.2.1), remete às condições de produção de determinadas atividades no contexto educacional do estado do Tocantins, condições essas que nem sempre são harmonizadas com os instrumentos da política nacional para a educação. A exemplo disso, cito as campanhas nacionais de Internacionalização da Educação por meio do programa Ciência sem Fronteiras que foram pouco exitosas no norte do Brasil e nas demais periferias do Estado-Nação.

À medida que esse *lócus* vai sendo semanticamente representado por mim neste espaço, aproveito para apresentar ao leitor minha visão particular e a gênese das primeiras interações que tive com questões de internacionalização, as quais foram possibilitadas em função de minha profissão de professora de LI. Esclareço, entretanto, que à época, essas experiências não traziam para mim o sentido teórico-prático de internacionalização que ora postulo, ainda que provisoriamente, e que também constitui material de averiguação adiante. Por agora, brevemente, esclareço que, a partir da minha experiência com a questão da internacionalização proveniente das minhas leituras sobre o tema, vejo a internacionalização como um processo (KNIGHT, 2004; JONES, 2016; MOROSINI, 2006), algo que está em curso e que pode assumir as feições dos contextos nos quais emerge. No campo das pesquisas, a internacionalização pode ter diferentes configurações e ser orientada a diferentes aspectos, conforme a área de conhecimento que a articula. No caso dos estudos da linguagem, as pesquisas sobre internacionalização articulam-se, em especial, sob o prisma da interação entre povos de diferentes línguas e culturas, e dos desdobramentos dessa interação social pela linguagem.

Adentrando um pouco mais na questão, a internacionalização pode apresentar-se em diversos formatos, dependendo da demanda. No campo das políticas educacionais, segundo Knight (2004), os processos de internacionalização podem ser implementados por meio de Atividades Educacionais Transfronteiriças e Atividades Educacionais Domésticas (KNIGHT, 2004). Se analisadas à luz de uma hierarquia nos processos, antecipando aqui minha visão, as atividades educacionais domésticas constituem a base para um projeto sustentável de internacionalização, considerando que a mobilidade internacional, elemento distintivo da Educação Transfronteiriça, consiste num projeto que, dificilmente, é oportunizado a todos os alunos da instituição. A fim de elucidar os tipos de abordagem mais comuns de internacionalização, passo a descrevê-las.

1.2.1 Tipos de Internacionalização da Educação

A emergência da internacionalização da educação tem sido amplamente debatida por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes áreas, desdobrando-se em diversos temas e conceitos. Por essa razão, orientadas ambas Educação Transfronteiriça e Internacionalização em casa, nota-se pesquisas discorrendo sobre a Internacionalização do Ensino Superior (*Higher Education*), a Educação Internacional, a Internacionalização em Casa (*at home*), a Internacionalização como Cooperação Transnacional ou Bilateral, a Internacionalização do Campo dos Estudos Curriculares e/ou Internacionalização do Currículo e a Internacionalização de Estudos no Exterior e Escolas Internacionais.

Com base em Knight, mais precisamente quando ela define a internacionalização como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global nos objetivos, funções e ofertas da educação pós-secundária” (KNIGHT, 2004, p. 11), Beelen e Jones (2015) discutem três conceitos de internacionalização da educação que se relacionam, em maior grau, ao contexto desta pesquisa, e a partir do qual proponho pensar sobre Internacionalização da Educação. Conforme as autoras, esses conceitos são traduzidos como Internacionalização Abrangente (*Comprehensive Internationalization* - CI), Internacionalização do currículo (*Internationalization of Curriculum* - IoC) e a Internacionalização em casa ou doméstica (*Internationalization at Home* - IaH).

Na percepção dessas autoras, os dois elementos que fortalecem a definição de Knight concernem à “internacionalização como processo e a menção das dimensões internacional e intercultural do currículo” (BEELEN E JONES, 2015, p.60), as quais se revelaram como sendo pontos relevantes no histórico da internacionalização da educação. Esclarecendo as três definições de internacionalização, pontuo como as autoras as concebem, e a partir de quais autores e experiências o fazem.

1.2.1.1 Internacionalização Abrangente (CI)

Segundo Beelen e Jones (2015), a definição da Internacionalização Abrangente (IA) consiste em um desdobramento da definição de Knight (2004). Nessa linha, a definição de Hudzik exemplifica bem a observação feita pelas autoras.

A internacionalização abrangente é um compromisso, confirmado através da ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas ao longo das missões de ensino, pesquisa e serviço do ensino superior. Ele molda o ethos institucional e os valores e atinge toda a empresa de ensino superior. É essencial que seja adotado pela liderança institucional, governança,

professores, alunos e todas as unidades de serviço e suporte acadêmico. É um imperativo institucional, não apenas uma possibilidade desejável. A internacionalização abrangente afeta não apenas toda a vida no campus, mas os quadros externos de referência, parcerias e relações da instituição. A reconfiguração global das economias, sistemas de comércio, pesquisa e comunicação, e o impacto das forças globais na vida local, expandem dramaticamente a necessidade de uma internacionalização abrangente e as motivações e propósitos que a impulsionam (*tradução minha*) (HUDZIK, 2011, p.6).

Apontando especificamente para ações a serem planejadas e implementadas na instituição, com vista à internacionalização, o referido autor adverte sobre os efeitos internos e externos procedentes do comprometimento institucional com a CI. Na esteira dessa definição, a *Association of Foreign Student Advisers* (NAFSA – Associação de Assessores de Estudantes Estrangeiros, 2014) fornece uma definição mais resumida,

Internacionalização abrangente é uma integração estratégica e planejada das dimensões internacional, intercultural e global no ethos e resultados da Educação Superior (NAFSA, 2014, p.6).

Objetivamente, a CI pode ser compreendida a partir do conjunto de atividades que deverão ser empreendidas na prática, visando à internacionalização institucional, que deverá ser bem planejada de modo a fornecer condições de avaliar as ações ao longo do processo. Nota-se, entretanto, que as definições não apontam quais ações devem ser implementadas, tendo em vista a diversidade de contextos nos quais a CI pode ser aplicada.

Dessa feita, os debates em torno da Internacionalização Abrangente (CI) têm demonstrado a amplitude dos aspectos relacionados a partir dessa abordagem, os quais podem representar um desafio para um projeto inicial de internacionalização da educação.

1.2.1.2 Internacionalização do currículo (IoC)

À semelhança da concepção prévia, a Internacionalização do Currículo (IoC) também decorre da definição de Knight (2004), porém, enfatiza “a incorporação de uma dimensão internacional e intercultural na preparação, entrega e resultados de um programa de estudo” (LEASK, 2009, p.209).

A abordagem da IC considera tanto as atividades mais formais quanto as informais como parte do currículo, as quais são diferenciadas por Leask (2015) sob o ponto de vista das dimensões formal, informal e oculta do currículo. Para a autora, a relação desses/entre esses três elementos compõem, conjuntamente, o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades requeridos para/em uma sociedade globalizada. Isso quer dizer que Leask emprega o conceito

de currículo como abrangendo todos os tipos de situações de ensino/aprendizagem, sejam elas formais ou informais.

Nesse sentido, o currículo formal consiste no “plano de estudos, bem como o cronograma ordenado e planejado de experiências e atividades que os alunos devem realizar como parte de seu programa de graduação” (LEASK, 2015, p.8). Ou seja, compreende as atividades avaliativas de ensino/aprendizagem relacionadas ao conteúdo programático e ementa do curso. Já o currículo informal é definido como “vários serviços de apoio e atividades e opções adicionais organizadas pela universidade que não são avaliadas e não fazem parte do currículo formal, embora possam apoiar o aprendizado no âmbito deste” (LEASK 2009, p.209). A dimensão oculta do currículo consiste na experiência do estudante, compreendendo as lições fortuitas apreendidas sobre poder e autoridade, por meio da constatação de que há interesses implícitos relacionados à escolha do conhecimento priorizado no currículo, das referências bibliográficas e das práticas curriculares realizadas em classe e extraclasse.

Leask (2015) estende a definição da IoC do ponto de vista da prática, como sendo “a incorporação das dimensões internacional, intercultural e/ou global no conteúdo do currículo, como também os resultados de aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudo” (LEASK, 2015, p.9). Além disso, é importante ressaltar que na visão dos autores que discutem a IoC (LEASK E BRIDGE, 2013; GREEN E WHITSED, 2015) “os professores são os principais arquitetos do currículo” (STALLIVIERI, 2016, p.165), pois cabe a eles identificar os tópicos que devem ser abordados no currículo, conforme os objetivos constituídos no âmbito da instituição, e escolher os métodos para alcançá-los. De forma mais pontual, Stallivieri salienta que,

O professor é a figura central nas atividades de internacionalização de currículo. Não pelo uso da autoridade que lhe é delegada no ambiente educacional, mas por ser ele o facilitador do processo de internacionalização curricular e o promotor das atividades que podem auxiliar o desenvolvimento das competências interculturais nos estudantes (STALLIVIERI, 2016, p.167).

Ressalta-se, na acepção dos autores da IoC, a convergência do perfil do professor na IoC com o perfil que defendo nesta pesquisa para o professor de LI nas políticas de internacionalização da Educação, conforme explano adiante. Antecipando parcialmente minha abordagem sobre o professor, meu foco investigativo é identificar como se deu o agir do professor de LI no âmbito do CsF como política de internacionalização. Obviamente, será necessário esclarecer as etapas do processo de internacionalização do CsF, começando pela(s)

modalidade(s) adotada(s), enfocando as ações dentro das etapas do processo até obter uma visão geral dos objetivos dessa política e suas interfaces com o agir docente.

Retomando a explanação sobre a IoC, Leask (2015) aponta dois grandes equívocos concernentes à internacionalização. O primeiro deles se traduz na utopia de que a mobilidade internacional alcança todos os estudantes da universidade, e o segundo se refere à crença de que a mera adaptação linguística e estrutural de um currículo para aplicá-lo em filiais de universidades estrangeiras pode gerar cidadania global. A autora aproveita para assinalar que a internacionalização não é um processo passivo de homogeneização do currículo, tampouco redundante em ocidentalização, pelo contrário, marca sua posição de resistência frente aos paradigmas dominantes. Em sua obra *Internationalizing the curriculum* (Internacionalizando o currículo), publicada em 2015, Betty Leask enfatiza a importância da IoC para minimizar os dilemas da globalização hegemônica e seus efeitos sobre os contextos locais. Segundo ela, a IoC busca orientar as questões globais a partir de um compromisso com o local, o que certamente promove o desenvolvimento de um perfil de estudante na mesma perspectiva. Acerca da abordagem de Leask (2015) sobre a natureza contra hegemônica da IoC, De Luna (2016) considera que “a autora reproduz os princípios de uma pedagogia crítica, traduzida por diretivas do tipo ‘pensar local e agir globalmente’” (DE LUNA, 2016, p.1062).

1.2.1.3 Internacionalização em Casa (IaH)

Segundo De Witt et al (2015), a IaH desenvolveu-se na Europa em 1999 através do movimento “Internacionalização em Casa” como uma reação ao forte foco na mobilidade e à meta de mobilidade Erasmus de 10% dos estudantes, com o objetivo de prover uma dimensão internacional aos outros 90%. Na concepção de Beelen e Jones (2015), a emergência da IaH pode ser interpretada como uma resposta à prática dominante de equiparar internacionalização com mobilidade acadêmica, apoiada por generosos programas de financiamento como é o caso do programa Erasmus. As autoras chamam a atenção para o contraste com a primeira versão do programa Erasmus, no qual estimulava o educador a aprender sobre currículos e métodos de ensino por meio de reuniões com colegas de outros países. Essa aproximação, na opinião das autoras, possibilitava o desenvolvimento de currículos, módulos, materiais didáticos e outros produtos educacionais que ampliam o foco para as dimensões interculturais na educação.

Originalmente, a IaH foi definida como “qualquer atividade internacionalmente relacionada que não envolvesse a mobilidade internacional de estudantes e de funcionários” (CROWTHER, JORIS, OTTEN, NILSSON, TEEKENS e WÄCHTER, 2001, p. 8). Tempos depois, a IaH foi conceituada por Beelen e Leask (2011) como um conjunto de instrumentos e

atividades domésticas que se concentram no desenvolvimento de competências internacionais e interculturais em todos os alunos. Entretanto, uma retomada recente do termo levou a uma redefinição da IaH como “a integração intencional das dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os alunos dentro de ambientes domésticos de aprendizagem” (BEELEN e JONES, 2015, p. 69).

Procurando explicar as razões para a emergência da IaH, Beelen e Jones (2015) explicam que um dos motivos que levou a mobilidade a sobrepor-se, gradualmente, ao currículo no âmbito da internacionalização na Europa foi a mudança de gestão das parcerias internacionais, na qual a gestão acadêmica das parcerias internacionais foi substituída pela gestão de escritórios de internacionalização. Em outras palavras, as autoras destacam que um dos problemas que acarretaram na perda de foco do programa Erasmus foi a terceirização do serviço administrativo. A perda de foco nos objetivos do programa diz respeito à mudança de agenda política, que passou a operar em função das diretrizes dos escritórios de internacionalização, cuja visão é estritamente empresarial, em vez de articular as dimensões interculturais e internacionais trabalhadas pela universidade. Na acepção de De Wit (2012), um retorno ao foco original, isto é, quando as atividades eram orientadas ao currículo e aos resultados de aprendizagem, por meio do retorno da gestão acadêmica das parcerias internacionais, aumentaria o envolvimento dos acadêmicos. Nesse aspecto, a IaH faz todo sentido quando propõe o envolvimento de toda a comunidade acadêmica no projeto de internacionalização da instituição. Na visão de Egron-Polak e Hudson (2014), a falta de engajamento de acadêmicos em combinação com os déficits de habilidades são reconhecidos por muitos como os principais obstáculos para a internacionalização

Conferindo, objetivamente, minha compreensão até aqui, relativa aos aspectos administrativos da IaH, os quais incluem a compreensão e a divulgação dos pré-requisitos legais que regulamentam as relações internacionais entre países e instituições, essas atividades ficariam a encargo do corpo administrativo que deverá orientar os demais departamentos da instituição. Quanto às atividades referentes às dimensões intercultural e internacional do currículo, estas seriam geridas pela equipe pedagógica que juntamente com o corpo docente fariam o planejamento das atividades curriculares e extracurriculares a serem executadas pela instituição.

À luz dos exemplos do programa Erasmus, podemos presumir que De Wit (2012) considera que a internacionalização do currículo e dos resultados de aprendizagem seja o escopo basilar da IaH, ao passo que a mobilidade representa um dos meios para atingir esse escopo, portanto, parte do currículo. Isso porque, em contraste com a internacionalização

abrangente, a IaH compreende práticas que ajudam os estudantes a desenvolverem entendimento internacional e habilidades interculturais em seu contexto local.

Reiterando De Wit, Knight (2006) aponta que, entre os fatores relacionados às práticas de IaH, estão a dimensão internacional/intercultural do currículo, a pesquisa colaborativa e os estudos sobre língua estrangeira. No que se refere à abordagem do currículo na IaH, Knight (2008) considera o currículo como uma das atividades diversificadas que constituem a IaH, as quais englobam o currículo e programas, os processos de ensino/aprendizagem, interfaces com grupos étnicos/culturais locais, pesquisas ou atividades acadêmicas.

Por fim, o processo de internacionalização do currículo formal em IaH, assim como em outros aspectos da internacionalização, baseia-se na capacidade do pessoal acadêmico para desenvolver, distribuir e avaliar os processos de avaliação. Muitos estudos identificaram isso como um fator crítico no sucesso de implementação da IaH. Nesse sentido, Beelen e Jones indicam algumas formas de superar as limitações de ordem formativa de pessoal.

Uma variedade de instrumentos pode ser utilizada para internacionalizar o ensino/aprendizagem: literatura internacional comparativa, palestras feitas por representante de grupos culturais locais ou empresas internacionais, palestrantes convidados de universidades internacionais parceiras, estudo de casos e prática internacional ou, cada vez mais, aprendizagem digital e colaboração online. Na verdade, soluções baseadas na tecnologia pode garantir acesso igualitário às oportunidades de internacionalização para todos os estudantes (BEELEN e JONES, 2015, p.64).

No que tange à incursão da tecnologia no processo de internacionalização em casa, um estudo realizado por De Wit *et al* (2015) sobre processos de internacionalização em 17 países de diferentes continentes, apresenta a mobilidade virtual como uma opção inovadora para promover o desenvolvimento de pessoal para a IaH. Em contrapartida, um estudo realizado pela União Europeia (2014) sobre os impactos da mobilidade de pessoal no programa Erasmus mostrou que a mobilidade física tem um resultado mais positivo. Segundo o estudo, a mobilidade de pessoal acadêmico no Erasmus era compreendida pelos próprios envolvidos como uma atribuição de responsabilidade para multiplicar as habilidades adquiridas no exterior quando voltassem para casa, de modo que o efeito Erasmus pudesse alcançar os participantes não móveis em processo de IaH. O estudo mostrou que 95% das instituições de ensino superior e 92% do pessoal considera a mobilidade física de pessoal uma ferramenta eficaz “para permitir que os alunos que não têm a possibilidade de participar da internacionalização num regime de mobilidade, possam se beneficiar do conhecimento” (BEELEN E JONES, 2015, p.69).

Iluminada por esse estudo, conjecturo que a mobilidade internacional/acadêmica no contexto da educação brasileira será mais efetivo quando houver a inclusão de professores e técnicos das universidades e instituições em processo de internacionalização.

Fechando os esclarecimentos sobre Internacionalização da Educação, a partir das definições e abordagens trazidas sobre esse tema, noto que os processos de internacionalização se distinguem entre as atividades realizadas em “casa”, denominada de IaH, e no exterior, a CI, as quais classifico como modalidades de internacionalização. Sobre a IoC, defino-a como uma estratégia de internacionalização que se aplica tanto a CI quanto a IaH, tendo, entretanto, mais relevância ao contexto da IaH em função de sua natureza e objetivos, cujas atividades são orientadas à internacionalização do currículo, à internacionalização do ensino e aprendizagem e à internacionalização dos resultados de aprendizagem no ambiente doméstico. No planejamento dessas atividades, temas relacionados em geral à aprendizagem de línguas estrangeiras, internacionalização das atividades curriculares e à transferência de conhecimento tendem a dar protagonismo à mobilidade internacional/acadêmica como estratégia de internacionalização. Ajuizando a respeito, no que concerne à implantação de um projeto de internacionalização, a falta de recursos e incentivos para viabilizar a mobilidade física de estudantes pode comprometer um projeto de internacionalização ancorado unicamente nessa estratégia. E visto que o objeto desta pesquisa consiste em um programa de mobilidade acadêmica/internacional (MAI) nos mesmos moldes do programa Erasmus em sua segunda fase, ao longo do manuscrito, a MAI será referida como a Política Linguística de Internacionalização levada a cabo.

Na tentativa de formular uma compreensão geral dessa política e sua relação com o agir docente, retomo a contextualização do meu *locus* de pesquisa, entrelaçando-o com reminiscências do meu agir como professora-pesquisadora de linguagens no contexto, o qual passo a descrever.

1.2.2 Trecho à capella

A floresta do Rouxinol tem muitas similaridades com minha terra, o Estado do Tocantins. Um Estado novo que nasceu no coração do Brasil há pouco mais de 20 anos, cuja vegetação, o cerrado, possui uma biodiversidade riquíssima. São cerca de 10 mil espécies vegetais e, aproximadamente, 1.500 espécies animais. Muitas dessas espécies são encontradas apenas no cerrado. Aqui também temos pássaros cantadores como o Curió, Chico-preto, o Sabiá-laranjeira e nosso rouxinol do cerrado, o Corruíra.

A história do estado do Tocantins começou muito antes de sua implantação, e vai da opulência - que remonta desde a época dos descobrimentos auríferos no século XVIII – a tornar-se sinônimo de atraso econômico e involução social do norte de Goiás, após a queda da mineração, o que gerou um quadro de pobreza para a maior parte da população. Uma decadência, quase sem transição, que sujeitou a região a um estado de abandono. Com a terra propensa a uma cultura de subsistência, a população encontrou mecanismos de resistência para se integrar economicamente ao mercado nacional. “Essa integração, embora lenta, foi se concretizando baseada na produção agropecuária, que predomina até hoje e constitui a base econômica do estado do Tocantins” (PARENTE, 1999, p.96)¹⁰. Nesse contexto, no ano de 1988, mesmo ano em que é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, nasce o mais jovem Estado brasileiro - o Tocantins.

Nesse cenário de luta pela sobrevivência, encontra-se dona Raimunda Gomes da Silva, uma trabalhadora rural, analfabeta, líder do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB) criado em 1991 nos estados do Tocantins, Pará, Maranhão e Piauí. Como ela, há muitos outros tantos trabalhadores e trabalhadoras que vivem do que a terra fornece. Pela sua atuação na defesa dos direitos das mulheres trabalhadoras da região do Bico do Papagaio, recebeu o título de Doutora Honoris Causa da Universidade do Tocantins e prêmios como o Diploma Mulher-Cidadã Guilhermina Ribeira da Silva (Assembleia Legislativa do Tocantins) e o Diploma Bertha Lutz (Senado Federal). Em 2002, Dona Raimunda coordenou em Brasília a Secretaria da Mulher Trabalhadora Rural Extrativista, que atendia cerca de oito mil mulheres em oito Estados da Amazônia. À época foi constatado¹¹ que um contingente de quase 300 mil mulheres que trabalham na coleta do coco babaçu é analfabeta e muitas sequer têm carteira de identidade. O processo de extração do babaçu é penoso para essas mulheres que desde a madrugada adentram matas e fazendas para coletar o coco. Elas utilizam uma machadinha, e com um golpe certo que se reproduz ao longo do dia extraem a amêndoa; desta, extraem o óleo vegetal com o qual cozinham e produzem sabão. Para aproveitar todo o fruto, utilizam a casca do coco para fazer lenha, e da palha da árvore fazem cestos. A história de luta de Dona Raimunda ficou internacionalmente conhecida depois que um documentário foi ao ar em 2007. O videodocumentário de Marcelo Silva, com narração da própria Dona Raimunda, além da crueza do trabalho das quebradeiras, ensaia uma discussão sobre os sangrentos conflitos agrários na região do Bico do Papagaio.

¹⁰ <http://seden.to.gov.br/desenvolvimento-da-cultura/tocantins---historia/b-norte-de-goias/>

¹¹ Fonte: Agência Brasil – Empresa Brasil de Comunicação, 31/12/2002.

Quando o documentário foi idealizado, por meio de um amigo em comum, fui contatada pelo produtor para fazer a tradução (legenda) do documentário para a língua inglesa. Hesitei em aceitar o convite, em função de minhas próprias limitações com a língua, mas aceitei o desafio. Não demorou muito para eu constatar que minhas limitações com a língua não eram o meu maior desafio, mas a responsabilidade de representar por meio da linguagem a cultura daquelas mulheres invisibilizadas. Para isso, era necessário preservar a identidade linguístico-cultural dessas mulheres nas canções que cantarolavam *à capella*, esquecidas do mundo desenvolvido, enquanto se dirigiam para o campo, e nas rimas que compunham para narrar suas próprias histórias. Foi necessária muita pesquisa para identificar os sentidos que aquelas vozes significavam o mundo e para o mundo, pois a língua é, em si mesma, um espaço simultaneamente dialógico e dialético, onde as pessoas constroem sentidos, identidades e conhecimentos por associações, conexões e relações com o contexto onde atuam (JORDÃO, 2016). No trecho abaixo, segue uma pequena composição musical de uma quebradeira sobre o coco babaçu¹²:

*Ele também dá o óleo que tempera e faz sabão,
Lá no meio do sertão ele é apreciado,
Da casa faz o carvão, da palha faz o galpão,
E o caboclo do sertão, dorme de pé espalhado.*
(SILVA, 2007)

Elucubrando sobre essas vozes a partir da palavra como imagem acústica, ou seja, do ponto de vista da Fonética Acústica¹³, pondero que o processamento da linguagem envolve um enunciador e um ouvinte. O enunciador monitora a sua própria fala através do retorno (ouve o que ele próprio fala), fenômeno importante para a manutenção de um bom controle dos alvos (sons) a serem articulados. A cadeia da fala envolve três estágios: o linguístico, que concerne à construção da mensagem; o fisiológico, que se refere à expressão e recepção do sinal que carrega a mensagem; e, por fim, o acústico, que se diferencia dos demais por ser externo e comum tanto ao enunciador quanto ao ouvinte.

Esclarecendo essa incursão, menciono aqui a fonética acústica para fazer alusão à musicalidade como recurso linguístico polifônico utilizado pelas quebradeiras de coco para

¹² RAIMUNDA a quebradeira. Direção: Marcelo Silva. Coprodução: Marcelo Silva / Public Produções / TV Palmas / Fundação Padre Anchieta - TV Cultura, 2007. DVD Video (NTSC), 52min, color, português. disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=T86hl-CIhTA>

¹³ O referencial teórico de Fonética Acústica compõe-se, principalmente, pelos trabalhos de Ladefoged (2003, 2006 e 2007), Ladefoged; Jonhson (2008), Mateus et al. (2005), Delgado-Martins (1988), Morais Barbosa (1994), Malmberg (1998), Medeiros (2007), Medeiros et al. (2008) e Sousa, E. (1

representar seu ofício. Quando o *lócus* de produção do som não é adequado, o som pode reverberar de forma confusa, produzindo ecos e impossibilitando a clareza das vozes articuladas. Um ambiente propício para a propagação das vozes permite que as palavras sejam ouvidas com clareza e a mensagem compreendida com exatidão. Em minha experiência como entusiasta da música, observo que além do ambiente é necessário ter bons recursos de áudio como sintetizadores que planificam, equalizam a tonalidade das vozes, articuladas conforme a audiência, uma vez que a quantidade de pessoas interfere na acústica. Em suma, a fonética acústica, aplicada aqui de forma figurada, explica a necessidade de um ambiente adequado e recursos tecnológicos para que as vozes sejam ouvidas e compreendidas. Nesse entendimento, durante a realização do trabalho de tradução pude compreender que a composição do texto transcende a representação da imagem acústica como mero ato de “catar fonemas aqui e acolá”, o que me levou a agir com o objetivo de ampliar e significar as vozes inaudíveis do mundo daquelas mulheres para ecoar no mundo de outros (as). Daí decorre meu primeiro argumento para buscar uma política linguística de internacionalização para o meu contexto, ou seja: contribuir para a internacionalização no Tocantins, compartilhando suas riquezas, suas potencialidades e seus rouxinóis para o mundo e, em decorrência disso, atrair visitantes e investidores de todos os lugares. No caso específico do canto das quebradeiras de coco, suas vozes foram reverberadas por meio da interação entre linguagem e tecnologia, sem a qual estariam relegadas ao esquecimento até o dia de hoje.

Durante a fase de pesquisa, chamou-me a atenção a semelhança do processo de extração do óleo da Palma na Malásia, utilizado para a produção do que conhecemos no Brasil como óleo de dendê. Assim como no Estado do Tocantins, até a década de 1970, a Malásia tinha como principal atividade econômica a exportação de matéria-prima. À semelhança do extrativismo brasileiro, a mão de obra utilizada na Malásia era igualmente baseada na assimetria social e na exploração colonial, contando com mulheres e crianças como principal força de trabalho. Mas esse quadro mudou. Segundo o Banco Mundial (2014), a Malásia é atualmente o 18º país com as melhores condições, em termos de facilidade, para se fazer negócios e a melhoria nesse posicionamento se deve à maior facilidade que oferece na obtenção do crédito (1º lugar), à proteção dos investidores (4º melhor) e as relações de comércio transfronteiriças (29º melhor). O estudo¹⁴ abrange uma lista de 183 países. Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano, a Malásia ocupa a 62ª posição, índice considerado como alto num

¹⁴ Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_por_%C3%8Dndice_de_Developolvimento_Humano>

quadro de classificação designado como *muito alto*, *alto* e *baixo*, ao passo que o Brasil ocupa a 75ª posição no *ranking* de classificação decrescente. Em relação ao crescimento econômico, um estudo realizado em 2014 e publicado em *O Globo*¹⁵ apresenta o *ranking* mundial de crescimento econômico no qual mostra a Malásia ocupando a segunda (2ª) posição e o Brasil a vigésima quarta (24ª). O crescimento econômico da Malásia deve-se, sobretudo, às exportações, principalmente de produtos eletrônicos. Ou seja, além da exportação da matéria-prima, o desenvolvimento veio a partir do momento em que as exportações foram substanciadas com a intensa industrialização dos seus produtos, possibilitada pela adesão de uma atividade secundária de importação de eletrônicos, que se tornou a principal atividade econômica no país. Assim, a Malásia passou de um estado de vulnerabilidade socioeconômica à maior produtora mundial de borracha e estanho, bem como uma gigante na produção de petróleo, gás e látex. Seus recursos naturais são explorados por empresas nacionais e japonesas. Na década de 1990, a economia se modernizou e se diversificou, com destaque para a indústria de componentes eletrônicos.

A abissal ascensão socioeconômica da Malásia, realidade em que me deparei por meio de minha atuação como professora-pesquisadora de língua inglesa, conduziu-me a uma inquietação para além do linguístico, ampliando minha leitura de mundo a partir de questões geográficas e socioeconômicas com similaridades com o meu contexto. Além disso, pude entrever a possibilidade de responder alguns dos dilemas enfrentados no Tocantins. Esse percurso reflexivo transnacional por meio da linguagem, acabou me levando de uma dimensão local para uma dimensão transfronteiriça (que logo me levaria a uma dimensão global/mundial). Também a partir desse percurso, dei-me conta que meu trabalho de tradução aproximava-se do que Santos (2002) denomina como um exercício de “hermenêutica diatópica,” que “consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas” (SANTOS, 2002, p.264-265). Dito de outro modo, o exercício de hermenêutica diatópica incorre em refletir sobre a relação entre a ciência e os processos produtivos das sociedades e os interesses capitalistas que os sujeitam. Outro exercício da hermenêutica diatópica que convergiu com meu trabalho “centra-se na preocupação com a sabedoria e com o possibilitar de visões do mundo” (SANTOS, 2002, p.265). Nesse sentido, embora o exercício a que me empreguei tinha um objetivo específico de tradução da língua portuguesa para a língua inglesa, tomo ainda

¹⁵Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/brasil-fica-em-24-lugar-em-ranking-mundial-de-crescimento-economico-mostra-estudo-12662806>>

emprestado as palavras do supracitado sociólogo para descrever o sentimento que essa experiência me trouxe; para ele, “o trabalho de tradução é, basicamente, um trabalho argumentativo, assente na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha o nosso saber ou a nossa experiência” (SANTOS, 2002, p.265).

1.2.3 Afinando os instrumentos: abordagem, conceitos e percurso teórico

Considerando o tecido sem costuras das áreas de estudo afins e das teorias da linguagem a que fui conduzida no exercício de fazer a “tradução” do documentário, e considerando agora minha pesquisa sobre questões de linguagem e sociedade, ilustro e assumo aqui um nível de infidelidade teórica necessário para traduzir a sinuosidade da minha experiência como docente de LI neste cenário de pesquisa. Tal proceder se mantém ao longo de texto, pois o leitor atento e os partidários de teorias são instados a olhar por diversas lentes (ou transdisciplinarmente); ora para a linguística, e sua relação com a sociedade, da qual decorrerão assuntos relativos à organização social (MARX, 1984; 1988), econômica (CASTRO, 2012), política (DREIFUSS, 1996) e educacional (FREIRE 1987, 1995; ANTUNES, 2002), ora para as teorias da linguagem alhures que são, inevitavelmente, mobilizadas pela postura teórica de um cientista crítico da linguagem. Explicando melhor, coaduno com Leffa quando diz,

Depois de tanta decepção com promessas feitas e não cumpridas por diferentes teorias, parece que chegamos à conclusão de Diderot de que a verdade é uma prostituta: dorme com todos e não é fiel a ninguém. Metaforicamente pode-se afirmar que as teorias não têm o direito de exigir admiradores que se casem monogamicamente com elas para o resto da vida; as teorias devem ter apenas usuários, de preferência com alto índice de infidelidade e mesmo de promiscuidade, se for o caso. Diante de uma teoria é melhor ser promíscuo do que fiel. A história não caminha se as teorias não forem traídas (LEFFA, 2003, p.8,9).

Na mesma perspectiva, Rojo (2013), acerca da linguística que transforma neste século diz,

A conclusão que chegamos foi a de que é preciso ‘misturar-se’ (linguística ‘mestiça’), ‘melecar-se’ (linguística ‘impura’) com as questões práticas entendidas como ‘problemas sociais’ ou ‘privação sofrida’, na perspectiva ‘das minorias’ e das ideologias ditas ‘alternativas’ (teorias feministas, das relações de gênero, as narrativas étnicas e raciais, as teorias *queer*, o pós-modernismo, pós-estruturalismo e pós-colonialismo, os estudos culturais) (ROJO, 2013, p.65).

Esclarecendo seu posicionamento, a autora relaciona o fazer do linguista a um agir instigado pela “privação sofrida pelas populações” e guiado por uma “levitação teórica

necessária” para atingir seu escopo. É nessa linha que traço meu percurso teórico, entendendo ser este o trajeto do linguista comprometido com a linguagem e seu uso social. Nessa acepção, Silva e Nascimento (2018) advertem que a rede de assuntos que implicam os usos da linguagem torna as discussões sobre políticas linguísticas, como a que proponho neste estudo, indivisíveis das demais questões sociais. E para garantir a manutenção do escopo social, sem que eu me perca no labirinto de teorias adjacentes e afins, minhas experiências traduzidas em minhas reminiscências docentes são o meu *“fio de Ariadne”*¹⁶. Tese corroborada por Santos,

Dado que vivemos, como mostram Prigogine (1997) e Wallerstein (1999), numa situação de bifurcação, a imensa diversidade de experiências sociais revelada por estes processos não pode ser explicada adequadamente por uma teoria geral. Em vez de uma teoria geral, proponho uma teoria ou um processo de tradução, capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis (SANTOS, 2002, p. 239).

Assumidamente promíscua, na acepção dos autores acima, e conduzida por uma levitação teórica, desde então, toda minha motivação e sentido para minha atuação como professora de língua inglesa foram ressignificados pelo exercício de representar minha localidade e todas as suas privações sociais sofridas por meio da linguagem e, assim, amplificar a voz (e a vez) a um contexto invisibilizado no cenário brasileiro. Apesar das condições de trabalho precárias, no que tange a recursos tecnológicos de ponta, o Tocantins também cumpre a tarefa de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e cultural do Estado do Tocantins. Este é o caso das quebradeiras de coco babaçu e tantos outros que vivem da terra, ainda que contribuam de forma pouco expressiva para o mercado global, suas histórias transformaram vidas além das fronteiras nacionais. Quanto ao caso das quebradeiras, apenas o trouxe à baila para compartilhar uma experiência pessoal que me proveu, na prática, com o conhecimento das interações entre linguagem e sociedade, e das implicações do agir do professor de línguas para minimizar tais privações.

A partir dessa experiência, passei a assumir uma outra faceta do SER-professora de linguagens, a qual ilustro com o poema abaixo de Manuel de Barros:

*Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
Que puxa válvulas, que olha o relógio
Que compra pão às 6 da tarde.*

¹⁶ Alusão ao conto mitológico “O labirinto e o Minotauro”.

Que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.

*Perdoai,
Mas eu preciso ser outros.*
(Manoel de Barros, 1998, p. 79)

Justificando minha “transversão”, ao assumir outra(s) faceta(s) possíveis, considero-a constituída e nutrida pela necessidade ontológica de transformação de uma realidade individual e social, para o que Freire (1992) denominou chamar de “inédito-viável”, como explicado por Antunes.

O “inédito-viável”, um dos conceitos mais importantes de Paulo Freire, significa a nova possibilidade de soluções para certos problemas que se revelam para além das “situações-limite”. É uma nova realidade que ainda não está dada, não se configura como hegemônica, mas as condições para que ela venha a ser concretizar já se mostram visíveis. O “inédito viável” é o devir, o futuro a construir, a futuridade a ser criada, o projeto a realizar. É a possibilidade ainda inédita da ação. É a nova realidade a ser construída a partir da superação da situação-limite. Esta só será transformada com a nossa práxis. O “inédito viável explicita o realismo da utopia freiriana, pois ele é o motor da ação humana para a construção da sociedade sonhada (ANTUNES, 2002, p.26).

Esse modo de ver e de se inquietar ante as situações-limites foi o pivô para buscar revestir-me de uma identidade e uma prática cosmopolita (SANTOS, 2002; 2003; 2005; MALDONADO-TORRES, 2008). E como cosmopolitismo, refiro-me a uma *visée* cosmopolita que simboliza o resgate de uma identidade capturada pelo fascínio das luzes dos “palácios” do hemisfério norte para libertá-la como o rouxinol, que voa em todas as direções e canta livremente. E assim, a partir de um intenso compromisso com o local, “mundializo-me” (FREIRE, 1995, p.25) para representar, por meio da linguagem, o (re)conhecimento do bem e do mal, para que meus aprendizes, assim como eu, possam escolher entre a alienação ou transformação de si mesmo em um mundo melhor para outros. Nas palavras de Freire,

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal (FREIRE, 1995, p.25).

Confluindo com o conto do Rouxinol, chego à constatação da minha condição de ignorância acerca da diversidade do meu contexto geográfico, o que me leva ao entendimento

de que dos “palácios”, onde podemos correlacionar como os ambientes em que se legisla sobre educação, ou mesmo nos espaços oficiais de aprendizagem formal não se pode ter a visão adequada das necessidades daqueles “que se sentem tristes além-muros” por serem preteridos e invisibilizados. Daí decorre meu segundo argumento para propor a internacionalização da educação a partir de uma política linguística de capacitação docente, ou seja: para libertar a mim mesma e aos demais rouxinóis do nosso estado de ignorância sobre o mundo, que é vasto e diverso, garantindo e sendo porta-vozes do direito de “ir e vir”, por meio da linguagem; a saber, do direito à mobilidade previsto em nossa Constituição Federal¹⁷.

Na atualidade, os limites da mobilidade se alargaram semântica e geograficamente, tornando-se, entre tantas, uma estratégia de trocas de conhecimento numa esfera global. Na visão de Dona Raimunda, cujo ofício é Quebradeira de coco Babaçu, a mobilidade é o meio de prover conhecimento de mundo,

No meu encontro com a uma realidade ao mesmo tempo tão próxima e tão distante de mim, passei a entender que é preciso ter alma de rouxinol, pois os “*passarinhos voam em todas as direções*”. Destarte, assumo, neste trabalho, a internacionalização da educação como um “processo”¹⁸ (KNIGHT, 2004; 2006) necessário para garantir o direito à mobilidade, de modo que, *voando em todas as direções*, eu possa me verter em um mundo melhor para meus aprendizes, garantindo-lhes o direito de “ir e vir” por meio da “língua(gem)” (LYONS, 1987, p.2), que traduz a história, os usos, as variedades, as escolhas lexicais de uma cidadania planetária.

Ao refletir sobre internacionalização e sua relevância para o meu contexto, concebo que uma política de internacionalização deve ter como curso inicial o (re)conhecimento das potencialidades e demandas locais do contexto em foco, para orquestrá-las ao compasso da sinfonia da ciência e do progresso global de forma autossustentável, difusa e diversa. Todavia, esse (re)conhecimento contextual não se efetiva integralmente apenas na mediação; é preciso senti-lo, tocá-lo, experimentá-lo; para validá-lo antes de prescrever qualquer normativa! “Qualquer conhecimento válido é sempre contextual. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível” (SANTOS, 2009, p.9).

¹⁷ O direito de ir e vir está expresso na constituição federal de 1988, que se encontra no artigo 5º, inciso XV: “É livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou sair com seus bens”

¹⁸ “O termo processo indica planejamento estratégico, daí pressupõe-se que a internacionalização é um conjunto sistematizado de estratégias mais ou menos flexível para simultaneamente atender às flutuações sócio-econômico-culturais onde intermedeia e cria um referencial teórico-prático que possa orientar ações futuras em diferentes contextos.” (KNIGHT, 2004)

Inversamente, um conhecimento mediado, pressuposto, pode tornar-se uma fábrica de estereótipos e preconceitos que só referendam idealismos descabidos. São suscetíveis a tais idealismos tanto aqueles que vivem à margem da ciência global, quanto àqueles que ignoram intencionalmente a diversidade de contextos que urgem políticas e planejamentos específicos em nosso país. Ao conhecimento mediado do mundo, refiro-me, neste trabalho, como sendo um conhecimento virtual, no sentido de ser uma (dis)simulação de uma realidade objetiva qualquer. No que concerne ao cenário da minha pesquisa, postulo que, ao contrário das metrópoles do sul e sudeste do país, onde o acesso à informação é amplo, nos contextos educacionais marginalizados no norte e nordeste do Brasil, concebe-se o global apenas na virtualidade, pressupondo-o a partir de lentes alheias e idealizando-o por meio de documentos normativos, projetos político-pedagógicos e materiais didáticos que não representam as necessidades da realidade objetiva do professor. Ao conhecimento contextual, designo-o aqui como conhecimento local.

A partir dos sentidos atribuídos para os termos Local e Global, especificamente conferidos neste trabalho para representar meu contexto de pesquisa, refiro-o como Contexto Local de Aplicação (de políticas, planejamentos, etc.), remetendo à realidade imediata e tangível dos membros de uma dada localidade (cidade, região, Estado, País e etc). Ao termo global, tanto num sentido *lato* quanto *strictu*, referi-o como Contexto Virtual de Aplicação, remetendo à realidade mediada.

Esclarecendo, de antemão, demais sentidos aferidos, neste trabalho, para termos sinônimos, relativos e/ou derivados de global e local, tomo emprestado a acepção de Santos (2002, p.55) quando ele define globalização.

Daí a importância em distinguir entre globalização de-cima-para-baixo e globalização de-baixo-para-cima, ou entre globalização hegemônica e globalização contra-hegemônica. Os localismos globalizados e os globalismos localizados são globalizações de-cima-para-baixo ou hegemônicas; cosmopolitismo e patrimônio comum da humanidade são globalizações de-baixo-para-cima, ou contra-hegemônica (SANTOS, 2002, p.55).

Dessa feita, quando utilizo o anglicismo *down* (*baixo*), faço referência ao contexto local, e ao anglicismo *top* (*topo*), refiro-me ao contexto global/virtual. Em relação às políticas e diretrizes delineadas a partir dos construtos de globalização, adoto os termos *down-top* (de-baixo-para-cima) e *top-down* (de-cima-para-baixo) na mesma acepção de Santos (2002).

Em relação ao entendimento e às variadas definições para o fenômeno globalização, adianto que não tenho predileção por esta ou aquela, e que, portanto, a imparcialidade não representa um desafio para mim, nessa matéria. No entanto, entendo que preciso prover, ainda que minimamente, uma filiação ao conceito de globalização, para situar o leitor. Assim, concordo com Ball (2016) quando faz uma observação sobre a essência da tese da globalização em vez de prover um significado de dicionário, pois, a meu ver, quando se fala em global há inimagináveis contextos a serem recobertos, onde a globalização não acontece “ao mesmo tempo e exatamente da mesma forma” (RIZVI E LINGARD, 2000, p.210). Segundo o autor, essa essência “repousa na questão do futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política” (BALL, 2016, p.101), sendo articulada, portanto, para promover transformação econômica, política, cultural e social. E, em se tratando de questões sociais indissociáveis, são geridas em interface. Como uma rede, todas as instâncias da sociedade estão imbricadas a exemplo da educação, entidade social *a priori*, agora a serviço da economia, razão pela qual me aprofundo em questões antes restritas ao campo da Sociologia da Educação (MARX, 1984) e da Economia (CASTRO, 2012) com o fito de aclarar o escopo desta pesquisa.

Situando a globalização como fenômeno, Giddens (1996, p. 367) argumenta que “não é um fenômeno que se encontra lá fora”, mas opera e está impregnado no cotidiano social e disseminado na cultura. Como decorrência, Harvey (1989) justifica os novos paradigmas sociais globais como efeitos da globalização. Ao referendar o autor, Ball (2016) adverte,

Harvey (1989, p.286-298) sugere que o ritmo e o conteúdo do dia-a-dia tornou-se não somente mais efêmero e volátil – a produção de mercadorias cada vez mais enfatiza “os valores e virtudes do instantâneo e do descartável” – como também, cada vez mais centrado nos “sistemas de signos e não mais nas próprias mercadorias”. Este outro aspecto, além de muitos outros fatores, tem contribuído para uma “crise de representação” (BALL, 2016, p. 101).

Corroboro os autores acima, e converso, ao longo do manuscrito, sobre os efeitos que esse imediatismo desmedido trouxe para a (auto)representação social da profissionalidade do professor, incorrendo em uma crise generalizada de identidade, que é pano de fundo desta pesquisa.

Conceitualmente, admito apreciar conjecturas a respeito do fenômeno globalização, massificado nos anos 90, como sendo amálgama da Teoria da Dependência nos anos 60. Ou seja, não existe *a priori* como fenômeno, o que existe são anotações acerca do ajustamento gradativo das economias nacionais à economia global. Explicando melhor, segundo o sociólogo

José de Souza Martins (1997), professor do Departamento de Estudos Sociais da Universidade de São Paulo (USP), as pesquisas sobre dependência econômica, realizadas nos anos 60, trouxeram uma nova compreensão, pós-imperialista, na qual as hegemonias capitalistas abriam espaço para economias subalternas, que passavam a assumir compulsoriamente o papel de sócio minoritário no desenvolvimento das economias capitalistas dominantes. Assim, o que começou a ser nomeado como globalização, no campo dos estudos sociais, consiste num processo de transição entre a suposta “teoria da dependência” para a “teoria da globalização”. Em outras palavras, no dizer do autor, o que se preconiza como globalização, hoje, é uma convenção, no âmbito dos estudos sociais, para indicar a nova abordagem, o novo viés pós-imperialista. Seja como for, as imprecisões sobre globalização constituem um mal entendido que perdura na atualidade.

Validando Martins, Batista Jr. (1999) é mais enfático ao negar a legitimidade do fenômeno globalização. Segundo ele, globalização é uma falácia orquestrada por organismos hegemônicos globais, e pelas elites nacionais, e sustentada por três outras falácias: o economicismo, que consiste nos sistemas econômicos conduzindo a história da humanidade; o determinismo ou fatalismo, que pressupõe o economicismo como um quadro irreversível na história; e, o internacionalismo, que pressupõe o derretimento das fronteiras entre países, por meio do capital que, por sua vez, destronará a soberania nacional em favor da soberania global.

Tangenciando essa vertente com meu escopo de pesquisa, observo a inércia, a ausência de investimentos e o conformismo, em todos os segmentos sociais de base, inclusive na educação, quando o assunto é reverter ou minimizar os efeitos da globalização. Daí eu admitir a possibilidade do fatalismo, ainda que presumido, em relação à globalização do capital, pois, mesmo onde seus efeitos ainda não foram sentidos na prática, e pouco (ou nada) tenha sido modificado no panorama local, no imaginário popular, inculcada pela mídia global, a globalização fatalista já produziu efeitos catastróficos. Essa mesma mídia que dissemina o pânico e pessimismo generalizado, paralisando a criatividade, o investimento, a aventura é também aquela que apresenta a adesão nacional à política global como a medida “salvadora da pátria”. Aclarando os termos da globalização como falácia, visão na qual aprecio como expectadora da realidade, Batista Jr. Argumenta que,

A “globalização” virou recurso retórico de ampla circulação nos meios governamentais de muitos países. Trata-se de uma retórica duplamente conveniente. Permite, por um lado, justificar e apresentar como “inevitável” a passividade diante das forças dominantes no plano internacional. Por outro lado, é uma forma de debitar a fatores impessoais incontrolláveis, ditos

“globais”, tudo de desagradável que acontece no país. Por exemplo, se o desemprego aumenta, a responsabilidade não é primordialmente do governo nacional, uma vez que se trata de uma tendência “global”. Se as empresas nacionais são absorvidas por grupos estrangeiros, não há muito o que fazer, uma vez que firmas “transnacionais” são as que têm escala para competir e prosperar em uma economia “globalizada”. [...] Proporcionar uma vestimenta “moderna” para a subserviência e a fuga à responsabilidade, eis as funções que a retórica da “globalização” tem cumprido mundo afora (BATISTA Jr., 1999, p.223).

Desse modo, na concepção dos sociólogos acima, a globalização é uma farsa com dupla finalidade, primeiro, promover subserviência e, segundo, justificar a fuga de responsabilidade das gestões nacionais. Não obstante minha acedência a essa perspectiva, independentemente da legitimidade ou não da globalização como fenômeno, é evidente que a falácia do fatalismo iminente, ainda que no abstracionismo, tem sido eficaz para acirrar a exclusão social e atrelar o sentimento de pertença ao capitalismo hegemônico. Dessa forma, como espectadora do cenário global, creio na globalização como uma falácia orquestrada por forças hegemônicas, mas como pesquisadora diviso esse cenário pelo prisma dos contextos de base, os quais, ora alienados ora assombrados pelo espectro de um fenômeno que se avizinha, experimentam o abandono, exploração e “colonização¹⁹” (SANTOS E MENEZES, 2009, p.12). E diante da falta de alternativas, aquiescem à globalização do capital, das ideias, da cultura, da linguagem, da política, da sociedade, nos termos que Ball (2016) argumenta acima. Nesse sentido, como pesquisadora nativa da periferia da globalização capitalista, projeto nesta pesquisa uma outra perspectiva de globalização como alternativa para contornar os efeitos nocivos da globalização capitalista no meu contexto de estudo, a saber, a globalização contra-hegemônica provida por Santos (2002; 2005),

Designo por globalização contra-hegemônica o conjunto vasto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra as consequências econômicas, sociais e políticas da globalização hegemônica e que se opõem às concepções de desenvolvimento mundial a esta subjacentes ao mesmo tempo que propõem concepções alternativas (SANTOS, 2005, p.07).

No centro dessa globalização está a luta contra a desigualdade entendida como produto de relações desiguais de poder que, por sua vez, advém da distribuição iníqua de “recursos

¹⁹ O conceito de colonialidade refere-se à continuidade de um padrão de poder articulado em representações binárias e hierárquicas de construção de sentido e tem como principais representantes DUSSEL (1997), MIGNOLO (2003), QUIJANO (1993), GROSFUGUEL (2007), WALSH (2013), MALDONADO-TORRES (2008) e ESCOBAR (2005).

materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos” (SANTOS, 2005, p.07). Em contraposição a essa prática, essa globalização milita em favor da redistribuição equitativa dos recursos e do reconhecimento da diferença. O *locus* de militância dessa vertente é no âmbito das políticas, em que se apresentam as alternativas para o engajamento por meio de princípios políticos e jurídicos que Santos (2002; 2005, p.08) nomeia como “política e legalidade cosmopolita subalterna”. Tais lutas podem atuar em duas frentes: por meio da ação coletiva global, de instanciação transnacional operando em redes locais/nacionais/globais; e a lutas locais ou nacionais, que atuam em contextos locais, e quando bem sucedidas induzem outras frentes em paralelo em contextos. Tendo em vista que esta pesquisa enseja os mesmos propósitos que descrevem a globalização contra-hegemônica – posicionar-se contra a exclusão docente da política de Internacionalização/mobilidade Internacional - utilizando os mesmos mecanismos de luta – política linguística - situo esta pesquisa em um contexto local de militância.

Ponto esclarecido, acredito que a aposta de conceber o local como ponto de partida para o global, tanto no âmbito do debate quanto da proposição, abre a possibilidade de amenizar os efeitos da famigerada “globalização capitalista” e incitar uma globalização menos “perversa” (SANTOS, 2000), ou contra-hegemônica (SANTOS, 2002, p.26), que chegue a todos os lugares a partir de agentes que compartilham e desenvolvam uma leitura de mundo a qual denomino neste texto como uma *visée* cosmopolita.

1.3 BASTA DE PAPAGAIOS, QUEREMOS ROUXINÓIS!



“Sabem, senhores e senhoras e, acima de todos, Vossa Majestade Imperial, com o verdadeiro rouxinol nunca se sabe o que vai acontecer, mas com a ave de corda tem-se a certeza; é tudo fácil: podemos abri-la e ver como pensa, como cada nota segue a outra com precisão!”

(ANDERSEN, 1996).

Fonte: depositphotos

Segundo Morin (2001, p.79), com a inauguração da pós-modernidade descobriu-se a perda do futuro, ou seja, a imprevisibilidade suplantou o lugar das certezas eternizadas pela tradição. Em culturas remotas, o processo de aprendizagem por imitação ou tradição era

passado de pai para filho, com o objetivo de se perpetuar o conhecimento por gerações. Evidentemente, no curso natural do desenvolvimento das sociedades, não há conhecimento que não seja afetado pelas circunstâncias historicamente ditadas pelas condições econômicas e culturais vigentes. Outrossim, há que se ressaltar que o fato de que algumas sociedades são notadamente mais desenvolvidas que outras seja prova de que a mera reprodução de conhecimentos circunscritos em um espaço-tempo descolado da realidade em vigor pode adiar o desenvolvimento de algum modo.

Quando iniciei o curso de Letras em 1993, na Universidade Estadual do Tocantins, a escolha pela Língua Inglesa como língua estrangeira moderna era imperativa. Pelo *status* que tinha no mundo acadêmico e demais domínios sociais, não nos era ofertado outra língua estrangeira. Lembro-me de esse fato não me inquietar nem um pouco, pois tinha fascínio pela língua do “cinema”, dos “outdoors” do “tio Sam”. E foi assim que tudo começou.

Como na maioria das turmas em contextos educacionais, o nível de conhecimento de língua inglesa era bastante variado, de A a Z. Havia colegas de classe que nunca estudara inglês em toda sua vida, e outros que haviam morado em países em que o inglês era língua nativa. Já nesse ambiente caótico, tive o primeiro vislumbre do que seria o meu desafio no futuro.

Logo de início, percebi que a universidade não me forneceria o conhecimento da Língua tal qual eu ensejava e idealizara para mim antes mesmo de começar meu curso. E por mais que eu me dedicasse, o desnível na sala de aula impedia os professores de intensificarem o ritmo das aulas, e a falta de uma proposta de nivelamento por parte da universidade me forçaram a buscar um cursinho de línguas fora da universidade. O que durou pouco tempo em face de minha vulnerabilidade econômica e precariedade de cursos adequados na região.

Antes mesmo da conclusão do curso de Letras, tive a oportunidade de atuar como docente numa escola pública no interior do Tocantins. A escola contava com mais de mil alunos na época. Iniciei dando aulas de LI como professora contratada temporariamente para as turmas iniciais da segunda fase do ensino fundamental, 5ª e 6ª séries. Ainda tenho bem vivas na memória as lembranças do meu primeiro planejamento pedagógico. Estava ávida por colocar em prática as primeiras lições apreendidas na universidade, nas aulas de didática, e que, na minha época, eram ministradas por uma professora cubana.

Elaborei sistematicamente um plano que contemplava as quatro habilidades estabelecidas à época da minha formação como inerentes ao conhecimento da língua inglesa: *Reading, Speaking, Writing, Listening*. Entretanto, lembro-me de que ao apresentar o plano à

coordenação da instituição foi veementemente instada a não o colocar em prática, em detrimento das práticas pedagógicas que eram previamente estabelecidas na escola por professores mais experientes que eu. Em razão de estar começando na profissão, acatei as prescrições da gestão. Findo o primeiro semestre, os resultados das turmas em que eu ministrava aulas não foram satisfatórios. Frustrada, e reagindo a um quadro de convivência generalizada com a incompetência, a partir de então, decidi assumir furtivamente uma autoidentidade, a de professora subversiva. Mas em que sentido? Leffa (2012) explica,

Entendo por pós-método um reconhecimento da capacidade de subversão do professor, que, com base na sua experiência e intuição, acaba invertendo a ordem estabelecida e faz na sala de aula aquilo que rigorosamente tem condições de fazer; e finalmente vejo para o futuro uma mudança radical no papel do professor, que passa a trabalhar na invisibilidade (LEFFA, 2012, p.391).

Semelhantemente, Pennycook (2006) aponta para uma pedagogia transgressiva como uma estratégia de resistência aos limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe; e, no que concerne ao ensino de LE, nota professores que adotam uma postura transgressiva frente aos limites normais da pedagogia e ensinam seus próprios alunos a transgredir. Nas palavras de Secatto (2016), referindo-se ao autor,

O construto pedagogia como transgressão em Linguística Aplicada busca respaldo na ideia de que é preciso repensar o ensino de LE em seus contextos sociais, culturais e políticos, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos (SECCATO, 2016, p. 36).

Em outras palavras, as citações acima traduzem os dilemas do profissional de Letras para apreender criticamente o conhecimento técnico necessário ao exercício de sua profissão sem perder de vista que estudar uma língua implica lidar com questões mais críticas como acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência, pois a língua(gem) constitui um dos maiores instrumentos de dominação. E concebendo que a assunção dessa identidade subversiva e transgressora emergiu em mim a partir de uma reação a um quadro de apatia em meu contexto de ensino, conjecturo que os adeptos da pedagogia como transgressão foram compelidos da mesma forma, buscando uma postura pedagógica mais humana e solidária. Por esta razão,

refiro-me, em alguns momentos, neste texto, ao termo (re)agente²⁰ para traduzir a profissão docente como mecanismo de reação, e resistência, contra os ditames de uma pedagogia hegemônica globalizada pelo capital, e em favor de uma pedagogia da autonomia e da esperança que promove a planetarização²¹.

Diferentemente do período em que iniciei meu curso, os tempos são outros. Refiro-me com essa expressão no sentido mais pleno que se possa imaginar. Em contraste com o ano de 1993, atualmente o conhecimento de língua inglesa é muito maior por parte dos alunos em face dos avanços dos meios de comunicação e intervenções midiáticas, das tecnologias de informação, que radicalizaram, inclusive, as relações pessoais e de trabalho. É nesse sentido, e com toda implicação dessa realidade, que traduzo como novos tempos.

Disposta a revisitar caminhos que me levaram a subverter e a transgredir minha prática docente, almejando (re)formular um modo de subversão (e por que não dizer de libertação) o mais razoável possível para o futuro, passo a refletir sobre os fundamentos do fazer docente, observando os tempos, os princípios, e as ideologias que nos trouxeram aonde estamos.

Inicialmente, a partir de Perrenoud (2000), pondero que a dimensão educativa que define e requiere a profissão docente é uma emergência social, porém, é necessário considerar que os professores também emergem do mesmo contexto no qual a exigência emana. Dessa forma, mesmo que aos professores tenha sido delegada a incumbência da instrução, é preciso ter em mente que estes nascem no mesmo contexto em que nascem as demandas, os dilemas e as incertezas que lhes inviabiliza a integridade para dirimir a leiguice humana. Outrossim, nestes tempos fluidos, em que uma cultura hegemônica com suas representações sociais vem sendo inculcada no seio da sociedade, relativizando os sentidos da leiguice e da virtude do conhecimento, é imprescindível espírito crítico e aventureiro, simultaneamente, para negociar esses sentidos. Espírito crítico para não “arrancar o trigo em vez do joio”, e aventureiro para mudar sempre que mudar significar desenvolvimento pessoal, local e global, com o mínimo de equidade possível e respeito às coletividades.

Dessa feita, podemos elucubrar que as frustrações dos professores no ambiente do seu (re)agir, a escola, decorrem do mesmo mal que circula nas ruas das cidades. Perrenoud (2000), citando Charles Péguy (1904), explica que a sociedade pós-moderna traz os sintomas de uma

²⁰ O termo foi adaptado de Jane Knight (2005, p.6) “Globalization is on the minds of policymakers, academics, and practitioners across sectors and disciplines. Education, particularly postsecondary education, as both **agent** and **reactor** to globalization, is a critical area of debate and study”. (KNIGHT, 2005, p.6. grifo da autora).

²¹ Os sentidos do termo são esclarecidos na adiante, por Antunes (2002).

sociedade debilitada, porque não é capaz de ensinar-se e que, portanto, é uma sociedade que não se ama, que não se estima. A partir da visão de Perrenoud (2000), segue-se que, oriunda da mesma sociedade que se revolve no seu embrutecimento²², a escola da atualidade não está apta para emancipar porque ela mesma está embrutecida. Constituídos a partir dessa ideologia, aos professores cabe somente a tarefa de “transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência” (RANCIÈRE, 2002) e nada mais. Por conseguinte, a escola da pós-modernidade não empodera a sociedade para emancipar-se da violência, da brutalidade, dos preconceitos, das discriminações experimentadas todos os dias, porque ela mesma, a escola, não está emancipada, mas cuida em estabelecer e perpetuar uma hierarquia no mundo das inteligências, ao invés de abrigar o mundo de experiências trazidas pelos alunos.

Perrenoud (2000) considera ainda que as incoerências entre os objetivos e a prática escolar seja o argumento pelo qual os adolescentes utilizam para “ironizar as palavras idealistas de seus professores e pais” (PERRENOUD, 2000, p.142). Essa incoerência e impotência visíveis em face dos problemas no mundo, submetidos à *battuta* dos “imperadores”, constituem um enfado *ostinato* musical, um conjunto de fórmulas vazias repetidas cotidianamente enquanto um grito inaudível e um anseio soam imperativamente: *Basta de papagaios, queremos rouxinóis!* Sobre tal recorrência de discursos vazios, que apenas alimentam a desesperança e a alienação, o autor indaga,

Deve-se por isso desistir, aliando-se à confusão e ao cinismo? Seria uma maneira irrisória de esquivar a contradição entre o que ‘prega’ um professor e o que vivem e veem as crianças reunidas em sua sala de aula (PERRENOUD, 2000, p.142).

E acrescenta,

O tempo do catecismo passou, nenhuma educação pode mais valer-se da evidência, mas deve enfrentar abertamente a *contradição* entre os valores que afirma e os costumes ambientes (PERRENOUD, 2000, p. 142).

E sendo a realidade essa variação de rotinas e contradições fortuitas que coloca em xeque as práticas pedagógicas estabelecidas, segue-se que urge intervenção de ordem particular no âmbito das políticas prescritivas para a educação, para agir no compasso dessas variações. E quando utilizo o termo variação, ilustro-o à luz da linguagem musical, na qual a ação de variar

²² “Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência.” (RANCIÈRE, 2002 p.25)

consiste em que um tema seja transformado, através de vários recursos próprios de composição, até se tornar uma forma complexa, que partiu de um princípio muito simples e comum, o de acrescentar a uma composição novos elementos musicais e ornamentos. Aplicando esse sentido à ação docente, propriamente dita, Franco (2009) aponta movimentos semelhantes,

[...] um trabalho docente que se organiza em vários tempos e espaços. Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de pré-organizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo (FRANCO, 2009, p. 26).

Assim, em relação ao novo cenário que a pós-modernidade desenha para a educação, refiro-me à variação como o ato político da escolha, que os professores, na realização do seu trabalho, têm de fazer diante de situações vivenciadas e não prescritas, ou divergentes, das diretrizes *top-down* impostas ao professor. Como questiona Perrenoud, o professor deve “por isso desistir” ou deve “enfrentar abertamente a contradição” entre o prescrito e a realidade? Sobre o ato da escolha, posto à discricionariedade do professor, Rajagopalan (2013) argumenta que “todo gesto político envolve uma questão de escolha – entre diferentes alternativas que se apresentam” (RAJAGOPALAN, 2013, p.34). Essas alternativas são readaptações políticas em políticas específicas, seja em nível macro ou micro, que representam lacunas em relação aos seus objetivos ou em decorrência de algum conflito de interesse, que é mais provável. Dependendo da origem do conflito, as alternativas podem não ser claras, como no caso das diretrizes *top-down*, ou são postas em ação na invisibilidade (*down-top*). Sobre estas últimas, Elana Shohamy (2006) chama a atenção para o potencial que pequenas frentes, procedentes das escolhas de participantes do processo, têm de impactar as decisões tomadas no topo. Ampliando o assunto,

A escolha, por sua vez, implica a presença de um *agente*, imbuído de livre arbítrio. Toda ação política decorre das escolhas feitas durante a tomada de decisões por agentes em sua consciência. [...] Na esfera política (e no direito), independente da fonte por onde emanam e se supõem emanar as escolhas decisórias, ao indivíduo são atribuídas, imputadas, certas intenções e com base nelas, responsabilidade pelas condutas (RAJAGOPALAN, 2013, p.35).

Como um exercício inerente ao nosso existir no mundo, o exercício mais tenaz e desafiador ao professor é o da escolha. Cabe a este, como agente auditor e provedor indireto e material de pretensões sociais diversas que é escolher todos os dias entre o esquivar-se da

realidade ou encará-la plenamente, acolhendo todas as suas feições como insumos que substanciam sua capacidade de subversão “para furar o cerco da estrutura” sempre que necessário para saciar a fome por conhecimento. Em suma, é preciso escolher entre a alienação e a emancipação, entre o ser Papagaio e o ser Rouxinol.

Buscando uma ordenação das minhas ideias, para não me inebriar com as lembranças de minhas experiências docentes ao mesmo tempo em que aprovisiono o leitor com uma síntese de minhas elucubrações e conjecturas compartilhadas neste capítulo.

QUADRO 01 – Sinopse do Capítulo I

ITEM	ABORDAGEM	CONJECTURA	PERGUNTAS
Cap. 1. 1.1	- Apresentação da justificativa, objetivo e linha de pesquisa (Linguística: Linguagem e Sociedade) - O conto como uma metáfora do sistema educacional atual; - O distanciamento entre o local e o global e a constituição do contexto de pesquisa como periferia da globalização;	- As políticas de internacionalização devem ser integradas às políticas de formação do professor de LI.	- Que linguagem, quais políticas linguísticas poderiam agenciar o diálogo e a compreensão entre as diferentes instâncias neste “reino” para que o “sol da liberdade brilhe sobre todos e o penhor da equidade” finalmente não seja apenas um conto de “uma mãe gentil”?
1.2 1.2.1	- Definição dos conceitos de internacionalização da educação; - Uma ancoragem entre o ponto de partida (na qual a autora justifica, por meio de reminiscências os motivos para a escolha do tema) e o objetivo da pesquisa. - Apresentação da abordagem conceitual adotada para os termos Local, Global, Globalização e Localização.	- A IaH apresenta-se como a melhor modalidade para um projeto inicial de internacionalização. - A mobilidade internacional de professores e técnicos apresenta-se como a melhor alternativa para efetivar a internacionalização institucional.	- Quais políticas de Internacionalização urgem? Urgem para quê? E, como convergi-las às demandas? - Quem seriam os agentes de efetivação da IE no Tocantins?
1.3	- Os impactos da cultura de reprodução do conhecimento na escola e na universidade; - A ineficiência do sistema atual de ensino para produzir conhecimento para as demandas vigentes	- Os professores não são preparados pela universidade para agir na escola consoante as demandas atuais (ANDRÉ, 2013, p. 39). - A escola e a universidade não promovem políticas pedagógicas, de valorização do local, em consonância com a política global. - As pequenas mudanças que ocorrem provêm da ação particular e invisível do professor.	- Que modelo de política poderá intermediar efetivamente nas questões problemáticas de ensino: Top-down, Down-Top ou ainda Down-Top-Down?

Fonte: Elaborado pela autora

PARTE - 2

A caminho do palácio

“A caminho do palácio, sigo cantando para os súditos reais a canção de esperança da floresta. Mas sinto uma estranheza no ar, olhares de censura, como se eu estivesse a cantar em uma linguagem menos importante, desagradável. Cabeças altivas, caminhar em ponta pés, assim os súditos reais seguem como que a dizer: hás de ser maior, passarinho; hás de tornar-te bela para um mundo além de teu mundo de ribeirinhos e pescadores tristes. Hás de revestir-te de uma linguagem de reis e rainhas e cantares para um mundo além de teu mundo de ribeirinhos e pescadores tristes!”

FIGURA 03: Girassol – Flor símbolo natural do Estado do Tocantins



Fonte: thepinsta.com²³

²³ http://www.thepinsta.com/yellow-sunflower-on-black-and-white-photograph-by-dora_agsZ4Ep65101bLr23k1mYtXhwuXFswz8G5mm7hsTaOOAp1gE3waw8XpB9RDEkF1G4LUYzyF*CoAf72uj7IAxnQ/8Qr1hJDto3d5bfEIRYh8gfBoA7qiLDDtEZUQwDH6l1nz2w7PazNEhdBZHIgYYeUMh2ftKoheCULES52oapHr4v0nENxZTnjRi2jXaYt9NPZrH4vvubW5Gq1fOPkTRGL*mf3k%7CL4sNiUyf%7CTJcE5BBGQVRAnQPovoZYBTAA7CXf2S1eJLkSeUSjEvQS04PPKmpYjFeT4Vrg0lGWirTs%7C9DBL9TkIfkCZpfXK3wmswYoqQjZLSUOzdwi*m4N8Pf4jv/

CAPÍTULO 2 – A POLIFONIA²⁴ DISSONANTE DO ROUXINOL E O CÂNONE²⁵ DA LI, CONCERTO EM TOM MAIOR

O Mestre da Música Imperial escreveu um solene trabalho em vinte e cinco volumes sobre o pássaro mecânico. Era muito extenso e erudito, cheio das mais difíceis palavras chinesas. Mas toda a gente fingiu que o tinha lido e compreendido. Ninguém queria passar por estúpido! (ANDERSEN, 1996)

“– Professora, me ensina o *Simple Past*?”, disse-me, certa vez, uma aluna recém-chegada para a turma da primeira série do Ensino Médio, de uma escola pública onde eu ensinava inglês. Essa aluna viera transferida de uma escola pública americana, no Estado da Flórida, Estados Unidos. A aluna brasileira fora para o exterior ainda criança, tendo cursado parte do ensino fundamental por lá. Com fluência na língua inglesa, não demorei em incluir a aluna na monitoria de ensino de LI, especialmente porque, na época, minha competência oral em LI era mínima embora eu tivesse habilitação para ensiná-la, conforme exigiam as diretrizes do sistema educacional brasileiro. Não obstante a fluência da aluna e o fato de termos passado aquelas primeiras semanas de aula ouvindo-a relatar, em inglês, suas experiências no exterior, para diferentes turmas, e, naturalmente, fazendo uso recorrente do *Simple Past*, fui surpreendida com a pergunta acima. Ao constatar o esforço da aluna para se adaptar à metodologia estruturalista de ensino que adotávamos na escola, dei-me conta de que eu estava, na verdade, perpetuando uma cultura de simulação de aprendizagem apreendida nas enfadonhas e repetitivas formações continuadas que éramos obrigados a participar. Confluindo com a epígrafe acima, ao incentivar, de certo modo, a “desaprendizagem” da aluna, ainda que despreziosamente, compreendi que minha prática fazia jus ao adágio popular “*eu finjo que ensino e você finge que aprende*”, pois “*ninguém queria passar por estúpido!*”.

2.1 SÓ PRA INGLÊS VER!

No movimento global do mundo, as consequências glotopolíticas dessa cultura de simulação têm deixado um legado vergonhoso para o Brasil, reconhecido internacionalmente

²⁴ Execução simultânea de várias notas e melodias.

²⁵ Forma musical baseada na imitação – uma melodia é executada em duas ou mais partes diferentes, repetindo-se indefinidamente.

como um dos piores sistemas de ensino de línguas do mundo, ocupando a última posição no nível de domínio em LI comparado aos países dos BRICs (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul)²⁶. Algo preocupante sobre esse dado é a falta de políticas linguísticas que encarem abertamente todas as feições dessa problemática, não obstante os prejuízos sociais e econômicos que essa lacuna tem causado em nosso país, como trato adiante.

Com a instauração do fenômeno da globalização, a recomposição social, política e econômica direcionou o foco educacional para o mercado introduzindo, nesse cenário, a internacionalização da educação como “um processo em curso que promove diretrizes a partir dos movimentos de recomposição” (DREIFUSS, 1996, p.11). A partir dessa nova conjuntura, o desejo das instituições governamentais de aumentar o poder competitivo do setor de produção nacional vai ao encontro do anseio de milhões de jovens brasileiros em situação de desemprego, pois falta capital humano especializado para atuar na indústria brasileira. Por especializado quero dizer apto para atuar no mercado de trabalho de forma competente. Infelizmente, o embrutecimento social que impede a criatividade de muitos jovens recém-formados é fruto da cultura de simulação de aprendizagem que mencionei há pouco, incentivada ao nível do sistema, posta em xeque pelas exigências do mercado, escancarando a insustentabilidade das nossas práticas pedagógicas.

Entre as razões que me levaram a buscar o conhecimento de LI estavam as oportunidades de trabalho no futuro. Mesmo antes de ingressar na universidade, ainda no ensino médio, eu tinha consciência do quão importante seria adquirir uma língua adicional, embora essa consciência fosse um tanto romântica. Àquela época, eu tinha sonhos de migrar para uma metrópole, onde cria haver oportunidades ilimitadas para aqueles que estivessem preparados. Estava determinada a pertencer a esse grupo. Com isso em mente, constatei, ainda no decurso da escola média, que o conhecimento que adquirira sequer habilitava-me à compreensão de um texto em LI com um vocabulário básico. Nesse ritmo, eu estava fora do círculo dos aptos para a corrida do desenvolvimento. Foi um tempo de muito embate entre o reconhecimento das fragilidades do ensino que me era efetivamente oferecido, oriundas de uma disfunção social, e a disposição pessoal que me era requerida para aprender a LI, delegando a mim mesma a responsabilidade de apreendê-la por conta própria.

Elucubrando sobre essa situação a partir da minha experiência, percebo que historicamente há uma evolução nas formas de exclusão no campo educacional. Estratégica ou

²⁶ Dados obtidos no relatório de 2017 da Education First, disponível em www.ef.com/epi

não, essa exclusão implanta-se por meio da cultura de simulação de aprendizagem, no nível do sistema, preparando o professor para implementar, sem questionar, políticas educacionais descabidas, em vez de prepará-lo para suprir exigências sociais legítimas no seu entorno. Nesse sentido, a exclusão opera sob um duplo movimento. Primeiro, o da incapacidade social de acolher aqueles destituídos de pleno acesso aos direitos universais, cujos recursos necessários para lhes dar participação social são escassos e precários. Em segundo, as consequências dessa disfunção social no conjunto de atitudes e disposição pessoal que administram a inteligência, pois o homem consiste “numa vontade servida por uma inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 199).

Olhando inversamente esse raciocínio, o caminho para a inclusão igualmente opera sob dois movimentos interdependentes: (i) o da organização social dos poderes públicos distribuindo condições igualitárias de acesso aos bens universais, e, adjacente, (ii) a reeducação da vontade para o uso diligente da intelectualidade e das oportunidades providas pelo Estado para o desenvolvimento pessoal e social. A respeito desse segundo, recordo-me de que ao longo da minha experiência de aprendizagem (refiro-me tanto ao período que antecedeu minha formação quanto ao exercício da docência), a partir do momento em que tomei consciência da minha condição social de cidadã e das implicações disso, toda a minha disposição pessoal e vontade foram abaladas por novas necessidades. Com satisfação, presenciei por várias vezes os mesmos embates travados por meus alunos, os quais tomaram consciência de si mesmos, do lugar que lhes pertencia num mundo cheio de susceptibilidade. Creio ser esse o primeiro passo para a emancipação, “uma vontade que rege e uma inteligência que obedece” (RANCIÈRE, 2002, p.36). Nessa perspectiva, a despeito de todos os fatores que promovem a exclusão, é preciso esclarecer as fronteiras de ordem social e pessoal no cenário educacional. Em outras palavras, para compreender a exclusão em todos os seus matizes precisamos tanto considerar as instâncias da organização social e seus mecanismos materiais para prover inclusão, tais como as políticas públicas a legislação e as diretrizes, quanto desvelar as implicações desses mecanismos na dimensão formativa das intelectualidades e disposições pessoais. Algo que me proponho a fazer a partir de agora.

2.2 A EXCLUSÃO DO PROFESSOR DE LI

Desde a instituição dos documentos oficiais da educação, o termo inclusão se tornou uma espécie de *meme*²⁷ no meio educacional. São amplamente debatidas, nesses documentos, temáticas como inclusão de alunos com necessidades especiais, inclusão de gêneros, raça, etnia, inclusão digital, etc. Não há como negar a legitimidade dessas demandas a serem implementadas nos diferentes segmentos da educação, nem é meu intuito negá-la, o grande problema é quando o próprio agente de inclusão escolar, o professor, é excluído como mecanismo de inclusão, quer seja em decorrência das dinâmicas transformações trazidas pela pós-modernidade, que incidiram sobre os modos de fazer educação, quer seja pela falta de atualização nas políticas que podem prover o professor com as ferramentas para agir nesse novo tempo.

Acrescida a essa problemática, há também a questão da representação social em torno da profissão docente, vista como uma atividade sem prestígio no país, o que requer uma mudança na cultura que possa gerir uma autoidentidade docente consonante com a relevância da profissão de professor. Ressaltamos, porém, que o reconhecimento da profissionalidade docente e de sua relevância para a sociedade é amálgama das relações que esse profissional tem tanto institucionalmente quanto pessoalmente.

No âmbito dessas relações, Tedesco (2005) esclarece que subjetivamente há dois pilares de natureza ética e política que geram a identidade docente: acreditar no projeto da educação e acreditar na capacidade do (a) aluno(a). Dada a amplitude e complexidade dos dois pilares, tenho me dedicado ao primeiro item, especialmente porque creio ser essa a canção de esperança que move primeiramente o professor, e a partir da qual decorre o segundo pilar. Por essa razão, tenho proposto, ao longo do texto, atribuir aos professores o papel de intérpretes *virtuoses* das necessidades sociais que compõem as pautas governamentais na atualidade. Aludindo à linguagem musical, intérpretes *virtuoses* são aqueles que possuem técnicas excepcionais.

Assim, em meu modo de ver, os professores são vetores primordiais de desenvolvimento econômico do país, tanto no que tange à formação de mão de obra especializada em todos os níveis, quanto para a elevação da pesquisa nacional. E há quem postule que as “consequências profundas nos modos de organização e divisão do trabalho,

²⁷ Meme é um termo grego que significa imitação. Atualmente é recurso de marketing viral de uma informação que se espalha rapidamente nas redes sociais, alcançando muita popularidade.

historicamente, estão associadas à configuração da profissão e da identidade docentes” (CANÁRIO, 2006, p. 47). Hipótese reiterada pela atuação docente no âmbito político e cultural, uma vez que a escola, por mais de dois séculos, representa o maior veículo de socialização e de formação nas sociedades (pós)modernas por meio de seus agentes, os professores.

Abordando a situação dos docentes na atualidade, um estudo encomendado pela UNESCO (GATTI; BARRETO, 2009) constituiu um mapeamento amplo sobre os professores atuantes no Brasil em todos os segmentos da educação previstos na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB). Segundo as autoras²⁸ do documento, o processo vertiginoso, ao longo de pouco mais de quarenta anos, em que se instituiu e disseminou a escola pública no Brasil, promoveu improvisos na regulamentação da carreira docente que carecem de ser reformulados para garantir a profissionalização e valorização da classe docente. Agravados em decorrência da instauração da pós-modernidade, grande parte dos impasses vivenciados pelo professor na atualidade advém da luta de diferentes classes sociais reivindicando “o reconhecimento da identidade específica de grupos” (PAIVA, 2006, p.11). Esses movimentos sociais incidem sobre a educação - considerada agente de promoção dos objetivos de tais grupos - gerando uma disputa, sobretudo, respectiva aos currículos escolares e, portanto, incidindo no agir docente. Essa disputa, segundo Mattos (2006, p.152) surge de duas posições dicotômicas, de um lado, os economicistas que postulam que a solução para os problemas sociais do país está relacionada ao desenvolvimento econômico, sendo a cultura uma questão decorrente. Em oposição, os culturalistas defendem a ideia de que somente mudanças na cultura podem alterar aspectos, ou toda ordem social. Entretanto, há quem defenda ambas as posições, considerando que a injustiça econômica está atrelada à injustiça cultural e vice-versa (FRASER, 2001). Independente da dicotomia, as políticas educacionais emanam de necessidades e exigências sociais diversas e são delineadas para garantir o direito dos cidadãos à educação. Como principais agentes de acesso ao conhecimento, no ambiente escolar, os professores constantemente são desafiados a suprirem essas necessidades independentemente de quais grupos elas despoentem.

Ao ponderar sobre esses e outros impasses sofridos pelos docentes no exercício da profissão, e buscando mecanismos para minimizá-los, instintivamente sou instada a averiguar a ascendência dos fatores que impactam, de uma forma ou de outra, meu trabalho como

²⁸ Bernadete Gatti e Elba de Sá Barreto, ambas da Fundação Carlos Chagas. (UNESCO, 2009, p.8)

professora de LI; afinal, buscar ter ciência dos fundamentos de nossos percalços é um exercício inerente ao nosso existir no mundo.

Em busca dessa ciência, perscrutando pelo prisma das reconfigurações no espaço laboral docente, decorrentes da reorganização social em curso no mundo, o documento provido pela UNESCO (GATTI e BARRETTO, 2009) distingue dois principais fatores que representam desafios para a escola, e seus agentes, na contemporaneidade. Primeiramente, a própria expansão acelerada da oferta de educação básica e esforços de inclusão social. O segundo fator, conforme Gatti e Barreto (2009), tem origem nas,

“[...] urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna” (UNESCO, GATTI; BARRETTO, 2009, p.12).

A respeito do assunto, considero que tais fatores, se não geridos de forma coerente, podem tornar-se forças antagônicas uma vez que, na atualidade, as estruturas globalizantes, nas quais queremos ampla participação da escola, tendem a ser excludentes. Em minha percepção docente, vejo que as profundas transformações sociais do presente século agravaram ainda mais os desafios impostos na modernidade. Ora, se na modernidade os problemas eram circunscritos num espaço-tempo restrito por quem estava diretamente envolvido, ou seja, num contexto local de aplicação, o que dizer da pós-modernidade, em que o apagamento das fronteiras recoloca a escola e, conseqüentemente, seus problemas em âmbito global? E ainda, como os docentes da modernidade estão se adequando para intervirem no contexto fluido da pós-modernidade em que se encontra a escola? Quais políticas públicas vigentes estão preparando a escola, a universidade e os docentes para suprirem as necessidades pedagógicas do mundo pós-moderno? Decorrente de tais indagações, incluo o problema da exclusão do professor de LI como agente nas políticas públicas no rol dos impasses a serem enfrentados na atualidade.

2.3 I'M SORRY, EU NÃO FALO “GLOBALINGLÊS”!

Em razão de vivenciarmos com mais veemência um momento de exigência social por mão de obra especializada, sobrevém no âmbito educacional uma demanda por formação propedêutica concomitante com formação de mão de obra especializada ainda na escola média.

Dessa feita, o dinamismo da pós-modernidade acelerou o curso da vida escolar e acadêmica de forma imperativa, pressionando todos os organismos componentes da rede educacional a se adequarem ao ciclo dinâmico de transformações pela educação, sem dar, a quem quer que seja, o devido tempo e preparação para se adequar.

A partir desse quadro, justifico a inclusão dos professores de LI como foco neste trabalho. Sobretudo, porque em todas as instâncias do âmbito escolar engendram concepções de que a língua inglesa pode ser a porta para inclusão social dos alunos na esfera global (OCEM, 2006, p.87); e há quem a defenda como a “unidade de linguagem” (DREIFUSS, 1996, p.155) propiciadora da mundialização. Isso, porque,

O mundo não adotou o esperanto, mas “fala” em ASCII (American Standard Code for Information Exchange). Dos 10.000 jornais do mundo, mais da metade deles é editada em inglês, 80% dos dados do computador, idem. [...] o inglês se tornou emblemático da mundialização. Mais de um bilhão e meio de pessoas fazem uso corriqueiro e sistemático dele, embora não seja a língua nativa para mais da metade delas. Trata-se de um idioma matricial para o desenvolvimento de neologismos, acrônimos e novos termos, com meio bilhão de palavras, o que corresponde a cinco vezes mais do que o francês e a quatro vezes mais do que o alemão (DREIFUSS, 1996, p.155).

O autor defende ainda que é a partir desse eixo cultural e linguístico propiciado pela LI, “que se difundem, pelo mundo afora, estilos de vida, produtos de uso, *modus operandi*, percepções” (DREIFUSS, 1996, p.155) de um mundo em movimento. Atuante nesse momento em que o inglês se consagra como língua do mundo, aliado à aceleração tecnológica, propulsora do movimento dinâmico da história, da qual decorre o conceito de “indústrias do pensamento” (DEUTSCH, 1982, p. 76), o que tenho observado são mecanismos velados de paulatina substituição da atividade docente, no ensino de línguas estrangeiras, por ferramentas virtuais de aprendizagem, culminando progressivamente no aumento do desprestígio e desinteresse na carreira do professor de línguas. No âmbito das políticas linguísticas vigentes no Brasil, a plataforma virtual *My English Online* (MEO), componente do programa Inglês sem Fronteiras (IsF), é um exemplo disso, pois se trata de um curso autoinstrucional de língua inglesa, no qual a oferta de tutoria presencial é facultativa, conforme preconiza o Edital nº 96, 2017²⁹. Ciente do panorama que se impõe à frente, permeado de informação tecnológica, meu pensamento a respeito seria comungar ambos, ou seja, ao invés de suplantarem o protagonismo do professor,

²⁹ http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital96_2017_MEO.pdf

as ferramentas virtuais de aprendizagem poderiam ser incentivadas como ferramentas coadjuvantes do agir docente, incluídas no currículo da formação inicial e continuada do professor. Especialmente, porque tais ferramentas não são acessíveis a todos os contextos. No que concerne essa questão, Leffa (2003, p.18) adverte que a disposição social de substituir o real pelo virtual ameaça a existência humana em todos os aspectos da vida. Por outro lado, a convergência do real com o virtual rompe as barreiras que separam um país do outro, como também, as que separam as pessoas dos objetos. Enfim, o autor postula que “a convergência corrige as divergências” (LEFFA, 2003, p.18). Assim, na mesma proporção em que se simula o aprendizado por meio de uma cultura perpetuada no topo, elegem-se, *top-down*, prioridades como inovação tecnológica, competitividade e criatividade para a educação como justificativa para a exclusão friamente calculada dos professores que “apenas” ensinam. Fazem isso como se tais prioridades se constituíssem urgências recentes, que nunca existiram em outros tempos, e como se elas pudessem ser providas à parte das práticas educativas.

2.3.1 Penso [e falo inglês], logo existo!

Em meados do século XX, ao falar sobre inclusão, fazia-se referência exclusivamente aos alunos com “dificuldades de acesso à escola, ou aos alunos “evadidos” (estes eram, às vezes, os “reprovados” que não atingiram a média esperada no aprendizado), ou “expulsos”, ou ainda aos portadores de alguma deficiência” (OCEM, 2006, P.94). Pouco tempo depois, ficou constatado que a exclusão vai muito além dessas dimensões. Desde que entendida como uma situação de falta de acesso às oportunidades oferecidas pela sociedade aos seus membros, a exclusão pode ser de ordem econômica, social, étnica, cultural, intelectual, de gênero, patológica, entre outros tipos, o que implica isolamento e desvios na formação da identidade.

Acreditando ser um dos caminhos para extirpar a exclusão, os documentos oficiais da educação³⁰ preveem que a Educação Básica vise à preparação para o trabalho e reitera que a inserção do ensino de língua estrangeira no currículo da educação básica opera como um mecanismo para prover inclusão aos alunos marginalizados. E, uma vez que o mercado de trabalho torna-se cada dia mais competitivo, passa a exigir conhecimento de línguas estrangeiras, sobretudo, da Língua Inglesa (OCEM, 2006). Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) recomenda,

[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a

³⁰ Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (2006), Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, Art.35, II).

Mais recentemente, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) orienta,

Aprende-se uma língua estrangeira no uso e para o uso. Isso quer dizer que a apropriação do sistema linguístico-discursivo está articulada ao uso que se deseja fazer dele. Para poder falar sobre si em outra língua, será necessário apropriar-se de um repertório linguístico-discursivo que pode incluir, por exemplo, o uso de pronomes, de verbos no tempo presente e/ou passado, de vocabulário para expressar ideias e opiniões com as quais o sujeito se identifica, tendo em vista os possíveis efeitos de sentido desses recursos expressivos, desde uma perspectiva intercultural. Não se trata, portanto, de compreender como categorizar recursos linguístico-discursivos, mas de como usa-los nas práticas sociais (BNCC, 2017, p.125).

No texto das OCEM (2006), legisla-se como escopo para o ensino médio, etapa final da educação básica, um aprendizado que garanta ao aluno preparação básica para ingressá-lo no mercado de trabalho, estimulando-o a prosseguir seu autoaprendizado, ensinando-o a exercer sua cidadania com responsabilidade para suprir as demandas político-sociais de seu tempo. Em relação às práticas pedagógicas e à abordagem de ensino de línguas estrangeiras, o texto da BNCC (2017)³¹ prescreve um aprendizado que permita a interação com falantes de outras línguas. Lamentavelmente, no que concerne ao ensino de LI, pouco tempo depois que se tornou obrigatória a inserção de pelo menos uma língua estrangeira, à escolha das instituições, no currículo da escola, e havendo uma adesão em massa pela LI, foi constatado que os professores de línguas da escola regular não estavam preparados para capacitar os alunos ao nível de competência linguística que o mercado de trabalho exigia, deixando uma lacuna a ser preenchida somente por cursos extracurriculares, acessíveis apenas àqueles que podiam pagar por eles, como reiterado por Paiva (2003) abaixo,

Apesar de todos os setores da sociedade reconhecer a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou através de professores particulares, mas os menos privilegiados continuaram à margem desse conhecimento (PAIVA, 2003, p.53).

³¹ Disponível para download em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

Essa tácita assunção de impotência da escola coage a população, já fascinada pela língua do cinema, a procurar cursos extracurriculares, consolidando, de uma vez por todas, o senso comum de que a escola regular não possui competência para o ensino de línguas estrangeiras. Todavia, essa procura por um ensino de língua inglesa de qualidade negligenciado pelo Estado se restringe apenas às classes socioeconomicamente abastadas, que podem custear seus estudos, enquanto os menos privilegiados continuam submersos na cultura de simulação de aprendizagem do sistema, à margem do conhecimento de LI requerido pelo novo mundo. Assim, não se trata unicamente da oferta de LI, mas de ofertá-la com qualidade.

No afã de lidar com essa problemática, tem havido constantes revisões, e até exclusões nas diretrizes curriculares que orientam a aplicação da LI. Um exemplo claro disso é a proposta da BNCC (2017), que torna obrigatório o ensino de LI a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e em todo Ensino Médio. Nesse ponto, cabe uma reflexão sobre o paradoxo entre o prescrito nesses documentos oficiais, no que tange à inclusão por meio da LI, e o que efetivamente vem sendo realizado, levando-nos a questionar os sentidos de exclusão e inclusão abordados nesses documentos.

Conceitualmente, a definição de exclusão como decorrência de vulnerabilidade econômica representa um desafio do ponto de vista científico, uma vez que faz um paralelismo com a noção de pauperismo do século XIX. Ambos os termos têm suas origens em disfunções sociais como ausência de qualificação, precarização do trabalho e desemprego que geram instabilidade econômica e falta de perspectivas. Todavia, historicamente o pauperismo traduz os desdobramentos da industrialização na sociedade, condenando muitos ao desemprego por não mais estarem aptos para o trabalho em face da revolução tecnológica; já o sentido de exclusão, nesse contexto, referia-se ao processo natural de afastamento dessa população não apta para o trabalho. Segundo Frétygné (1999), essa discussão conceitual foi trazida à baila a partir das obras de Massé (1960) e Kanfler (1965) e mais recentemente de René Lenoir (1974), esta última aproxima-se do conceito contemporâneo de exclusão, qual seja, que esta reflete uma questão de “inadaptação social” (ZIGONE, 2006, p.18) decorrentes da reprodução dos mecanismos de segregação próprios de cada sociedade. Considerando a evolução histórica dos termos exclusão e inclusão, posso conjecturar, pela minha própria experiência relatada acima, que ambos são processos cujo gatilho é sempre uma disfunção social, no caso da exclusão, e uma reorganização social por parte dos poderes públicos para prover a inclusão.

Historicamente, as razões para a monopolização do ensino de LI, por parte das escolas de idiomas, e a proporção que essa problemática abrangeu a escola, podem ser explanadas à luz

do contexto de implantação do ensino de línguas modernas no currículo da escola brasileira, em 1837, com a criação do Colégio Pedro II (CHAGAS 1967:105). Após a Revolução de 1930, o governo de Getúlio Vargas inaugurou o Ministério da Educação e Saúde Pública e, por meio dessa instituição, inseriu no currículo da escola, da primeira à quarta série, 9 horas semanais de ensino de Francês e 7 horas semanais de ensino de Inglês. Distribuídos em quatro anos de ensino de Francês e três anos de Inglês, a partir de 1942, a supremacia europeia, por meio de sua massiva influência francesa na cultura e na arte, dá a dianteira para o Francês no currículo escolar no ginásio³². Nas séries finais, compreendendo o colegial, as línguas estrangeiras - Inglês e Francês - eram ministradas em dois anos. Com o prestígio do cinema americano, a ascensão econômica dos Estados Unidos, que culminou na paulatina dependência cultural e econômica do Brasil em relação à referida nação, após a segunda guerra mundial, a LI ameaça o predomínio do Francês no currículo da escola brasileira e, inevitavelmente, pouco a pouco, a língua francesa cede seu lugar de destaque para a LI.

De forma mais detalhada, o artigo *O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional*, do professor Vilson Leffa (1999), traz um panorama de como se deram essas alterações. Além disso, o texto nos fornece uma imagem das ideologias governamentais e crenças populares em torno das línguas estrangeiras.

Ao longo das sete décadas, especialmente desde que a LI atingiu seu apogeu como língua global, muitos revezes têm sido enfrentados em relação aos objetivos de ensino preconizados para essa disciplina. No que diz respeito à preparação dos alunos para concorrerem, igualmente às classes privilegiadas às vagas no mercado de trabalho, por meio do conhecimento de LI, podemos dizer que os avanços foram poucos significativos em decorrência da redução drástica de quantidades de horas de ensino de línguas estrangeiras pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pretextando a inserção de disciplinas com habilitação profissionalizante. Além disso, segundo Leffa um parecer posterior do Conselho Federal, de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" (LEFFA, 1999, p.14) dentro das condições de cada estabelecimento, agravou ainda mais a situação. Conforme um estudo realizado por esse autor, muitas escolas, à época, afiançadas por tal parecer, deixaram de ofertar o ensino de língua estrangeira, como consequência, muitos alunos passaram pelo ensino fundamental e médio sem a elementar noção de qualquer língua estrangeira.

³² Período escolar compreendido à época da 5ª a 8ª série, atualmente referente à segunda fase do ensino fundamental que vai do 6º ao 9º ano.

Ao lado dos fatores sociais que incorreram no declínio do ensino de línguas estrangeiras em geral, as diretrizes curriculares recomendam “discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores ‘globalizantes’ e do sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras” (OCM, 2006, p.87). Como desdobramento dessa orientação, considero oportuno, neste momento, avaliar as ações de inclusão pela LI operando na atualidade sob a batuta de “valores globalizantes”, incluindo as recentes campanhas de internacionalização da educação que desencadeiam nos programas de mobilidade acadêmica/internacional. Oriundo dessa campanha, entre as políticas mais substantivas destaco o programa Ciência sem Fronteiras, doravante CsF, como uma ação levada a cabo que, a despeito de toda sua problemática, proveu-nos com uma visão dos equívocos contidos nas diretrizes curriculares para o ensino de LI. Sobre o CsF, discorro adiante.

Adjacente ao papel das políticas de internacionalização da educação, no que tange ao planejamento linguístico, embora haja esforço de uma parte gestora, as transformações e reformas no ensino perpassam toda a comunidade acadêmica e se expandem para as demais esferas por meio de (re) agentes inseridos e afetados por um dado contexto sociocultural. Por essa razão, postulo a necessidade de inserir a mobilidade acadêmica/internacional como parte da formação docente em LI, uma vez que ela permitirá ao professor constatar, não apenas virtualmente as mudanças de um mundo em constante movimento, mas compor sua prática de linguagem com o movimento *top-down-top* necessário para a transformação da educação. Ao se transformarem, esses (re)agentes transformam seu contexto, por meio de novas técnicas e abordagens e também por meio de uma (cons)ciência do seu dever num mundo em constante dever. Em contrapartida, atuando em instâncias nas quais o professor tem pouco ou nenhum acesso, como no caso de muitas políticas educacionais em vigor, prescritas *top-down*, tem sido uma tarefa penosa e pouco produtiva.

Reiterando a questão, Tedesco (1995; 2006) e Gati (2007) advertem que o agir docente depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam. Por esse viés, intermediar em programas de mobilidade acadêmica/internacional, como no caso do CsF, requer do professor uma atuação em um contexto que subjaz apenas na experiência virtual (idealizada) do professor; por conseguinte, requer dele, além de uma constante superação das determinações culturais para transformação do ambiente social e do indivíduo, um autodidatismo no que tange a um conhecimento de práticas provenientes de uma realidade alheia a sua. Ou seja, o professor deve

refletir sua prática sob uma perspectiva diferente da assumida até então para (re)criar um ambiente social pressuposto por ele. Sobre isso, minha experiência docente, e recente vertente crítica, têm me revelado que o ambiente virtual condiciona e limita o agir do professor, suscitando, ao longo do exercício da docência, uma autoidentidade que se vê incapaz de (re)agir em outras instâncias, constituindo-o para ser um mero rouxinol de cordas. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Gomes (2007) pondera que,

A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu 'eu', é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros (GOMES, 2007, p. 22).

No que tange ao diálogo parcialmente interior com outros, mencionado por Gomes (2007), encontro na teoria do filtro afetivo de Krashen (1987) uma estreita filiação com questões de autoidentidade. Aplicada originalmente ao processo de aquisição de uma língua, a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1987) diz respeito ao processo interno no qual configuram os estados emocionais, as atitudes, as necessidades, e a motivação do aprendiz para adquirir o novo conhecimento a ele proposto. Conforme o autor (1987), variáveis afetivas como motivação, autoconfiança e ansiedade condicionam a aquisição do conhecimento linguístico. Concernente à motivação, Krashen (1987) a destaca como um dos atributos chaves para aprendizagem. Esclarecendo esse ponto, e tomando-o emprestado para aplicar na aquisição de outros conhecimentos, na concepção de Krashen (1982) a motivação que possibilita a aquisição de um novo conhecimento é aquela que produz o sentimento de identificação com o grupo. Em outras palavras, o aprendiz precisa sentir-se parte do contexto onde jaz o novo conhecimento, para que possa apropriar-se dele como algo que estava lá reservado também para ele, e não apenas para uns poucos. Nessa acepção, a motivação pode ser entendida como o sentimento de pertença a um contexto antes desconhecido, provido por meio do diálogo parcialmente exterior com outros, que, na prática, traduzem-se nos mecanismos de mediação e inclusão que propiciam um ambiente de aceitação e compartilhamento de conhecimentos àquele que está migrando de outro contexto. Entendendo que tais processos são formadores da autoidentidade, as variáveis afetivas devem ser contemplados nas políticas de formação docente, sobretudo, porque, independentemente das transformações sociais, o contexto do agir docente já é permeado por fortuitudes que exigem do professor capacidade de improviso para superá-las. Dentro desse escopo, Tardiff ressalta que,

O ensino ocorre num contexto constituído de múltiplas interações, às quais exercem sobre os professores condicionamentos diversos. Tais condicionamentos não são problemas teóricos, como aqueles com os quais o cientista se depara, nem problemas técnicos, como aqueles encontrados pelo tecnólogo ou pelo técnico. Para o professor esses condicionamentos surgem ligados a situações concretas que não são definidas de uma vez por todas e que exigem uma certa parcela de improvisação e de habilidade pessoal, assim como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, essa capacidade de enfrentar situações é formadora: só ela permite que o professor desenvolva certos *habitus* [...] que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem se transformar num estilo de ensino, em “truques do ramo” ou mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se expressam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p.181).

Ao ponderar sobre esta última citação, abro espaço para mais uma breve reminiscência do meu encontro com o novo, idealizado e vivenciado na virtualidade. Foi quando encontrei pela primeira vez Mr. Boheme, um cidadão estadunidense, filantropo de uma instituição americana chamada *Compassion* que, na ocasião, viera ao Brasil apadrinhar uma das minhas aprendizes. O encontro não foi como eu esperava, fui conduzida pela diretora da escola para dialogar com o estrangeiro, algo que em minutos se tornou a experiência mais constrangedora da minha vida, pois a compreensão não fluiu e as palavras emudeceram diante da tagarelice insistente do estrangeiro. Mas, antes que o ímpeto de sair correndo me dominasse, o estrangeiro, que não era fluente em português, me olhou nos olhos, segurou minha mão e com muito esforço disse: *Muito prazer!* Apenas duas palavras foram suficientes para que meu mundo virtual, idealizado e confortável ruísse. Aquela experiência real de enfrentamento e negociação com o novo, ao mesmo tempo, esclareceu-me com o sentido mais real e humano de língua(gem) que eu já havia experimentado até então, a saber, a preeminência do sentido relacional da linguagem sobre qualquer outro aspecto. Mas, também, desconstruiu minhas representações sociais a respeito da LI e seus falantes, preparando-me para buscar uma (trans)formação continuada, doravante, orientada por esse “novo” (para mim) construto.

Como consequência desse momento singelo de desconstrução, pude constatar que ensinar e aprender uma nova língua (estrutura) é inútil quando feito fora do seu escopo social, pois, independente da língua (estrutura) que se ensine, ela é, tão somente, mais um componente do mundo da linguagem, e as razões para apreendê-la emergem de motivações pessoais e sociais. Desde então, meu modo de abordar língua e linguagem no meu efetivo trabalho foi ressignificado pela percepção da inerência entre ambas. Percebi, na prática, como o conceito de língua, num sentido micro, particular, é excludente quando fora do seu escopo maior que é a

linguagem, sentido macro, social e inclusivo. Além disso, pude perceber que minhas tentativas frustradas de ensinar efetivamente a língua inglesa aos meus alunos advinham de negligenciar a inerência entre a estrutura e seu contexto de prática, este último regente das motivações pessoais que movem uma “vontade que manda e uma inteligência que obedece” (RANCIÈRE, 2002). Por essa razão, transcrevo a expressão língua(gem), ao longo deste texto, para ressaltar que ambas se tratam da mesma substância vista por ângulos diferentes.

À semelhança do modo como minha identidade vem se dando em mim a cada encontro com o novo, que é desafiador, eu sigo nesta pesquisa buscando alternativas de propiciar conflito e desconforto, na medida certa, especialmente aos meus colegas “rouxinóis do cerrado”, para que possam alçar voos que transcendam o virtual e sejam empoderados de uma concepção de língua(gem) que aproxima os povos e provê uma *visée* cosmopolita. Considerando que o primeiro passo seja o autoconhecimento e segundo o reconhecimento do *locus*, convido o leitor para adentrarmos ao “palácio do imperador” e conhecermos de onde partem e qual é o fundamento das políticas linguísticas *Top-down* vigentes neste “reino” chamado Brasil.

QUADRO 02 - Sinopse do Capítulo 2

SESSÃO	ABORDAGEM	CONJECTURA	PERGUNTAS
2.1 – <i>Só pra inglês ver!</i>	Reflete sobre a incoerência nas políticas de inovação tecnológica, em vigor na Educação, e a prática, as quais promovem um desinvestimento vocacional e a exclusão social. Também, pondera sobre a ascensão/representação social/global da LI como língua de internacionalização, da globalização e da inclusão social.	Uma Política Linguística-docente, que leve em conta as relações entre o local e o global pode propiciar um planejamento linguístico que tangencie bilateral e simetricamente o local e o global em projetos de internacionalização da educação.	“Como os docentes da modernidade estão se adequando para intervirem no contexto fluido da pós-modernidade em que se encontra a escola? Quais políticas públicas vigentes estão preparando a escola, a universidade e os docentes para suprirem as necessidades pedagógicas do mundo pós-moderno? Decorrente de tais indagações, incluo o problema da exclusão do professor de LI como agente nas políticas públicas no rol dos impasses a serem enfrentados na atualidade.

2.2-Representação social e a exclusão do professor de LI	Reflete sobre a carência de políticas de formação docente, como também sobre a defasagem das poucas providas, no que tange o uso de ferramentas tecnológicas, configurando-se um tipo de exclusão, uma vez que as atuais políticas de desenvolvimento do país utilizam amplamente tais ferramentas.		
2.3- I'm sorry, eu não falo "Globalinglês"!	O status da LI como "unidade de linguagem" da globalização/mundialização, exige do professor atualizações às quais este não tem acesso ou condições de buscá-las.	A falta de investimento e atualização nas políticas de formação docente, aliado as novas ferramentas de tecnologia virtuais de aprendizagem fomenta a paulatina exclusão docente nas políticas de desenvolvimento do país por meio da educação.	
2.3.1 – <i>Penso [e falo inglês], logo existo!</i>	No subitem, reflete sobre o paradoxo entre o prescrito nos documentos oficiais da educação, no que tange à inclusão por meio da LI, e o que efetivamente vem sendo realizado, levando a questionar os sentidos de exclusão e inclusão abordados nesses documentos.	A admissão de impotência da escola para ensinar a LI promove a crença de que só se aprende inglês quem faz cursos extracurriculares.	

Fonte: Elaborado pela autora.

PARTE - 3

O Palácio do Imperador

“No palácio do imperador fala-se em política, em programas, em cifras e códigos; menos do povo da floresta! Aí, falta o canto de esperança do rouxinol, falta a flor de Drummond para furar o asfalto da ignorância. Perdoai-me, caro leitor, pela ausência da música e pela dureza das palavras; mas prometi cantar sobre o bem e o mal, que têm estado sempre à nossa volta, mas que têm sempre se escondido de ti”

FIGURA 04 - A flor de Drummond



Fonte: vivimetalium³³

³³ Link visualizado em 25/08/2017. <https://vivimetalium.wordpress.com/2015/07/08/page/3/>

CAPÍTULO 3 - ENSAIO SOBRE POLÍTICA LINGUÍSTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO PARA ROUXINÓIS: DEFININDO O REPERTÓRIO

“[...] *As aves que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá.*”
(Gonçalves Dias, 1847)

Na adaptação do conto de Andersen, referi-me à canção do rouxinol como uma canção de esperança pelo poder de trazer alívio aos que a ouviam. Aludindo a esse canto de esperança, ressalto a importância de políticas públicas educacionais transparentes para harmonizar os discursos proferidos pelos professores e gestores nos diferentes contextos de aplicação. Especificamente, refiro-me à divergência entre o papel atribuído ao docente de LI nas políticas de internacionalização da educação e as demandas da sociedade, o que afeta claramente a construção da autoidentidade docente. Outrossim, refiro-me à ausência de políticas linguísticas³⁴ que preparem o professor para interagir com os “viajantes estrangeiros” de modo que a comunicação se efetive entre ambos e o conhecimento local seja valorizado e inserido no global e vice-versa. E ainda, refiro-me à necessidade de prover políticas públicas educacionais que minimizem as iniquidades provocadas pelas estruturas globalizantes, de modo que as tecnologias do mundo pós-moderno alcancem mesmo os contextos educacionais mais remotos do nosso país. Nessa perspectiva, estreio neste capítulo, uma conceituação para política linguística considerando a internacionalização como o objetivo em tela. Apesar das inúmeras discussões sobre Políticas Públicas, enceto a discussão a partir delas, vislumbrando-as do ponto de vista etimológico, filosófico (ontológico, epistemológico e teleológico), discursivo (prescritivo) e pragmático (ação política). Com efeito, a abordagem dos fatores sócio-histórico-culturais da contemporaneidade, implicados e aferidos no recorte teórico que farei da literatura sobre políticas públicas em geral, aplica-se, sobretudo, ao meu escopo de pesquisa. Nesse caso, ater-me-ei ao domínio das políticas públicas educacionais, afunilando as discussões até chegar ao campo das políticas linguísticas.

³⁴ Refiro-me a política pública específica de aprimoramento linguístico

3.1 POLÍTICAS: O QUÊ [DE QUEM / PARA QUEM] SÃO?

Originariamente, a etimologia³⁵ do termo Política remete a uma construção vocabular filosófica da era clássica, oriunda da Grécia antiga, elaborada para representar a organização social da ‘pólis’, o mesmo que cidade-estado. Daí derivam os termos ‘politiké’, remetendo ao sentido geral de política, e ‘politikós’, com sentido de pertencente aos cidadãos. O próprio termo cidadão, definido em dicionário³⁶ como “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado livre”, ou ainda, “habitante de cidade”, infere os sentidos para caracterizar filosoficamente a política. Isso implica que, em tese, uma política é sempre uma política pública (coletividade geral ou privada, interna ou externa) que emana dos problemas de uma coletividade e se volta para ela. Reiterando o ponto, a partir de 1265, o termo ‘politique’, designado em francês, passou a ser corriqueiramente utilizado como “ciência do Estado” (BOBBIO, et al, 1998. p.138). Derivada dessa acepção, a definição contemporânea mais corriqueira para o vocábulo política é “a arte de bem governar”, conforme o Dicionário Eletrônico Aurélio³⁷. À luz desse raciocínio, minha acepção inicial para Política é que esta se trata de um conjunto de atividades coletivas, geridas por um agente público, seja ela uma política educacional, de internacionalização, linguística, ou ainda, linguística-docente.

Ampliando a discussão terminológica de política para o terreno da prática, Geraldo Di Giovanni (2009), cientista político da Universidade de Campinas, chama a atenção para o fato de que o ato político é, sobretudo, uma forma de exercício de poder das instituições governamentais nas sociedades democráticas. Conforme o autor, por meio da interação entre o Estado e a sociedade civil identificam-se as situações sociais consideradas problemáticas, e que demandam intervenção, especialmente as relações sociais travadas no campo da economia, e delineiam-se políticas públicas específicas. Nessa visão do autor, as políticas emergem, *a priori*, para intervir em uma situação social problemática de interesse tanto do Estado quanto da sociedade civil.

Costurando as acepções acima, elaboro, então, que política é um processo público de intervenção social, conduzido por meio de um conjunto de ações governamentais, com o propósito de garantir à coletividade(s) o gozo dos seus direitos civis e políticos em um estado

³⁵ MAAR, Wolfgang Leo (2013) [1982]. *O que é Política*. Col: Primeiros passos, 54. São Paulo: Brasiliense. ISBN. 85-11-01054-8

³⁶ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa

³⁷ Dicionário Eletrônico Aurélio, versão 2.2.1 (194) © 2005-2016 Apple Inc.

democrático’. Evidentemente, coadunar esse argumento implica assumir que, subjetivamente, todo ato político é (ou deveria ser), então, um ato de concessão de direito(s). Assim sendo, o exercício político implica uma via de mão dupla, considerando que todo ato de concessão de direito(s) a alguém requer de outro o dever de concedê-lo. Isso posto, segue-se que, numa política pública, a prática do direito(s) de um pressupõe o dever(s) de outro; ou ainda, o direito(s) de um gera ônus (uma dívida, uma prática) para outro. Nessa lógica, podemos definir uma ação política como “o exercício simultâneo, recíproco e contíguo do direito e do dever social”. Tomando como exemplo a política oficial de internacionalização do CsF e sua organização sistêmica, segue quadro elucidativo.

QUADRO 03 - Organização sistêmica da Política de Internacionalização no CsF

POLÍTICA/ PLANEJAMENTO	DIREITO	DEVER	GARANTIA
<p>Política de Internacionalização da Educação</p> <p>Planejamento: Programa de Mobilidade</p>	BENEFICIÁRIO: Estudante de Graduação		
	Bolsa de Estudos para Mobilidade Acadêmica/internacional	<ul style="list-style-type: none"> - Retornar ao Brasil no prazo de até 30 dias após a conclusão dos estudos; - Permanecer no país por um período, no mínimo, igual ou superior ao prazo de concessão da bolsa. - Prestar contas das atividades realizadas no exterior e da utilização do fomento do governo. 	Decreto 7.642, 13/12/2011.
	PROVEDOR DA POLÍTICA: GOVERNO (CAPES/CNPq)		
<ul style="list-style-type: none"> - Visibilidade internacional à pesquisa brasileira; - Aumento da competitividade das empresas brasileiras; - Internacionalização da Educação. 	<ul style="list-style-type: none"> CAPES/CNPq: conceder Bolsa de Estudos Acadêmica/Internacional; MCTI: disponibilizar recursos financeiros; MEC: promover o ensino/aprendizagem de idiomas estrangeiros; IES: reconhecimento dos créditos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Termo de Compromisso; - Relatórios (Prestação de Contas e de Atividades) 	

Fonte: Decreto 7.642/2011.

Conforme o exemplo acima, como exercício recíproco, refiro-me ao direito à mobilidade acadêmica/internacional concedida aos estudantes por meio da política de internacionalização da educação, via CsF; direito este, precedido por uma formalização legal do dever que o estudante em mobilidade tem como agente de internacionalização da educação

brasileira e como pesquisador, devendo assumir todos os ônus que essa atribuição lhe exige, dentre estes, o dever de obedecer às leis e respeitar a cultura do país estrangeiro. A mesma organização sistêmica se aplica à concessão de bens públicos materiais às sociedades, como direito social, imputando-lhes, legalmente, o dever de preservá-los.

Como ato contíguo, refiro-me à dinâmica das políticas públicas no curso natural do desenvolvimento das sociedades, pois não raro, uma política pública pode encetar novos problemas, como foi o caso da política desenvolvimentista da revolução industrial, promovendo, ao mesmo tempo, desenvolvimento econômico e caos social. Assim, em cada época, há necessidades específicas e de natureza diversa, como também, interesses, em geral, antagônicos, nos quais as políticas públicas devem atuar para garantir equidade no exercício do direito-dever.

Visto que a gestão da tríade direito-dever-garantia constitui-se, em tese, o escopo teleológico de uma política pública, em matéria de políticas linguísticas-docentes, como projeto nesta pesquisa, elucubro - A docência é um direito, um dever, ou ambos? Se é um direito, a quem cabe o dever? Ao aluno, o dever de aprender? Ao Estado, o dever de prover? À Universidade, o dever de escolher o que se deve aprender? Se, por outro lado, a docência é um dever, a quem “deve-se” o direito? Ao aluno, o direito de aprender? Ao Estado, o direito de estipular o provento? À Universidade, o direito de prescrever o aprender?

Indubitavelmente, a compreensão adequada das obrigações e direitos sociais indicam o(s) percurso(s) mais razoável para alcançar um objetivo político. Neste estudo, ensaio a análise de uma política específica e a formulação de um planejamento linguístico-docente para os professores de LI, no contexto do Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Adjacente, acredito que ensaio uma agenda política para os demais contextos educacionais marginalizados em nosso país.

Aferindo a imanência entre direito-dever com a prática política efetiva, não obstante nossa Constituição Federal (1988) legisle sobre os direitos e deveres sociais dos cidadãos, ainda permanecem indissolúveis questões elementares, de ordem prática, no campo das políticas públicas. Uma ação política que se afigure como concessão de direito, seja qual for o cenário que demande a intervenção, propõe-se a lidar, na prática, com questões filosóficas complexas, do tipo: um direito pode ser legitimado como direito quando cerceia o direito de um ou mais indivíduos? Há direitos coletivos que devem ser priorizados em detrimento de outros? E se há, qual o critério para julgá-los e concedê-los? Ou ainda: seriam os interesses da maioria prioritários em detrimento de uma minoria coletiva? E se assim procederem os agentes da

política, não estariam legitimando uma intervenção ação maquiavélica? Ou, se contrariamente agirem, não estariam cedendo aos caprichos egoístas de uma minoria?

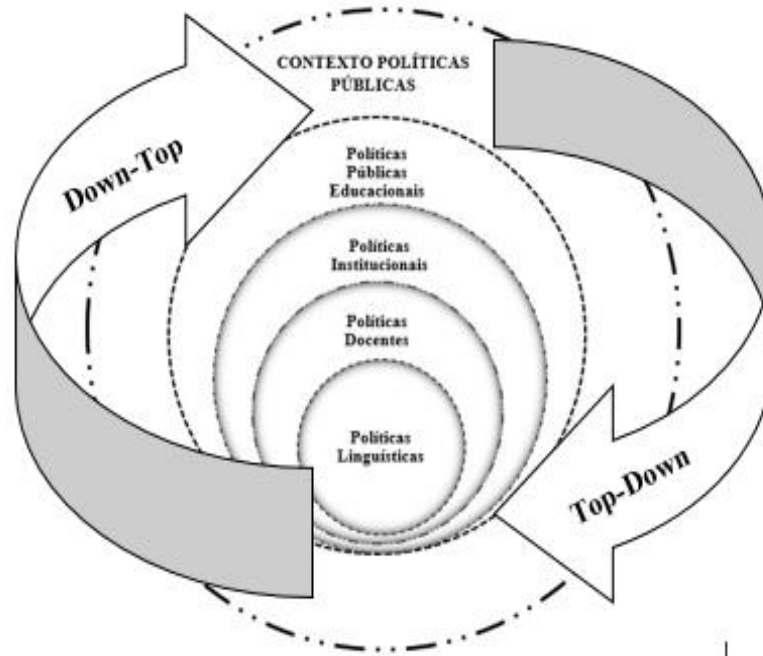
Diante da complexidade de tais questões inerentes e imprescindíveis à proposição de uma política, e a julgar pelos resultados desastrosos de algumas políticas frente ao grande investimento, uma ação política é sempre um ato discricionário de um corpo gestor, que elegerá entre esta ou aquela necessidade, entre esta ou aquela coletividade, conforme sua agenda política. Mesmo diante de uma ação política pautada na negociação e no consenso, as alternativas que se apresentarem serão objeto de escolha do agente público. Assim, quando perscruto a possibilidade de uma política linguística-docente, estou ciente de que uma política pode ser, simultaneamente, concessão de direito(s) e atribuição de deveres, consoante a vontade ou agenda política daqueles que detêm o poder discricionário para implementá-la. Entretanto, enquanto pesquisadora, cabe a mim o dever de fornecer aos legisladores em política educacional um retrato, o mais fidedigno possível, das necessidades e potencialidades do contexto em que analiso. A esse respeito, em sua obra intitulada Políticas Linguísticas, Calvet (2007) argumenta que, “apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (CALVET, 2007, p. 20-21). Algo que tem sido alvo de debates entre pesquisadores em Políticas Linguísticas (SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2004; RAJAGOPALAN, 2013, dentre outros).

Considerando que em um cenário político tanto estão em cena as necessidades sociais quanto os interesses daqueles que tem poder discricional, acredito que um planejamento que consiga convergir as necessidades aos interesses seja um caminho viável para o sucesso de uma ação política. E como ação política bem sucedida, não aludo (nem me iludo) à igualdade de direitos, a meu ver uma utopia, pois no jogo político os interesses vêm sempre antes das necessidades; mas acredito em equidade na distribuição dos benefícios de uma política bem sucedida. É nessa propositura que ensaio um Planejamento Linguístico-Docente.

3.1.1 Políticas Educacionais

No afã de fornecer uma visão orgânica do meu entendimento e percurso, quando me refiro às políticas públicas educacionais em geral, ilustro minha abordagem doravante para este capítulo. A partir de um recorte contextual representado por um círculo centrípeto, elucido meu entendimento com um fluxograma do contexto educacional amplo.

FIGURA 05 - Fluxograma das Políticas Públicas Educacionais



Fonte: Elaborado pela autora

Dentre os diversos contextos que urgem políticas públicas inclui-se o contexto educacional. Conforme a figura acima, ele pode ser qualificado como uma instância formal de provisão ou concessão do direito à ciência, cujas demandas são gerenciadas por um ciclo dinâmico de políticas públicas que, por sua vez, é condicionado às transformações sociais e agenda política das instâncias maiores de poder. Quando as ações políticas partem das instâncias de poder para a situação problema em foco, o ciclo das políticas se desenvolve fazendo um movimento centrípeto, ou *Top-Down*. Por outro lado, quando emergem da situação em foco para a agenda política das instâncias maiores, o movimento é centrífugo, ou *Down-Top*. Sendo um ponto que desenvolvo adiante, apenas antecipo que ambos os movimentos são imprescindíveis para cadenciarem as questões problemáticas em foco nas políticas, às transformações sociais e à política global.

A partir da minha experiência educacional, tanto na docência de LI quanto na gestão de políticas educacionais, observando as interconexões no ciclo de políticas públicas educacionais, reitero que quaisquer que sejam as políticas nesse contexto, estas não devem ser apreciadas isoladamente, do contrário, uma análise exclusivista proveria um entendimento meramente

parcial sobre qualquer delas. Assim, minha abordagem será a de colocar uma lente de aumento, respectivamente, em políticas linguísticas e de formação docente no campo da internacionalização da educação. Não obstante a particularização desse contexto, não deixarei de mencionar, ainda que minimamente, as políticas ascendentes que as demandaram.

3.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

O ensino de línguas estrangeiras previamente servia ao propósito de introduzir a cultura e os costumes de um novo povo, hoje, entretanto, de forma preponderante, o ensino de línguas estrangeira no mundo está fortemente atrelado às relações econômicas entre países. Tal relação tem influenciado a emergência de políticas linguísticas de internacionalização em todo o mundo, como mecanismo de busca e manutenção de poder político e econômico. Um exemplo disso é o fato de que nunca, em toda a história da educação pública brasileira, houve tantos incentivos à mobilidade acadêmica/internacional com vistas ao desenvolvimento do ensino e da pesquisa. Como desdobramento, a educação tem sido cada vez mais regulada por padrões hegemônicos supranacionais. Assim, nesse processo de globalização dos objetivos educacionais para o ensino de línguas estrangeiras, vemos por um lado as fronteiras geográficas sendo ampliadas; por outro, assistimos o cerceamento da diversidade linguística e a marginalização dos contextos que optam por preservar sua identidade linguística. Sem sombra de dúvidas, todo esse investimento explica-se no fato de que “as línguas são veículos culturais por excelência, e o processo de ensino/aprendizagem conduz ao que tem sido nomeado, a justo título, de diálogos de culturas, entre a cultura materna e a cultura estrangeira” (DAY, 2016, p.40-41), portanto, imprescindíveis à manutenção das hierarquias hegemônicas globais.

Em face da eminência das Políticas Linguísticas nesse panorama global, e às múltiplas acepções possíveis para o termo, considero imprescindível esclarecer o sentido no qual abordo o tema Políticas Linguísticas. Em seu artigo *Política Linguística: do que é que se trata, afinal?*, Rajagopalan (2013, p.28-29) ensaia três acepções para a terminologia, as quais parafraseio para iluminar minha abordagem:

a) *política linguística como substantivo abstrato*, no qual se aplicam todas as questões relativas ao papel que as línguas exercem em definir os povos e consolidar suas nações, e os desdobramentos decorrentes;

b) *política linguística como substantivo comum*, referindo-se à acepção da língua fora do seu escopo social e, portanto, descontextualizada; e

c) *política linguística como substantivo concreto*, aquela que é sempre datada, contextualizada e aplicada nesses termos, portanto situada, podendo ser qualificada como bem acertada ou mal pensada, apropriada ou precipitada, consoante seus efeitos.

Ancorada na reflexão esclarecedora do autor, situo os sentidos que priorizo para o termo política linguística, neste trabalho, como sendo uma ação situada em um contexto linguístico local de aplicação, remetendo, portanto, à política linguística como substantivo concreto, visto emergir no âmbito da internacionalização da educação por meio do CsF.

Lançando luz à compreensão de política linguística no domínio do CsF, Souza (2013) convencionou as questões linguísticas oriundas da internacionalização promovida pelo CsF como “políticas linguísticas universitárias” (PEREIRA, et al, 2013, p.27), por ocorrerem unicamente no contexto das instituições de nível superior (IES). Segundo as autoras, as políticas linguísticas universitárias são geridas por meio de editais e regulamentações próprias da universidade, sem interferência do Estado quanto ao estabelecimento de decretos ou leis. A respeito, concordo com Pereira et al (2013) quando diferenciam a natureza da política linguística do CsF das demais; no que concerne às práticas, entretanto, diverjo da autora quando invisibiliza a mão do governo na gestão das políticas linguísticas no âmbito das IES, visto que o programa consistiu numa política de governo de alto investimento.

Não obstante o viés diverso do escopo de política linguística que perscruto, é mister informar ao leitor que no bojo das pesquisas sobre políticas linguísticas há duas perspectivas preponderantes, a primeira, referente àquela inaugurada no campo da planificação linguística com Einar Haugen (1959), a saber, as políticas linguísticas comprometidas com a promoção de uma variedade “ideal”, ou de um ideal linguístico, implementada por meio de prescrições legais. A segunda perspectiva, refere-se àquela instaurada no início do século XX, com o rompimento com o quadro epistemológico da política linguística no modo da “imitação” (CALVET, 2007 [1995], p.160) para aderir a um enfoque centrado na perspectiva sociopolítica. Nessa visão, o referencial epistemológico da política linguística é constituído pelas representações sociais, pelas práticas e pelo gerenciamento.

Na visão de alguns autores (SPOLKY, 2004; SHOHAMY, 2006), seja qual for o viés, as práticas e as representações sociais devem ser priorizadas nas pesquisas sobre políticas linguísticas em detrimento das prescrições legais, pois, embora o agente público prescreva e

gerencie as políticas, sentido macro/global, as ações políticas, sentido micro/local, envolvem outros agentes e atores sociais imbuídos de livre arbítrio. Iluminando esse ponto, Sá (2017) esclarece que sendo de natureza originalmente pública, no que concerne aos interesses envolvidos, a gestão participativa na ação política perpassa todos os segmentos da sociedade.

Em seu escopo central, a política deixa de ser apenas de caráter ou ordem pública, mas também passa a ser encarada principalmente como sendo de interesse público, pois envolve o primeiro, o segundo e o terceiro setor da sociedade. Por esses setores, entendo ser em sua composição: o Estado e o Governo, o Segmento Privado e a Sociedade Civil respectivamente (SÁ, 2017, p.33).

Substanciando o debate, em sua obra *Language Policy: Hidden agendas and New approaches*, Shohamy (2006) argumenta que em razão de o Estado ser o principal articulador das políticas e, portanto, imbuído dos mecanismos para implementá-las, acaba implementando sua própria acepção de política linguística. Segundo a autora, tais mecanismos podem ser explícitos, previstos em leis e documentos legais, ou implícitos, referindo-se àqueles que não são declarados e constituem, no dizer da autora, as políticas linguísticas ocultas. Por trás dos mecanismos implícitos estão as ideologias linguísticas que promovem a homogeneização e referendam hegemonias linguísticas. Para exemplificar, Day (2016) cita a política implementada através de programas como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) – a legislação brasileira define o direito de escolha do idioma estrangeiro, se inglês ou espanhol, mas não oferece condições efetivas para isso, uma vez que obriga apenas a oferta da língua inglesa no ensino médio (Medida Provisória 746/2016; BNCC, 2017; LDB, Art. 35-A, § 4º).

Em contrapartida a esses mecanismos, os agentes da política que atuam na ponta, executando a ação política propriamente dita, nem sempre operam pela mesma lógica idealizada no topo, mas o fazem consoante aquilo que têm condições de fazer e pautados em ideologias, princípios e cosmovisão próprios, especialmente quando não têm clareza dos objetivos de uma política linguística, o que pode, claramente, perverter a ordem e os objetivos designados no topo. Reiterando Sá (2017), em certo momento a ação política passa a ser gerida pelos três setores da sociedade, deixando de ser exclusividade do Estado. Desse modo, as políticas linguísticas jazem à mercê dessas manipulações e embates entre ideologia e prática linguística.

3.2.1 Políticas linguísticas de ensino/aprendizagem de LE

Na dimensão formativa do aprendiz, as políticas linguísticas orientam o processo ensino/aprendizagem de línguas materna e estrangeira previstas na LDB para o ensino fundamental e médio. Coadjuvante à oferta dessas disciplinas, periodicamente ocorrem intervenções públicas para mensurar a qualidade do ensino, configurando-se como ações decorrentes da política de ensino de línguas.

Nas instituições públicas que ofertam ensino profissionalizante, a política de ensino de LE é a mesma para o ensino médio, porém, com uma carga horária reduzida ou assimilada pelas disciplinas específicas das áreas técnicas. No ensino superior, o ensino de línguas é abordado como parte da formação pedagógica, no caso da licenciatura em Letras com habilitação em línguas materna e/ou estrangeira. Entretanto, como formação pedagógica, as disciplinas de línguas não são mais abordadas visando a aquisição de linguagens, mas como um instrumento pedagógico, uma vez que supõe-se terem sido apreendidas ainda na fase escolar. Em outras formações, a abordagem das disciplinas de línguas materna e estrangeiras segue a dinâmica aplicada no ensino médio integrado a uma modalidade profissionalizante, ou seja, aplicado a uma área técnica específica e com carga horária mínima. Nessa dinâmica, o ensino de línguas é continuamente verticalizado pelo sistema educacional, que afere e confere como efetivas cada uma das etapas de aprendizagem. Considerando os baixos índices de aprendizagem aferidos externamente, em testes internacionais, a exemplo do *Programme for International Student Assessment* (PISA), as políticas de ensino de línguas precisam ser alvo de pesquisas. E para que haja equidade no atendimento das demandas decorrentes, as pesquisas devem contemplar os contextos específicos de aplicação do ensino, dada a diversidade de variáveis implicadas (cultural, econômica, geográfica, etc.) no objeto de pesquisa.

3.2.2 O Planejamento linguístico-docente (PLD)

Apesar dos interesses ocultos na emergência das políticas, conforme argumenta Di Giovanni (2009), a operacionalização das políticas é sistêmica, nesse aspecto, a partir de Rajagopalan (2013) sobre políticas linguísticas, concebo que a sistematização de uma política linguística deve ocorrer tanto no nível filosófico quanto no nível da ação concreta. No nível filosófico, as políticas linguísticas devem observar as questões que dizem respeito ao papel das línguas na definição dos povos, na consolidação de suas nações ao redor do mundo e “as consequências das mudanças geopolíticas em curso que afetam as relações existentes” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 29). No âmbito da ação concreta, inclui-se o planejamento linguístico como ação situada a um contexto específico, permitindo que a política possa “ser

caracterizada como bem acertada ou mal pensada, apropriada ou precipitada (RAJAGOPALAN, 2013, p. 29). Dessa forma, creio que as políticas linguísticas hierarquicamente emanam e evoluem de uma posição filosófica (abstrata) para uma posição concreta; ou seja, evoluem para o planejamento linguístico que diz respeito “aos modos de operacionalização, de implementação de uma dada política linguística” (RAJAGOPALAN, 2013.). Sobre a primeira, Rajagopalan argumenta,

A política linguística no sentido abstrato não pode ser caracterizada como certa ou errada, apropriada ou equivocada; ela simplesmente se dá em todos os lugares e em todos os tempos, simplesmente porque além de ser *homo loquens* o ser humano sempre foi também *homo politicus*, como preconizava Aristóteles (RAJAGOPALAN, 2013, p.29).

Concebendo, então, política linguística como imanente do binômio *homo loquens* e *homo politicus*, em minha concepção seria impensável discutir política linguística (nível macro) e propor um planejamento linguístico (nível micro) sem considerar as relações existentes entre um “homem que fala” sobre suas necessidades, ambições, sonhos, dores etc., com um “homem político”, que propõe e busca meios de suprir socialmente suas aspirações. Fragmentar essa relação ontológica e dialógica no âmbito dos planejamentos linguísticos da atualidade incorreu, nos últimos tempos, na ascensão e primazia do *homo economicus*³⁸, inclusive no campo educacional. Algo que tem resultado em políticas públicas e planejamentos cada vez mais unilaterais, hegemônicos, a serviço do *homo economicus* da contemporaneidade em detrimento do binômio *homo Loquens/homo politicus*.

3.3 A PLD E O HOMO ECONOMICUS

Com a instauração das políticas de internacionalização da educação em âmbito nacional e institucional, grande parte das necessidades e limitações dos docentes de língua inglesa veio a lume. A partir dessa exposição, tais iniciativas de internacionalização das IES, por meio da mobilidade acadêmica/internacional do CsF, forneceram um dado linguístico inquestionável para argumentar em favor de uma política-linguística de capacitação docente como condição à efetividade da internacionalização da educação. Assim, por não considerar viável pensar uma

³⁸ Termo utilizado para referir-se a um conceito de Smith em sua obra Riqueza das Nações (SMITH, A. (1776), *Riqueza das Nações*, Lisboa: Gulbenkian, 1993, p.95, vol. I), onde o egoísmo é enaltecido como garantia do bem-estar coletivo. A partir desse autor, a ideia do egoísmo mercantil foi fazendo caminho, tornando matéria de estudo no âmbito da economia que se ocupa, desde então, “dos comportamentos mercantis dos seres humanos” (Stuart Mill, 1836).

política de formação docente desvinculada de uma política linguística, é que utilizo neste trabalho o termo Planejamento Linguístico-Docente (PLD).

Nessa proposição, o conto do Rouxinol remete à necessidade de pensar uma política linguística-docente, materializando-a em um PLD que dê conta das interfaces entre linguagem e sociedade ilustradas no conto. A partir da natureza filosófica e pragmática das políticas, o gerenciamento do PLD deve equilibrar a racionalidade lógica, que detecta os problemas, e a sensibilidade para lidar com as limitações próprias de cada contexto. No que tange à importância atribuída à questão docente, um mapeamento das pesquisas dos pós-graduandos brasileiros (ANDRÉ, 2010) demonstrou que as políticas docentes não eram objeto de interesse dos pesquisadores nos anos de 1990 e continuam sendo muito pouco investigadas. No período de 1999 a 2003, de um total de 1.184 pesquisas, apenas 53 (4%) se voltavam para esse tema. Como consequência, derivam da negligência em prover pesquisas destinadas à elaboração de uma política linguística-docente coerente, democrática e libertadora:

- a) A falha nos mecanismos de mediação entre o local (real) e o global (virtual), necessários para prover a globalização democrática em todo o país, entre as instâncias educacionais no amplo território brasileiro;
- b) Carência de gestão equitativa das políticas públicas educacionais vigentes;
- c) Ausência de políticas públicas claras para direcionar os gestores e os professores;
- d) Supervalorização da produção científica internacional em detrimento da produção científica nacional;
- e) Uniformização do conhecimento em vez de globalização como sinônimo de diversidade e inclusão;
- f) Fragmentação da classe docente e supervalorização de uma em detrimento de outra.

Em todos os itens acima observa-se, nas estrelinhas, processos excludentes instaurados, ora por negligência ora planejados, para priorizar os interesses de instâncias maiores de poder. Isto porque à medida que o mundo se desenvolve, há sempre uma força motriz, um eixo centrípeto, para onde os rios confluem, neste caso, o capital econômico tem sido essa força motriz. No âmbito educacional essa convergência tem sido preponderante. Conforme Gatti et al (2011, p.14) existem, então, duas vertentes analíticas a considerar na discussão de uma política linguística-docente: o cenário sociocultural mais amplo em que nos movemos na sociedade globalizada e as políticas para a educação e para os docentes, em particular, colocadas pelos diferentes níveis de gestão educacional no Brasil.

Racionalizando política linguística-docente a partir de pressupostos filosóficos e pragmáticos no cenário mais amplo, não obstante a assunção da globalização capitalista que tenazmente assedia, desafia e segrega o professor, vejo a possibilidade de convergência do binômio *homo loquens/homo politicus* ao *homo economicus*. Nessa propositura, assumo o risco de presumir que este último, agregado aos dois primeiros, possa também compor, equitativamente, a identidade profissional docente, garantindo a este ampla participação na geração e distribuição de bens materiais e imateriais para o país, por meio da educação. Ao lado, conjecturo que, se bem gerida, essa tríade pode gerar uma cultura de valorização social e institucional do trabalho do professor, bem como seu reconhecimento como peça chave nas transformações requeridas em tempos de internacionalização da educação. Em termos intrínsecos à organização acadêmica, no que concerne ao objetivo de uma política linguística profícua, a partir dessa tríade proponho um PLD que capacite o professor de LI para atuar equanimente no tripé educacional Ensino (*homem que fala*), na Extensão (*homem político*) e no desenvolvimento social e econômico (*homem da economia*) do país por meio da Pesquisa e Inovação Tecnológica.

3.3.1 A PLD no Ciência sem Fronteiras

Situando um pouco mais a emergência da minha proposta de pesquisa, promovo adiante uma análise da experiência adquirida por meio do programa do governo federal, Ciência sem Fronteiras (CsF), uma política de governo difundida como uma política de internacionalização da educação nacional, de caráter público e inclusivo, em face de sua aplicação estender-se a todas as IES do país. Conforme o projeto divulgado, o período de vigência do primeiro ciclo do CsF seria de 2011 a 2015, para o qual fora prevista a disponibilização de 101 mil bolsas de estudos para estudantes brasileiros cursarem parte dos seus estudos em instituições de excelência no exterior.

Como uma política pública educacional robusta, constituída, na opinião de alguns, como a mais ousada na história da educação brasileira, após findar o primeiro ciclo do programa é mister refletir sobre os resultados dessa política. Pela dimensão atingida pelo programa, assumo que há diversas variáveis a serem perscrutadas que não cabem nesta pesquisa; nem tenho a pretensão de fazê-lo! Meu compromisso de pesquisa desse objeto restringe-se ao estudo da política linguística no bojo do programa CsF e à ação do docente de LI como possível (re)agente³⁹ de promoção dessa política. E, uma vez que o programa não incluía licenciaturas

³⁹ Uso do termo explicado na página 32.

da área de linguagens no rol de formações a serem implementadas no país, no âmbito do PLD a ser proposto neste estudo, perscruto os benefícios e a viabilidade de inserção do professor de LI, em sua formação inicial, em programas de mobilidade acadêmica/internacional, haja vista o programa ter demonstrado que a formação do professor de LI é uma demanda legítima no país. Considerando que as políticas públicas decorrem de uma realidade abstrata para ação concreta, que constitui o planejamento, com o fim de serem efetivas, o planejamento deve ser periodicamente avaliado e revisto no que tange aos procedimentos técnicos. Conjecturando sobre esse aspecto no CsF, ao lado das questões linguísticas, acredito que a operacionalização técnica do programa foi deficiente, razão pela qual incluo esse aspecto como escopo investigativo desse estudo. Apesar da pouca efetividade do CsF, algo que presumo em decorrência de sua extinção, as inúmeras políticas institucionais implementadas, a ampliação de acordos de cooperação entre as IES brasileiras e IES no exterior, além da quantidade significativa de produções bibliográficas sobre o programa, são dados suficientes para estabelecê-lo como um marco nos processos de internacionalização da educação nacional.

Encetando uma justificativa para as lacunas criadas em políticas públicas como o CsF, Di Giovanni (2010) assevera que,

No conjunto de todos os interesses que se envolvem nas políticas públicas, não há simetria, os poderes são sempre assimétricos de grupo para grupo. As políticas públicas são um campo conflituoso – não é um conflito aberto, mas um conflito de interesses, alguns dos quais se radicalizam (DI GIOVANNI, 2010, p.3).

Racionalizando a partir desse campo conflituoso, as assimetrias que materializam a exclusão docente em políticas a exemplo do CsF, trazendo impactos para o ensino de língua inglesa no Brasil, decorrem especialmente das incoerências entre a prescrição política, que corresponde a política oficial, e a política posta em prática. No site do MEC⁴⁰, referente à área III – Humanidades referencial de letras - língua estrangeira – licenciatura, prescreve-se o seguinte, acerca do perfil do professor de Línguas Estrangeiras:

O Licenciado em Letras - Língua Estrangeira - é profissional formado para conhecer **profundamente** uma língua estrangeira moderna, é capaz de gerar e de difundir conhecimentos como professor de Ensino Fundamental e Médio. Atua como revisor, pesquisador, contribuindo para a demanda nacional e internacional. A base de formação em ensino de Língua Estrangeira não exclui o domínio da Língua Portuguesa, bem como as noções de Linguística e de Literatura que possibilitam o pensamento científico para o ensino e as

⁴⁰ <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/>

atividades que requeiram a língua estrangeira como base, como a tradução (BRASIL/MEC, grifo da autora).

Inferindo da prescrição acima, o conhecimento profundo da LI é condição para que o professor atue no ensino dessa língua no ensino fundamental e médio. Entretanto, durante a fase de execução o CsF faticamente constatou-se uma lacuna no ensino/ aprendizagem de LI, começando pela educação básica até a educação superior. Dentre as prescrições dos editais do CsF, o nível de conhecimento da língua do país para o qual o candidato pleiteava a vaga era condição de aceite. Tal prescrição desencadeou num grande desafio para os professores de línguas estrangeiras modernas (LE), uma vez que exigia dos estudantes níveis de proficiência nem sempre apresentados pelo próprio professor de línguas. Em uma pesquisa realizada por pesquisadores britânicos⁴¹, evidenciou-se que o Brasil tem um dos piores sistemas de ensino no quesito ensino de idiomas. Segundo a pesquisa, num ranking de 54 países, no que tange ao desempenho na comunicação em língua inglesa, o Brasil ocupou a 46ª posição. Sobre esse resultado há inúmeras publicações, das mais diversas fontes, disponíveis no *google*. Em uma delas, o articulista Ruy Castro, da Folha de São Paulo, mostrou sua indignação em um texto intitulado “Pau em Inglês”⁴², no qual remete ao reconhecimento internacional da incompetência linguística do brasileiro para expressar-se em língua inglesa. Conforme o texto do articulista, em um levantamento realizado pelo British Council, foi constatado que apenas cinco por cento da população brasileira consegue se comunicar em LI. Tal constatação, segundo Gimenez (2013) gerou um quadro negativo e inúmeras tentativas de culpar a escola, por meio de publicações e entrevistas disseminadas por diferentes mídias, conforme segue.

QUADRO 04 -Publicações sobre o ensino de LI – “*A culpa é da escola!*”

Publicação/autor	Veículo / Data
<i>“Inglês ensinado nas escolas precisa ser melhorado”</i> - Regina Leão Castro, USP	CBN, 26/10/2012.
<i>“É difícil aprender inglês na escola”</i>	Gazeta do Povo, 24/04/2012.
<i>“Ensino de inglês patina nas escolas”</i>	Gazeta do Povo, 05/03/2013.

Fonte: Adaptado de Gimenez (2013, p.202-203).

⁴¹ A pesquisa foi encomendada à consultoria britânica Economist Intelligence Unit (EIU), pela Pearson e publicada pela BBC-BRAZIL. Veja o link: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/11/121127_educacao_ranking_eiu_jp.shtml

⁴² Texto disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/70075-pau-em-ingles.shtml>

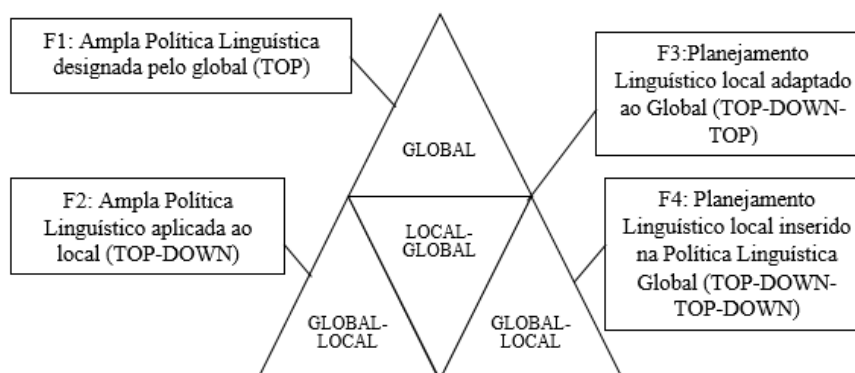
Um outro estudo, realizado pelo British Council (2015), sinalizou as possíveis causas do fracasso de ensino de LI no Brasil, com base em discussões e entrevistas realizadas com gestores e coordenadores, grupos de estudos sobre o tema, além da aplicação de um questionário para 1.269 professores de todas as regiões do país. Os resultados do estudo apontaram para a necessidade de uma mudança em nível macro, ou seja, no campo das políticas linguísticas. Nesse sentido, as recomendações do estudo para melhorar o ensino de LI são as seguintes:

Iniciar o ensino do inglês no Fundamental I;
 Aumentar a carga horária;
 Formar turmas com menos alunos;
 Dividir os alunos em turmas por nível de conhecimento;
 Oferecer melhores salários e planos de carreira (BRITISH COUNCIL, 2015, p.42).

No que concerne à carga-horária de LI, a tese é corroborada pela experiência quando se observa, por exemplo, a insuficiência da carga-horária vigente (duas horas-aula) reservadas ao ensino de línguas estrangeiras na escola média e “reiterada pelos discursos que circulam, inclusive de professores, de que só se aprende outra língua quem faz cursos extracurriculares” (OCEM-LE, 2006, p.88).

Nesse aspecto, um planejamento linguístico (nível micro) que englobe todas estas mudanças apontadas na pesquisa do British Council (2015) necessita de uma política linguística (nível macro) que ofereça condições (global-local) e flexibilidade (local-global) para ser autossustentável (global-local-global) no nível do sistema, como ilustrado na FIGURA 06, a seguir.

FIGURA 06 - Organograma do Planejamento Linguístico Local



Fonte: Elaborado pela autora

Concebendo a realidade geográfica do Brasil como uma impossibilidade de prover um planejamento linguístico que atenda toda sua diversidade, conjecuro, no organograma acima, que a inclusão dos contextos educacionais locais na elaboração do planejamento linguístico no âmbito de uma ampla política linguística, seja a alternativa mais democrática, viável e efetiva de contornar o problema do ensino de línguas no Brasil. Conforme esquema acima, prevejo pelo menos quatro fases para o desenvolvimento de uma Política Linguística nessa propositura. Na Fase 1 (F1), a política linguística seria elaborada em âmbito global, fornecendo diretrizes para os contextos locais elaborarem seu planejamento linguístico. Isto implica que a política linguística global deve ter um nível de flexibilidade adequado para atender às peculiaridades dos contextos locais. Em F2 temos a política linguística global sendo apresentada aos contextos locais de aplicação para o reconhecimento das necessidades globais. Após recebido o documento, tendo-o avaliado e feito o levantamento dos recursos locais disponíveis para subsidiar a política global passa-se para a terceira fase (F3) que compreende a elaboração do planejamento linguístico pelas gestões educacionais locais. Nessa fase, dá-se ciência ao global tanto das necessidades quanto das potencialidades dos contexto locais culminando em sua inserção na política linguística global. A quarta-fase compreende o planejamento linguístico piloto já inserido no documento global e pronto para a execução das ações no contexto local. Obviamente, outras fases, como a gestão dos resultados e multiplicação do conhecimento científico obtido, devem compor o planejamento acima.

Conhecedora de que, no geral, as políticas linguísticas são hierarquicamente geradas top-down, e aplicadas sem levar em conta o contexto local, a ideia apresentada na Figura 06 trata-se de um esboço de como sistematizar uma política linguística que incumbe aos contextos locais a responsabilidade pelo planejamento, promovendo, simultaneamente, a inclusão e articulação do potencial de cada região para promover o desenvolvimento do país. Acredito que se houver essa inclusão e gestão participação no campo das políticas, os efeitos gerados pela famigerada competitividade econômica nacional podem ser menos perversos, e as políticas mais equânimes e efetivas em âmbito global. Além disso, haverá um constante vai-e-vem de conhecimentos e técnicas e entre o local e o global.

3.3.2 IsF: a política linguística de internacionalização do CsF

A história tem demonstrado que um povo incapaz de usar o passado para prever o futuro não está apenas condenado a repetir os erros do passado, mas fadado à extinção. (LEFFA, 1999, p.22)

Adotando a citação acima como um prenúncio, depois de finalizado o primeiro ciclo do CsF, o programa foi extinto. Apesar de todo o otimismo e sua fase de implementação e sua inesperada extinção, o CsF inaugurou uma nova fase para a educação e seus agentes. Do ponto de vista sociológico, o CsF sem fronteiras instaura uma prática de internacionalização no contexto da educação brasileira, mas,

Qual será o seu impacto no cenário brasileiro? Como garantir que os resultados justificarão os investimentos? Como serão recrutados os candidatos? Para onde irão? Para onde voltarão? Como será gerenciado? Que arranjos podem ser feitos com instituições e universidades no destino dos bolsistas? **Como atender as necessidades de outras áreas não cobertas pelo CSF? E quem vai dizer, mais adiante, se deu certo ou não?** (CASTRO; ITO-ADLER; SCHWARZMANN, 2012, p. 25-26, grifo da autora)

O programa foi finalizado no ano de 2017 e, desde então, tem havido muitas pesquisas e debates em torno dessa política, porém, alguns dos questionamentos acima permanecem sem respostas. Na TABELA 01, a seguir, apresento um levantamento das publicações a respeito do programa.

TABELA 01- Ocorrência de Publicação na base *Scirus* (2009-2013)⁴³

Buscas	Dissertações e Teses	Artigos	Resenhas
“Science without Borders” AND Brazil	0	13	0
“Science without Borders” AND Brazilian Developmental State	0	3	0
“Ciência sem Fronteiras” AND Brasil	2	0	0
“Ciência sem Fronteiras” AND desenvolvimento AND Brasil	0	0	0
“Ciência sem Fronteiras” AND Capes	2	1	0

Fonte: Bases *Scirus* (in JUDD, 2014).

Apesar da extinção do programa, o IsF, política complementar ao CsF criada para lidar com o entrave linguístico diagnosticado no programa, continuou a vigorar, estabelecendo-se como uma política linguística de internacionalização da educação. Em decorrência desse *status*, o IsF constitui um dos objetos de investigação desta pesquisa, e será amplamente debatido no

⁴³ JUDD, K. E. 101 mil brasileiros no mundo: as implicações do Programa Ciência sem Fronteiras para o Estado Desenvolvimentista Brasileiro. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)- Centro de Pesquisa e Pós-Graduação Sobre as Américas, Universidade de Brasília, 2014.

capítulo de análise. Nesse sentido, essa abordagem inicial do IsF será breve e pontual, como se segue.

Consoante informações no site do programa⁴⁴, o IsF foi uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), instituído por meio da portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. O programa IsF surgiu como uma medida emergencial para atender as demandas pelo conhecimento de língua inglesa no âmbito do CsF. Por esta razão, o objetivo primeiro do programa era incentivar o aprendizado do idioma inglês, bem como propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País como um todo (MEC-CsF, 2012). Em uma segunda versão, o IsF passou a integrar o ensino/aprendizagem de novos idiomas estrangeiros.

Com esse escopo, o IsF atualmente dedica-se à capacitação de estudantes de graduação e de pós-graduação das instituições ensino superior (IES) públicas e privadas, à capacitação de professores e técnicos das IES e professores de línguas da Educação Básica, preparando-os para que possam alcançar o nível de proficiência exigido nos programas de mobilidade internacional. Para alcançar esse objetivo, as ações do IsF incluem a oferta de cursos de idiomas à distância, cursos presenciais e aplicação de testes de proficiência.

Em relação a literatura impressa sobre o programa, grande parte dos trabalhos se dedica especialmente a mensurar os impactos das políticas institucionais de implementação do ISF nas universidades, voltando seus olhares para suas próprias instituições, propiciando uma visão holística dos fenômenos e implicaturas do IsF no contexto da educação brasileira. De forma mais detalhada, Gimenez e Passoni (2016) realizaram um mapeamento desses trabalhos discorrendo sobre o ISF nos eventos V Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL) e V Congresso da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI), realizados em outubro e novembro de 2014, respectivamente, e no XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), no mês de julho de 2015. Nesses eventos as temáticas discutiam sobre formação de professores (DUTRA, 2014; ABREU e LIMA, 2014; BATISTA, 2014; SARMENTO e KIRSCH, 2014; PENNA, 2014; KLUGE, WALESKO e ALMEIDA, 2014; BASTOS, 2014; AUGUSTO-NAVARRO e PAULA, 2014; KUERTEN-DELLAGNELO, 2014; WELP, SARMENTO e KIRSCH, 2014; SANTOS, NASCIMENTO, GOMES, NASCIMENTO, 2014; SILVA e LAMBERTS, 2015.); estratégias de ensino/aprendizagem e recursos didáticos (PINHEIRO, 2015; ROSA, 2014;

⁴⁴ <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/ingles-sem-fronteiras>

RODRIGUES, 2014; ROMERO e FARIA, 2014; SARMENTO, LAMBERTS, 2014; WELP, 2014; DUTRA, LAMBERTS, SARMENTO, 2015); questões de identidade (SANTOS, GOMES, 2015); internacionalização do ensino (MARTINEZ, 2015; SANTOS, 2015); e, políticas linguísticas (GIMENEZ, PASSONI, 2015).

A partir desse referencial, e em consonância com os objetivos do programa e o modo como ele se estabeleceu, a relevância do IsF como material de análise nesta pesquisa orienta-se nas seguintes conjecturas:

- ✓ O caráter orgânico dessas políticas até a extinção dos postos de trabalho, a flexibilização e a polarização das competências, demonstram que as políticas de formação inviabilizam a construção da identidade do professor como cientista da educação para constituir-lo como tarefeiro, dados o aligeiramento e a desqualificação de sua formação. (Kuenzer, 1999, p.163)
- ✓ Políticas educacionais como o ISF não seriam uma amostra de que o governo, em suas várias instâncias, parece estar conformado com a profecia de que só se aprende inglês na escola de idiomas, legitimando a demarcação de competências? (Gasparini 2005, p. 170).

Colocar em pauta o papel da língua(gem) como condição de acesso do estudante ao conhecimento além-muros por meio da política linguística do IsF foi uma lição que o CsF nos legou. Custou-nos caro assumir que o percurso da internacionalização perpassa a inclusão e participação pela língua(gem). Confluindo com o conto do Rouxinol, no que concerne ao desconhecimento de uma variante linguística como causa para exclusão social, no âmbito da política linguística do IsF inaugura-se um novo objetivo de ensino/aprendizagem de LI, a saber, para garantir a participação em programas de mobilidade acadêmica/internacional. Ao lado, inaugura também um novo *status* para a LI, o de língua inclusiva e de língua internacionalizante. Como língua inclusiva aludo ao fato de que muitos estudantes foram excluídos do programa por não terem a proficiência em LI, e como língua internacionalizante aludo a sua recorrência em todos os editais lançados no programa CsF, cujo objetivo era a internacionalização das IES brasileiras.

QUADRO 05 - Sinopse do Capítulo 3

SESSÃO	ABORDAGEM	CONJECTURA	PERGUNTAS
Cap. 3	Ressalta a importância de políticas públicas educacionais transparentes para harmonizar	A divergência entre o papel atribuído ao docente de LI nas	

	os discursos proferidos pelos professores e gestores nos diferentes contextos de aplicação.	políticas de internacionalização da educação e as demandas da sociedade, o que afeta claramente a construção da autoidentidade docente.	
3.1 3.1.1	Aborda a Política como um processo público de intervenção social, dirigido por meio de um conjunto de ações governamentais, para garantir o gozo dos direitos civis e políticos dos cidadãos; Aborda a ação política como “o exercício simultâneo, recíproco e contíguo do direito e do dever social”	As políticas públicas devem atuar para garantir equidade no exercício do direito-dever	A docência é um direito, um dever, ou ambos? Se é um direito, a quem cabe o dever? Ao aluno, o dever de aprender? Ao Estado, o dever de prover? À Universidade, o dever de escolher o que se deve aprender? Se, por outro lado, a docência é um dever, a quem “deve-se” o direito? Ao aluno, o direito de aprender? Ao Estado, o direito de estipular o provento? À Universidade, o direito de prescrever o aprender?
3.2 3.2.1	Aborda as línguas como veículos culturais por excelência, e como ferramentas para a manutenção das hierarquias hegemônicas globais; Diferencia a política linguística de internacionalização do CsF das demais políticas linguísticas; Na dimensão formativa do aprendiz, as políticas linguísticas orientam o processo ensino/aprendizagem de línguas.	As práticas e as representações sociais devem ser priorizadas nas pesquisas sobre políticas linguísticas em detrimento das prescrições legais; Por trás dos mecanismos implícitos do governo estão as ideologias linguísticas que promovem a homogeneização e referendam hegemonias linguísticas.	
3.3 3.3.1 3.3.2	Aborda sobre o equilíbrio entre o Homo Loquens, Homo politicus eo Homo economicus na condução de um PLD; O CsF inaugura novos objetivos e conceitos para a LI.	As políticas linguísticas docentes devem ser alvo de pesquisas; Deve haver gestão participativa dos contextos locais no PLD;	Políticas educacionais como o ISF não seriam uma amostra de que o governo, em suas várias instâncias, parece estar conformado com a profecia de que só se aprende inglês na escola de idiomas, legitimando a demarcação de competências? (Gasparini 2005, p. 170).

Fonte: Elaborado pela autora

CAPÍTULO 4 – A RAPSÓDIA⁴⁵ DO PALÁCIO: A NOVA SOCIEDADE DA ECONOMIA DO CONHECIMENTO E O AGIR DOCENTE

*Os viajantes que chegavam à corte do Imperador, vindos de todos os países do mundo, admiravam tudo maravilhados, especialmente o palácio e os jardins, mas quando ouviam o rouxinol, diziam:
- Isto é o melhor de tudo quanto vimos e ouvimos
(ANDERSEN, 1996).*

“*Seu carrinho está vazio, agende este produto para consumir nos centros de treinamento da empresa SAP. Escolha um produto ou o adicione à sua lista de desejos*”, - diz o site de uma empresa parceira do programa do governo federal, Ciência sem Fronteiras⁴⁶, sobre os cursos oferecidos em seu ambiente virtual (*e-learning*)⁴⁷ ou presencial de aprendizagem. A carga-horária do curso/treinamento pesquisado nessa empresa, direcionada a consultores financeiros, analistas de finanças, empresários, e tais como, é um total de 30 horas e custa em média de 7 mil reais.

O reconhecimento, desde o pós-guerra, de que a produtividade e competitividade econômica são geradas pela instrumentalização da ciência, culminou numa recomposição societária denominada por estudiosos de diversos campos como *Sociedade do Conhecimento*⁴⁸ (HARGREAVES, 2003) ou *Sociedade da Economia e do Conhecimento* (MOROSINI, 2011). Fruto disso, o sistema educacional está atualmente em meio a uma crise identitária, demandando uma reestruturação curricular e diversificação de atividades, incluindo o uso de novas tecnologias, agora sob a batuta da mundialização do mercado. Nesse novo cenário, a pesquisa e a inovação tecnológica protagonizam o papel da ciência como vetor de produção de riquezas e crescimento econômico para o país. Em decorrência, há um intenso investimento em pesquisa e desenvolvimento, tanto por parte do estado quanto da iniciativa privada, como também, incentivo à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e à formação de profissionais nas áreas de ciência, engenharia e tecnologias de informação.

⁴⁵ Composição musical clássica com caráter de fantasia sobre temas pré-existentes, em geral, populares.

⁴⁶ Embora o programa tenha sido extinto neste ano, o site ainda está ativo.

⁴⁷ <https://training.sap.com/learninghub>

⁴⁸ “A expressão Sociedade do Conhecimento é consenso entre pesquisadores em educação (MOROSINI, 2011; DUARTE, 2008) para expressar o papel da ciência na atualidade, vista como insumo produtivo, como bem privado, quase-mercadoria.

Em razão dessa conjuntura ocorrer em âmbito global, vemos todo o sistema educacional sendo articulado por forças capitais, para transformar a educação em provedora de “Capital Intelectual”⁴⁹ (SANTOS, 2004, p.01), subserviente do capital econômico, por meio da comoditização do conhecimento, negociando suas ações entre a iniciativa privada e o estado. Nesse processo, estrategicamente os sistemas de ensino são reorientados à inovação tecnológica e à competitividade, e à produção de uma ciência cada vez mais utilitária, customizada para o consumo restrito das sociedades que podem custeá-la.

Em favor dessa ciência utilitária, no âmbito da educação brasileira, vemos um crescente estímulo à mobilidade internacional como estratégia imediata para convergir os objetivos da educação nacional aos parâmetros do mercado mundial. Isto, porque, acredita-se que as jazidas de riquezas providas pelo conhecimento estão atreladas ao desenvolvimento, em rede, de relacionamentos em todos os níveis sociais (profissional, interpessoal). Algo que tem sido amplamente viabilizado, sobretudo nos últimos vinte anos, por meio da internet, cujo ápice veio acompanhado de uma queda nos preços dos produtos tecnológicos e no desenvolvimento de aplicativos sob demanda para os usuários.

De tal modo, por meio de cabos e fibras óticas, a sociedade se conecta, expande-se e se globaliza em redes virtuais de relacionamentos em todas as esferas, possibilitando, especialmente, a globalização das atividades econômicas, antes restritas a operações de longo prazo. A essa reorganização societária, Rojo (2013), citando o especialista no assunto, Marcelo Branco, reitera que a era industrial do século XVIII/XIX está sendo superada por uma era pós-industrial, e isto implica que as organizações que intermediavam as relações entre o público e o privado, e serviam para suprir os anseios da sociedade no período industrial, agora não são tão relevantes, pois se tornaram antiquadas.

Como desdobramento, o dinamismo nas relações socioeconômicas tem acirrado a competitividade entre instituições especializadas na difusão de uma ciência (pós-industrial) como insumo produtivo em todas as áreas. A partir de demandas específicas de consumo dessa ciência, ocorrem reengenharias de toda ordem; muitas, a toque de caixa, em decorrência do imediatismo que marca a era pós-industrial. Assim, se por um lado vemos encolher o espaço dos praticantes e difusores exclusivos da ciência obsoleta do século passado, em favor do

⁴⁹ “Teoria do Capital Intelectual, difundida no contexto do chamado Estado mínimo neoliberal, o capital assume para si a função de dirigente de projetos educacionais formais e não-formais, materializados em programas de educação corporativa, “adoção” de escolas etc. O capital não prescinde, entretanto, do Estado financiador, seja através de financiamento direto, utilização de recursos infraestruturais de secretarias de educação, ou contrapartida fiscal”. (SANTOS, 2004, p.1)

desenvolvimento, por outro, assistimos a era pós-industrializada produzir *businessmen* e *coaches* de uma ciência *fast food*.

Para os exclusivistas da ciência moderna (ou industrial), furtivamente, essa fatídica realidade insurge na educação como uma forma de cerceamento da ciência como direito democrático constituído, desterritorializando os espaços públicos de difusão do conhecimento para dar lugar à empresa do conhecimento. No outro extremo, os exclusivistas da ciência pós-industrial consideram que a customização do conhecimento é um caminho natural para o desenvolvimento, via inovação e competitividade econômica. No campo das pesquisas em Políticas Linguísticas, Day (2016) ressalta essa polarização entre os pesquisadores da vertente intervencionista, a qual implica militância linguística contundente em favor de línguas minoritárias e/ou à beira de extinção; e entre pesquisadores da vertente liberal, que defendem a livre circulação do mercado das línguas, convergindo com as tendências políticas e econômicas da atualidade globalizada.

Dentre os participantes e agentes da recomposição social da era pós-industrializada, há também aqueles que se posicionam de forma imparcial, passiva ou ativa, subsidiando, criticamente, sua prática científica com ambas as posições. Como professora-pesquisadora, adiro a esse posicionamento. E nesse entendimento, chamo a atenção para o papel decisivo que a escola e a universidade têm nos rumos da história social e política do país, mesmo se tratando de instituições tradicionais de aprendizagem, nativas da era industrial. Isso digo, porque ambas ainda detêm a concessão legal pela formação inicial, propedêutica e profissional dos cidadãos. Sendo promotoras legais das ciências, cabe a ambas decidirem entre aderir ao novo *ethos* global, permanecerem como estão, esquivando-se das decisões, assumindo-se obsoletas, ou revestirem-se de um *ethos* educacional auspicioso a um desenvolvimento fundado na diversidade econômica/política/social, local e global. Quanto ao papel da ciência concernente a ambas as posições, defendo que tanto na escola quanto na universidade deve ser promovida, de fato, uma ciência utilitária e acessível para não incorrer no erro de se fabricar um artefato acadêmico para uso exclusivo de um grupo de “ignorantes especializados” (SANTOS, 2008, p.88), que postulam ser os iluministas dos *a-lunos*⁵⁰ do senso comum. Todavia, deve ser uma ciência de utilidade pública, acessível não apenas para uma minoria que pode pagar por ela, cujas prioridades científicas são pautadas meramente em interesses econômicos. Obviamente, ser

⁵⁰ A transliteração do termo a-luno baseia-se no argumento etimológico corriqueiro de que o vocábulo aluno, junção do prefixo de negação “a” ao termo latino “lumen”, que significa luz, traz o sentido de “sem luz” ou “aquele que deve ser iluminado”.

parcial a qualquer dessas posturas incorre, igualmente, no mesmo erro de legitimar prepotências de grupos na disputa pelo monopólio da ciência. Ao passo que interpenetrar ambas as ciências (pura e utilitária) e distribuí-las para uso geral, vulgar, até que se tornem tão claras quanto o senso comum, pode ser a “origem de uma nova racionalidade” (SANTOS, 2008, p.90) propiciadora de equidade na distribuição e produção da ciência.

Aplicando esse debate ao meu escopo de pesquisa, em meio ao limbo global dos sistemas de ensino, vemos o trabalho do professor à espera de um *devoir* intrínseco às escolhas postuladas acima para a Escola e a Universidade. Nesse ínterim, as imediações do (re)agir docente são por um lado ampliadas pelas generalidades globais e especializadas pelo pragmatismo das demandas locais. Enquanto assiste-se das mais altas instâncias de poder às mudanças sociais, transfere-se aos professores a responsabilidade de materializar os contornos profissionais da nova sociedade, ignorando que, muito provavelmente, a ciência destes não dê conta das exigências atuais.

Esclarecendo meu ponto, Imbernón (2002, p. 29) explica que, na atualidade, requiere-se do professor que compreenda diferentes âmbitos: no plano das generalidades, o sistema, que detecta os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos; o pedagógico geral, que provê diretrizes gerais; e no plano das especialidades, o metodológico-curricular, que se refere ao contexto, como também, aos próprios sujeitos da educação. Ao refletir sobre tais exigências, foi inevitável não contrastá-las às práticas que herdei da minha formação inicial e continuada de professora de línguas; às quais, tempos atrás, obrigaram-me a assumir abertamente minha incapacidade para atender as exigências sociais impostas ao docente de LI na atualidade. Em contrapartida, depois de elucubrar criticamente sobre esse quadro, exercício que se aprofunda na medida que avanço na galeria de temas desta pesquisa, tenho compreendido que é justamente essa “desordem do [meu] embrutecimento [que] deixa espaço para a emancipação” (RANCIÈRE, 2002, p. 124, grifo da autora). A partir de então, acredito que a assunção da falta de *Know-How* (saber como fazer), reconhecimento socrático da ignorância humana, e a prática da máxima platônica do autoconhecimento, tornam possível que essa incapacidade herdada, que impossibilita o agir do professor, seja exatamente o subsídio para a emancipação. O reconhecimento das impossibilidades e o autoconhecimento abrem caminho para a superação da ignorância e capacitam o professor para mediar e transformar o conhecimento, ampliar seu *modus operandi* e diversificar seu campo de atuação, inclusive, para fornecer conhecimento aos consumidores da ciência *fast food* no espaço das empresas do conhecimento.

Não obstante o véu posto sobre os movimentos futuros para a educação, é possível prever o axioma da racionalidade lógica do capital operando nos domínios da educação. E, a despeito das contraditórias ideologias dos partidos políticos em torno desse axioma, é preciso discuti-lo, impreterivelmente, em todas as instâncias, para lançar luz debaixo do véu das dimensões nacional, internacional, intercultural e global (KNIGHT, 2005) e prover o conhecimento do bem e do mal destinados à educação.

No que concerne especificamente à educação brasileira, presumo que seja oportuno aproveitar “o jogo das cadeiras” do atual processo de recomposição social global, para puxar a cadeira onde a escola e a universidade brasileira estão assentadas por mais de um século. A partir dessa movência, que possibilita um olhar por outro ângulo, o paradoxo entre os interesses capitalistas para a educação e as necessidades sociais será exposto. Como decorrência, o movimento provocado e a assunção do paradoxo poderão incitar alternativas para a escola e a universidade atuarem com autonomia de princípios em todas as instâncias sociais, promovendo transformações teórico/prática, na e por meio da educação, que protagonizem suas capacidades transformadoras dentro da política global.

Na esperança dessa movência que incita alternativas, espero que a educação brasileira se afigure, em meio a política global, como a flor⁵¹ de Drummond, que brota nas ruas da cidade, e não nos jardins dos palácios; que ela não se esquive da dureza, da vileza, mas que seja essa flor capaz de “furar o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio”.

4.1 A SOCIEDADE DA ECONOMIA E DO CONHECIMENTO

O conceito de Sociedade do Economia e do Conhecimento como uma representação fidedigna da realidade social pós-moderna não é consenso entre os pesquisadores. Por um lado, há quem acredite que a acepção do termo se trate de uma estratégia de marketing empresarial para promover um culto à ciência pós-industrial, configurando um engodo ideológico para enfraquecer as oposições radicais ao capitalismo (DUARTE, 2008). Do outro lado, há os que concebem essa nomenclatura como representativa das transformações pós-industrialistas, caracterizadas pela “polifuncionalidade, flexibilidade e redes descentralizadas de informação, em oposição ao modelo industrial que preconizava a especialização, a padronização e a

⁵¹ ANDRADE, Carlos Drummond de. A flor e a náusea. **ANDRADE, Carlos Drummond. A rosa do povo**, v. 40, 1945.

reprodução rígida” (COUTINHO E LISBOA, 2011, p.7). Independente das abordagens, as transformações são reais e sentidas em todos os segmentos sociais, incluindo a educação, urgindo uma reestruturação dos espaços (presenciais/virtuais) formais de aprendizagem e seus componentes. A meu ver, nesse espaço-tempo móvel e hipertextualizado em que nos movemos, é chegado o momento de tomar decisões que transcendam os discursos ideológicos e as crenças pessimistas. No que concerne à adequação do ensino aos diferentes perfis de alunos que se apresentam na atualidade, Leffa (2016) ressalta que são necessários três atributos ao professor: criatividade, intuição e paixão; e acrescenta, “devemos preparar os nossos alunos para o mundo que eles vão viver amanhã, não para o mundo em que nós vivemos” (LEFFA, 2016, p.80).

É preciso ser criativo para fazer escolhas que promovam a sociedade integralmente, seja ela a sociedade da economia, do conhecimento, da cultura, da educação, da solidariedade, da diversidade etc. em vez de construir uma arena de lutas em torno de questões iminentes e igualmente relevantes. Além disso, o sistema educacional no qual militamos, não é perfeito, pelo contrário é igualmente excludente em sua prática. Por essa razão, acredito que as celeumas são necessárias para tomarmos posição e nos movermos em busca de soluções. É assim que vejo as exigências dessa nova recomposição societária, como uma oportunidade de trilhar novos horizontes.

Sobre o uso do termo Sociedade da Economia do Conhecimento, no título desta seção, asseguro-lhes que não se trata de uma filiação com o intuito unicamente de criar uma referência semântica com os autores que tratam deste assunto.

Decorrentes da reorganização societária pela globalização capitalista, surgem novos processos de produção que, por sua vez, criam novas formas de existência social. No contexto educacional, isto pode ser visto na convergência da dimensão internacional da educação superior, por meio do ensino, da pesquisa e de outros serviços com os desafios da globalização. Assim, vemos que compromissos firmados para a educação emergem da profunda interdependência entre as sociedades globalizadas e suas respectivas economias, gerando demandas que se espera serem atendidas pela escola e pela universidade.

Dentre os aspectos chaves que podemos destacar como desencadeadores das mudanças de paradigmas socioeducacionais estão os avanços nos serviços tecnológicos e de comunicação, promovendo o que Dreifuss (1996) chama de formação “tecnoinfossocietária” (DREIFUSS, 1996, p.25). Esta, por sua vez, promove o aumento da mobilidade internacional laboral; a ênfase na Economia de mercado e livre comércio; foco na sociedade do conhecimento; aumento do investimento privado e decréscimo da educação pública; crescimento da importância do

aprendizado a longo prazo (KNIGHT, 2005, p. 1). Cada um desses aspectos representa configurações de uma pujante e conflitiva constelação de poder mundial, que dá novos contornos à educação dada a natureza dos serviços e capacitações que esta oferece ao setor produtivo global. Todavia, a rapidez com que as transformações ocorreram nas últimas décadas, desencadearam uma crescente ênfase na educação continuada, na formação propedêutica integrada a habilidades profissionais, e capacitação profissional, criando demandas não atendidas pela educação superior brasileira. Essas demandas incluem novas habilidades e novos conhecimentos, orientando o papel social da universidade para atender aos objetivos do mercado. Consequentemente, o dinamismo com que estas demandas surgem abre as portas para novos tipos de instituições de aprendizagem, mais convergentes com o capital e, por conseguinte, surgem provedores públicos e privados oferecendo educação e programas de treinamento fora do país com o objetivo de importar conhecimento de países mais desenvolvidos.

Para Dreifuss (1996), esse novo protótipo da realidade se apresenta ao hemisfério sul como uma noção de perda e de incapacidade de acompanhar os movimentos do hemisfério norte e, tampouco, explicá-los. Assim, ao sinal de largada da globalização capitalista para a corrida rumo ao desenvolvimento, emerge a nova Sociedade da Economia e do Conhecimento. E antes mesmo que as regras pudessem ser estabelecidas para garantir princípios como isonomia, lealdade, democracia, equidade, e tais como, a competição e a inovação tornam-se as palavras de ordem da nova sociedade.

Diante desse axioma global, cabe à educação tornar a sociedade do conhecimento aprendente (FABELA, 2005; OCDE, 2000), criativa e solidária. No entanto, em face dos péssimos índices obtidos dos exames oficiais que aferem a qualidade do ensino brasileiro, isso é algo que não pode se realizar a menos que todo o sistema educacional seja, ele mesmo, transformado para que possa transformar a sociedade. Ou seja, a mudança deve perpassar todo o sistema, começando do ensino fundamental, passando pela escola média, antes de chegar à universidade, para garantir a sistemática sustentabilidade da mudança e incutir uma nova cultura em toda a comunidade educacional.

A respeito das alternativas para viabilizar a transformação educacional, Hargreaves (2003) acredita que só é possível mediante pequenas frentes estratégicas de políticas educacionais, sendo a mais prioritária, na concepção do autor, uma política (auto)sustentável de capacitação de professores. Favorável a essa concepção, acrescento que uma política dessa natureza deve propor ações que promovam, especialmente, uma cultura educacional que

possibilite a formação de uma identidade docente mais consciente da sua relevância, mais fortalecida para combater os discursos hegemônicos, e mais propensa a responder coerentemente aos desafios emergentes na atualidade. Em razão disso é que proponho que as políticas linguísticas-docentes sejam o ponto de partida das demais políticas públicas, como forma de garantir a (auto)sustentabilidade, capacitando, por sua vez, aqueles que efetivamente se colocam na “linha de frente”.

Em relação aos desafios para a educação, vemos que as economias geradas pelo conhecimento são estimuladas e movidas pela criatividade e inovação, e as escolas da sociedade do conhecimento precisam gerar essas qualidades. Evidência da imprescindibilidade de uma escola nova é a incidência de escolas sendo fechadas em todo país. Em 2016, somente no estado de São Paulo foram fechadas 93 escolas. Segundo o Ministério da Educação, a medida teve por objetivo promover uma reorganização escolar visando a melhoria da qualidade de ensino. Ou, em outras palavras, adequá-las às exigências da nova sociedade da economia e do conhecimento.

Apesar de ser consciente da necessidade de mudança, preocupa-me o modo como esta pode ocorrer, sem que acarrete prejuízos sociais em outras áreas. Estudando e ponderando a respeito, conjecturo a necessidade de capacitar o professor com uma pedagogia de ensino crítica e adaptável às mudanças sociais para garantir que princípios como ética, solidariedade e equidade sejam pré-requisitos para a competitividade e inovação. Sem a intermediação desses princípios no âmbito da pesquisa, competitividade e inovação tornam-se armas para pesquisadores, estudantes e professores se digladiarem em vez de promoverem o desenvolvimento político, econômico e social que todos ensejamos. E sendo o ensino a arte dos professores, diante da possibilidade de uma perversidade sendo legislada, cabe a estes, cabe a nós, subvertermos, furtiva ou abertamente, nossa prática, para promovermos uma pedagogia da transgressão em favor desses princípios.

4.1.1 O desinvestimento Vocacional

Aferindo os investimentos no sistema educacional brasileiro para aderir ao novo papel conferido globalmente à educação (KNIGHT, 2005), vemos um recrutamento de toda comunidade educacional, por meio de políticas públicas e documentos oficiais no nível do sistema, para convergir a todo custo aos objetivos em pauta pela globalização capitalista. Como exemplo tangível desse planejamento estratégico, trazemos à baila o objeto de estudo deste trabalho, a política linguística de internacionalização da educação oficializada por meio CsF.

A partir dos referenciais dessa política, é possível perceber seu alinhamento com questões socioeconômicas da contemporaneidade e os decorrentes compromissos firmados para prover profissionais que atendam as perspectivas mais imediatas. Os resultados insatisfatórios do programa aliados à crise política e econômica por que passa o país nos últimos anos, fizeram com que os compromissos assumidos inicialmente para a universidade, tangenciassem uma enxurrada de reclamações para a base da educação (a escola). Embora numa proporção ainda corrigível, ao tensionar um pouco mais a relação entre a escola e a universidade, o CsF nos deu uma amostra dos riscos da famigerada competitividade global inserida na educação a partir de princípios exógenos a ela. Nessa condição, assistimos inertes à transversão da universidade em “máquina de perversidade” e a escola em um “campo de concentração”.

Diante disso, a realidade global que se inscreve na educação sob os epítetos competitividade e inovação, exige uma formação, desde a base, fundada em um conhecimento mais flexível e aberto a novas possibilidades. De igual modo, urgem-se habilidades e disposições mentais que equilibrem e integrem as motivações pessoais e aptidões dos aprendizes às instabilidades do mundo globalizado. Sobre isso, Freire e Shor (1986) abordavam com preocupação o conflito existente entre as aptidões dos aprendizes e às exigências sociais, tendendo a promover uma cultura de reprodução e de cerceamento da liberdade de escolha da profissão. Nessa mesma linha de raciocínio, trago à memória do leitor a lista⁵² de cursos priorizados pelo CsF para exemplificar a questão.

De fato, os cursos indicados na lista do CsF como prioritários representavam uma demanda legítima do país, todavia, políticas geridas, *a priori*, pelo capital, culminam em planejamentos desacomodados que induzem milhares de jovens a escolherem a profissão por motivos errados. Como resultado, observamos a saturação do mercado de trabalho em determinadas áreas, ocasionando redução da oferta de trabalho, deixando inúmeros recém-formados desempregados. Adjacente, observamos diversas outras áreas com déficit de profissionais, como ocorre na educação. Em uma auditoria⁵³ do Tribunal de Contas da União (TCU) foi possível detectar o déficit de professores no país. O estudo mostrou que faltam 32,7

⁵² Lista de cursos elegíveis para o programa Ciência sem Fronteira. Link. http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=e90d8411-aa7a-49c0-9542-254047fa63df&groupId=214072

⁵³ TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto. Relatório de Auditoria Operacional Coordenada no ensino médio. Processo TC 007.081/2013-8. Brasília, 2014.

mil professores com formação específica apenas no Ensino Médio. Em Minas Gerais, são 3,9 mil a menos.

Pensando essa problemática a partir da minha experiência docente, pude vivenciar inúmeras situações de conflitos dos meus alunos no último ano do ensino médio, na tentativa de conciliar suas aptidões ao fluxo do mercado. Conflitos estes intensificados pela pressão dos pais que, preocupados com o futuro dos filhos, aliam-se ao sistema do mercado. Como mãe e professora entendo ambos os lados, e observo que esse lado perverso da globalização capitalista tem promovido um desinvestimento na educação muito mais preocupante que o desinvestimento financeiro: o desinvestimento vocacional. As implicações desse desinvestimento têm acarretado justamente o caminho inverso ao desenvolvimento socioeconômico desejado. Algo reiterado nos baixos resultados dos alunos nas provas institucionais para mensurar a qualidade da educação.

Em 2014, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) divulgou os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), que pela primeira vez avaliou a capacidade de 85 mil estudantes de 15 anos do mundo inteiro para resolver problemas de matemática aplicados à vida real. O Brasil ficou em 38º lugar, com 428 pontos, em um total de 44 países. Em razão dos baixos índices atestados desde então, o Ministério da Educação propõe um programa de reforma do ensino médio, que é o polêmico programa Ensino Médio Inovador. Segundo os idealizadores da reforma, o governo, em parceria com a iniciativa privada, investirá em cursos de pós-graduação no Brasil e no exterior, para formar pesquisadores e professores que estudem os impactos das competências socioemocionais (como otimismo, responsabilidade, determinação e curiosidade) no aprendizado dos alunos do novo Ensino Médio Inovador. Todavia, ainda não há um planejamento efetivo das ações.

Concluindo esta sessão, concebo que o desinvestimento vocacional seja fruto de uma cultura hegemônica internalizada na sociedade, presente nas (rel)ações mercantilizadas em todos os veios sociais, culminando na implementação pela universidade. Ao investir e atribuir relevo a cursos diretamente envolvidos na produção de capital, em detrimento de cursos que atuam indiretamente na economia do país, a escola e a universidade permitem que a homogeneização, e as epistemologias hegemônicas do norte, transbordem “os limites de Estado e penetre os formatos societários, rasgando os filtros civilizatórios” (DREIFUSS, 1996, p.139). Em outras palavras, além de corroborarem a comercialização do conhecimento, ainda o fazem a preços exorbitantes e impraticáveis para grande parte da sociedade.

4.2 A EDUCAÇÃO E O SETOR QUATERNÁRIO

As transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas dos últimos tempos estreitam as relações entre o mundo do trabalho e a educação. Tais mudanças sobrevêm à vida da maioria das pessoas como exigências para garantir, sobretudo, a sobrevivência. Entretanto, a escola e a universidade, embora conscientes da sua imanência com o mundo do trabalho, não têm conseguido efetivar o diálogo entre as práticas acadêmicas e as exigências sociais, ocasionando na perda de atratividade pelo conhecimento científico e, conseqüentemente, empurrando os estudantes para empresa do conhecimento. Afinal, por que razão gastar horas preciosas numa cadeira da universidade, ouvindo sobre um conhecimento científico restrito a uma minoria, que o busca apenas para perpetuar seu status, quando na empresa do conhecimento tem-se ciência e emprego? Tal indagação me levou a outra questão - *com qual finalidade a empresa privada do conhecimento tem, paulatinamente, ocupado o lugar do Estado na garantia pela Educação e Emprego?* – A resposta vem de Santos (2004), trata-se de uma estratégia para garantir que “o novo trabalhador seja formado de acordo com o *ethos* da empresa” (SANTOS, 2004, p.2). Aprofundando a questão, o artigo *Universidades Corporativas: discussão e proposta de definição*, de Cristiane Alperstedt (2001) traz um panorama da universidades empresariais vigentes no mundo. Em um trecho do artigo a autora reitera o argumento de Santos (2004),

Uma das formas mais comuns e muito explorada por um número significativo de empresas, visando a contribuir e operacionalizar o aprendizado organizacional, é o incentivo aos empregados da busca de capacitação e atualização profissional; entretanto uma análise intensiva dessa prática no contexto atual revela que uma série de mudanças vem acontecendo nesse contexto. Se antes as empresas encaminhavam e/ou apoiavam seus funcionários para a realização de cursos variados em instituições tradicionais de ensino superior, atualmente é fato que uma série de empresas vêm disponibilizando e oferecendo seus próprios cursos, por meio do que se convencionou chamar de **universidades corporativas** (ALPERSTEDT, 2001, p. 154).

E ainda traz os seguintes dados sobre o tema,

Pode-se citar as empresas Motorola, Arthur Andersen, Arthur D. Little, Disney, McDonald's, Nokia, Oracle, General Electric, entre outras, como organizações que criaram centros de ensino próprios para a condução de atividades voltadas para a aprendizagem, com nomenclaturas específicas,

porém classificadas de maneira geral, como universidades corporativas. Cabe destacar que, além dos Estados Unidos, as universidades corporativas também estão presentes no Canadá, Europa e América Latina. (ALPERSTEDT, 2001, p. 155).

Em face dessa tênue relação entre a ciência e o mundo do trabalho, decorrente da reorganização econômica do país e da negligência da escola e da universidade, lemos e assistimos a divisão hierárquica tradicional entre os setores do mercado se estreitarem e diversificarem suas atividades, contínua e substancialmente. Segundo os “gurus” da economia, colaboração é a palavra-chave para explicar a transformação das paredes, entre setores da economia, em janelas. Toda opinião importa, inclusive dos profissionais que detectam as potencialidades dos futuros trabalhadores. Quanto mais diversificada é uma equipe, mais abrangente e múltipla será sua visão.

Não obstante a fluidez que divisa os setores da economia na atualidade, faço menção à taxonomia tradicional da cadeia produtiva para iluminar as interações entre educação, “provedora do conhecimento”, e mercado, que são intrínsecas ao escopo deste trabalho. Em razão de, no exercício da docência, compartilhar as inquietações recorrentes dos meus alunos para adquirirem conhecimentos considerados como fundamentais para prover produtos, bens e serviços sob demanda imediata do mercado, asseguro a necessidade de fazer tal menção.

Ao refletir sobre a natureza das exigências postas sobre a minha escrivania pelos meus alunos do ensino médio profissionalizante, observei que não correspondiam às aptidões que tinham, nem atendiam às exigências e necessidades do seu entorno. Como já expus, essa discrepância é fruto do que nomeei como “desinvestimento vocacional”, provocado pela hegemonia de “localismos globalizados” (SANTOS, 1997), ou seja, “são globalizações de cima-para-baixo” (Top-down).

Elucubrando um pouco mais sobre essa questão, vou ao encontro de mais uma reminiscência docente. Diz respeito a um quadro da Rede Globo de televisão intitulado *JN no ar*, no qual era sorteada uma cidade de cada estado brasileiro para ser noticiada no Jornal Nacional. O sorteio era feito ao vivo, e todo o Brasil acompanhava na expectativa de ter sua cidade escolhida para receber as celebridades do jornalismo global. Com muita alegria, acompanhei ao vivo a cidade de Paraíso do Tocantins sendo escolhida para receber a comitiva de jornalistas. Dentre os pontos visitados pelo jornalista Ernesto Páglia, o Instituto Federal, campus Paraíso teve proeminência; e, durante essa visita, enquanto passava rapidamente pelas salas de aula, o jornalista entrou na sala do primeiro ano do ensino médio de informática, onde

eu estava lecionando no momento. Após folgar e responder rapidamente as perguntas dos alunos, ele os questionou sobre os motivos para terem optado pelo curso de informática, uma vez que moravam na “terra do boi”⁵⁴. O próprio jornalista seguiu com a resposta, justificando entender a relevância das novas tecnologias para todas as áreas profissionais. Mesmo em tom de brincadeira, a pergunta do jornalista ecoou mais profundo e por mais tempo do que eu esperava, cativando a atenção dos meus alunos para sua própria realidade, fazendo-os refletir sobre as demandas locais e o potencial do mercado na “terra do boi”. Essa mediação entre um representante do contexto “global” e o contexto local, onde o global conferiu valor ao local, chamou a atenção dos alunos para seu próprio contexto, inculcando-lhes um senso de valor e responsabilidade social maior. Em decorrência desse evento, a cidade de Paraíso também foi reconhecida pela sua gastronomia, após o jornalista mencionar ter apreciado o prato típico da região conhecido como Chambari. Foi uma experiência positiva!

Ao contrário dos efeitos positivos relatados nessa reminiscência, a relação entre o global e o local, em geral, é tensa e desigual. Isso, porque, o global representa as forças hegemônicas que promovem o desinvestimento vocacional dos estudantes, a perda da diversidade local, por meio de práticas políticas e discursos globalistas pretextando o desenvolvimento da educação nacional.

Ao chamar atenção para os discursos incoerentes sobre a globalização, o professor Paulo Nogueira Batista Jr. (1998), pesquisador da fundação Getúlio Vargas, toma Nietzsche emprestado para falar sobre as falácias por trás dos discursos.

“Não há fatos; só interpretações”. E as interpretações que fazemos, ainda que travestidas de “fatos inquestionáveis”, “processos irreversíveis” e “tendências inexoráveis” devem ser tratadas como sintomas, como sinais de linguagem que revelam disposições básicas ou valores fundamentais (BATISTA Jr, 1998, p.25).

Corroborando Batista Jr., Mainardes (2006), citando Edwards (et al., 2004, p.155), reitera que globalização esteve e está sempre sujeita a um “processo interpretativo” (EDWARDS, 2004, apud MAINARDES, 2006, p.52). Nessa linha, e alicerçada por algumas leituras e por minha experiência na educação, reflito sobre algumas dessas interpretações relativas à educação linguística e, ao lado, levanto questionamentos que, em trabalhos futuros, possam “cutucar” os especialistas, os críticos, os céticos, os crédulos, os puristas, os temerosos

⁵⁴ Referindo-se à vocação agropecuária do Estado do Tocantins.

e etc., que atuam na educação; e instigá-los a conversarem sobre as implicações do casamento arranjado entre a Educação e o Mercado.

Na esteira desse tema, chamo a atenção para mais uma faceta da recomposição societária em curso orquestrada pela globalização, na qual, a sociedade não está mais dividida tradicionalmente em classes (baixa/média/alta), mas por níveis e variedades linguísticas, consoante valores atribuídos às línguas pelo mercado. Por conseguinte, os tradicionais métodos de segregação social e cerceamento do direito de ir e vir, estão sendo veladamente praticados por meio da língua(gem). A respeito disso, quero deixar claro que não argumento em favor da hegemonia linguística da(s) língua(s) de mercado, tampouco anuo à livre circulação de mercado das línguas, como é comum em pesquisas sobre políticas linguísticas na vertente liberal; mas acredito que seja meu dever assegurar que a(s) língua(s) do mercado, dentre as quais a LI se destaca, chegue aos conhecimentos de todos. Enquanto professora de língua(gens) devo resguardar esse direito dos meus alunos.

Com isso em mente, observo a diversidade de demandas que surgem em curtíssimo prazo que, segundo analistas do mercado, encetam, na atualidade, um novo setor produtivo para supri-las, denominado setor quaternário⁵⁵, “informativo ou de informações” (FERRETI, 2008, p.643); ou, ainda terciário superior. Segundo Ferreti (2008), trata-se de uma expansão da hipótese dos três setores de Colin Clark e Jean Fourastié, no qual abrange atividades mais intelectuais como governança, educação, cultura e mídia no setor de serviços. Essas atividades não podem ser mensuradas pelos mesmos padrões monetários imediatistas das demais, mas contribuem significativamente para a economia. Iluminando o assunto, Lojkine (1995) prognosticou essa situação, afirmando que “o valor-trabalho da sociedade industrial (capitalista) seria substituído, então, pelo ‘valor-saber’, da sociedade pós-industrial (pós-capitalista)” (LOJKINE, 1995, p.240).

Expandindo esse tema, Duarte (2008) esclarece que nas emergentes economias de serviço, o ramo de telecomunicações e informação, por exemplo, movimentou 15 trilhões de dólares, passando a ser mais poderoso que o conjunto do capital industrial que, por sua vez, representa um capital três vezes menor que o setor de serviços. Sobre isso, o autor assegura que se trata de um processo de “desindustrialização” (DUARTE, 2008, p.641) característico das sociedades pós-industriais, onde o valor-produtivo é substituído pelo valor-informativo. Lojkine (1995), por sua vez, vai mais fundo na questão, considerando que há uma

⁵⁵ Para mais informações a respeito vide Araújo, 1995; Borges, 1995; Conselho, 1998; Malin, 1994.

“interpenetração complexa entre a indústria e serviços” que acarretará na subdivisão entre os “assalariados da produção e os assalariados da concepção” (LOJKINE, 1995, p.238).

Em um artigo disponível no *Asian Correspondent*⁵⁶ intitulado *ICTs, industry and the new teacher model*, o Dr. Park Yong (2010) exemplifica a diversificação nos processos de produção, mostrando como a educação contribui no setor de serviços no ramo da indústria da Tecnologia da Informação (ICT). Em seu exemplo, o setor primário produz as peças de *hardware*, como teclado e dispositivos móveis. O setor secundário se ocupa do desenvolvimento de *softwares* e aplicativos que incluem ferramentas de gráficos, edição de vídeo, como também, aplicativos de mensagens instantâneas e bate-papo online. Já o setor terciário desenvolve os conteúdos para os softwares e aplicativos. E, por fim, o setor quaternário realiza atividades mais intelectuais, que vão além do desenvolvimento de conteúdo. Reiterando, de certo modo, o papel da linguagem no processo educativo em curso, esse setor mensura, avalia e promove a relação dos conteúdos com pessoas e de pessoas com outras pessoas, em âmbito local e global. Nesse contexto, o papel da educação na ICT tem foco na relação (coletivismo), desenvolvendo atividades através das redes de trabalho.

Trazendo um exemplo mais próximo de nossa realidade, que corrobora a educação como mediadora (ou provedora) entre a informação e a economia, o portal de Estágios e Empregos do site do CsF prescreve o perfil de estudantes com maiores chances de garantir empregabilidade,

O perfil dos estudantes e pesquisadores que estão no exterior ou retornando ao Brasil desperta o interesse das empresas. A oferta de estágio é uma etapa complementar e fundamental para a formação dos bolsistas do CNPq e da Capes, que possuem qualidades importantes para o mercado: capacidade, experiência no exterior e educação de ponta (CsF/Portal Estágios & Empregos).

Em geral, nos diferentes níveis de produção do ramo da indústria e comércio, exige-se dos trabalhadores atributos como diligência e foco no trabalho. Outrossim, que sejam leais e íntegros às organizações a que prestam serviços. Entretanto, na economia pós-moderna, essas são qualidades, frequentemente, mais requeridas e valorizadas nos setores primário e secundário. No setor terciário, requer-se dos trabalhadores dedicação, sinceridade e profissionalismo para proverem melhores serviços aos seus clientes.

⁵⁶ <https://web.archive.org/web/20100906212325/http://us.asiancorrespondent.com/QUT/icts-industry-and-the-new-teacher-model>

No setor quaternário, exige-se dos profissionais, sobretudo, criatividade e inovação, além do profissionalismo. Sendo esse setor orientado às novas experiências e culturas criadas a partir dos setores primário, secundário e terciário, ele requer que os trabalhadores sejam mais inovadores do que diligentes e sinceros. Reiterando a necessidade de reforma da nossa episteme educacional para atendermos esse escopo, vejo que uma abordagem criativa e inovadora, a partir de elementos pré-existentes, exige ruptura e transcendência em relação ao pensamento institucional vigente, para dar lugar a novos conhecimentos nos quais atraiam pessoas.

Dessa forma, o papel do setor quaternário é customizar os produtos às necessidades da nova sociedade da economia e do conhecimento. O processo de customização de produtos é condição para a sobrevivência de uma empresa, então, sempre existiram profissionais prestando esse serviço; o que há de novo é a inserção e diversificação de novos olhares para interpretar as preferências e necessidades sociais, inclusive, espera-se que a educação forneça também seu olhar. No meu modo de ver, abre-se aí uma possibilidade para a educação, por meio de seus agentes, criar uma pequena frente de subversão dos valores da globalização perversa, incutindo os princípios que lhe faltam, como ética, verdade, solidariedade, diversidade, etc. Embora os riscos de ocorrer o contrário sejam iminentes, é preciso nutrir-se de uma “pedagogia da esperança” para alcançar resultados “inéditos e viáveis”.

4.2.1 O Exemplo do CsF

Como expus previamente, o Programa do governo federal CsF constitui-se um exemplar da política brasileira de adesão à globalização capitalista pela educação. Como uma política planejada e concluída, avaliar seus resultados pode nos apontar caminhos para a formação integral do professor, inclusive, como parte integrante no setor produtivo do país, habilitando-o para (re)agir na contemporaneidade. Ilustrando com uma reminiscência em interface com o tema, recordo-me de uma situação vivenciada no período em que atuei como coordenadora institucional do Programa Ciência sem Fronteiras no âmbito do IFTO. Em uma das atividades que a função exigia, participei de uma audiência pública, em 2012, nas dependências do CNPq. A audiência se propunha a tratar das dúvidas dos representantes institucionais do programa concernentes aos editais; entretanto, muitos outros assuntos foram destacados na ocasião.

Entre os temas debatidos, a representante da CAPES destacou os diversos problemas enfrentados pelos estudantes/bolsistas no exterior, os quais ela atribuía ao despreparo destes para se adaptarem a uma cultura diferente. Em decorrência desse despreparo, houve casos de estudantes/bolsistas que infringiram a lei do país que foram enviados a ponto de serem reclusos; outros, tiveram problemas de ordem emocional tendo que retornar ao Brasil antes do término

previsto para a conclusão do curso. Concluindo sua fala, a representante da CAPES esclareceu que às agências de fomento cabia a função de administrar os recursos e, aos professores, a de preparar os alunos para (inter)agir no global, respeitando as diferenças.

A partir dessa experiência, tornou-se claro para mim que somente o investimento financeiro não é suficiente para garantir o funcionamento efetivo de uma política educacional, é preciso investimento também no desenvolvimento de competências interculturais-globais dos futuros profissionais, conforme defende Mendenhall, (*et al.* 2008, p.3),

A capacidade de se adaptar às dimensões de trabalho, sociais e culturais gerais de uma nova cultura mostrou influenciar a produtividade subsequente do expatriado durante a sua missão no exterior (Kraimer, Wayne e Jaworski, 2001, Harrison & Shaffer, 2005). O ajuste bem-sucedido do expatriado prevê a conclusão da tarefa e a eficácia da construção de relacionamentos durante a atribuição no exterior (Harrison & Shaffer, 2005). Assim, a compreensão de quais competências influenciam o ajuste do expatriado é fundamental para a compreensão de como melhorar o desempenho individual no local de trabalho global” (MENDENHALL et all, 2008, p.5. Tradução⁵⁷ da autora).

Para o autor acima, há duas dimensões de âmbito global que regulam a capacidade de adaptação de um intercambista, elas são de ordem intercultural e profissional e se subdividem entre aquelas que envolvem competências diretamente relacionadas à interação intercultural, no nível da pessoa e do grupo pequeno (que são críticos para a eficácia do intercambista), e aquelas que envolvem o domínio mais macro, conhecimento e habilidades globais de negociação.

Ponderando sobre o relato da coordenadora da CAPES, a respeito das dificuldades dos bolsistas do CsF, percebemos mais claramente a relevância da educação como provedora de conhecimentos que vão além do currículo tradicional da escola, como também de um profissional habilitado para o ensino aplicado a mudanças sociais e culturais; uma expertise que transcende a formação ofertada pelo atual ensino superior brasileiro. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica essas exigências são parcialmente previstas em seus referenciais,

A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a

⁵⁷ Texto original: “The ability to adjust to the work, social, and general cultural dimensions of a new culture has been shown to influence subsequent productivity of the expatriate during his/her overseas assignment (Kraimer, Wayne, & Jaworski, 2001; Harrison & Shaffer, 2005). Successful expatriate adjustment predicts task completion and relationship building effectiveness during the overseas assignment (Harrison & Shaffer, 2005), thus an understanding of what competencies influence expatriate adjustment is critical to an understanding of enhancing individual performance in the global workplace”. (MENDEHALL et all, 2008, p. 5)

apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (BRASIL, PARECER CNE/CES Nº 436/2001, p.2).

A partir desse novo estado de ordem que se apresenta inesperadamente e que nos obriga a racionalizar de todos os ângulos, inclusive a partir da ótica do mercado, conjecturo um espaço privilegiado para os professores, segundo a recomposição societária, como agentes imprescindíveis do setor quaternário da economia. Segundo Mueller (1989, p.63), isto exige uma mudança no perfil profissional que deve fazer parte do rol de discussões sobre função social da profissão, a qual, está sujeita às influências do contexto, exigindo uma mudança na práxis para atender às novas expectativas sociais. Engajados na mesma elucubração, encontramos trabalhos abordando o trabalho docente como mediador da informação (RAMOS *et all*, 2010) e da aprendizagem (COUTINHO e LISBOA, 2011, p.10) no setor quaternário.

Apesar dessa diversificação e ampliação da atividade laboral do professor, em termos de capital, a valorização profissional não tem se dado na mesma instância que para os demais profissionais que atuam no setor de serviços; salvo, àqueles profissionais autônomos que exercem a docência como uma atividade secundária, mais conhecidos como *coaches*. Refutando as teses pós-industrialistas convergentes com essa situação, Lojkine (1995) argumenta que isso ocorre porque trata-se de,

[...] processos complexos, contraditórios, de aproximação, mas também de diferenciação, entre assalariados da produção e assalariados dos serviços [que] colocam em questão as antigas clivagens categoriais entre dirigentes e operários [...] (LOJKINE, 1995, p.243).

Reiterando a Educação como condição para o desenvolvimento econômico, concordo com Hargreaves (2001; 2003) quando este afirma que sem a educação a criatividade econômica e a integração social não se efetivam. Da mesma forma, reitero a importância de pesquisas que investiguem a relevância de competências socioemocionais desde a escola média, no intuito de libertar a criatividade dos aprendizes para que estes rompam com qualquer conhecimento institucionalizado, afim de gerarem novos conhecimentos. Longe de vislumbrar essa realidade, contrariamente a escola cada vez mais cede espaço para a reprodução e regulamentação de rotinas, ao mesmo tempo em que, apenas no âmbito dos discursos oficiais, incentiva o pensamento crítico dos alunos, mas ela mesma, a escola, rejeita o novo, o “inédito-viável”.

4.3 SER LOCAL OU SER GLOBAL, EIS A QUESTÃO!

Apreensiva com as expectativas e compromissos assumidos *Top-down* para a educação no que concerne a atender exigências globais, sendo a maioria de nós professores da Educação básica, em contextos locais, observo, a partir do lugar onde estou, os princípios que regulam tais compromissos e me pergunto em que proporção e aspecto o Estado do Tocantins pode ser representado, em políticas educacionais futuras, como um vetor de desenvolvimento do país por meio da educação que promove. E se estivermos muito aquém dessa realidade, como suponho, seguindo este raciocínio, pondero se “o planejamento e a execução curriculares devem privilegiar o universal ou devem privilegiar o particular” (VEIGA-NETO, 2015). E ainda, seria exequível uma política pública comprometida com o global em detrimento do local? E se assumirmos tal compromisso, ou seja, suprir demandas além-muros, não estaríamos promovendo um desinvestimento vocacional, e contribuindo com o fenômeno conhecido como fuga de mentes (ELHAJJI, 2013; ARAÚJO & FONTES, 2013) ao formarmos mão de obra a partir das demandas globais?

Nesse sentido, embora a experiência nos ensine, e as exigências insurjam, romper uma tradição nunca é fácil, especialmente quando há mais interesses em jogo a necessidades a serem atendidas. No campo das políticas educacionais, as motivações são bastante conflitantes, o que requer uma postura cautelosa e flexível ao propor uma política de ação global que integre educação e economia nos mais variados contextos. Por esta via, cito abaixo o mesmo raciocínio conciliador presente no discurso do Papa Francisco (2013, p.234) sobre tais dilemas, diz que

Entre a globalização e a localização também se gera uma tensão. É preciso prestar atenção à dimensão global para não cair em uma mesquinha cotidianidade. Ao mesmo tempo, convém não perder de vista o que é local, que nos faz caminhar com os pés na terra. As duas coisas unidas nos impedem de cair em algum destes dois extremos: o primeiro, que os cidadãos vivam num universalismo abstrato e globalizante, miméticos passageiros do carro de apoio, admirando os fogos de artifício do mundo, que é de outros, com a boca aberta e aplausos programados. O outro extremo é que se transformem num museu folclórico de eremitas localistas, condenados a repetir sempre as mesmas coisas, incapazes de se deixar interpelar pelo que é diverso e de apreciar a beleza [...] fora de suas fronteiras (PAPA FRANCISCO, 2013, p.234).

Embora sejamos cômicos de que nosso maior dilema seja descobrir como podemos comungar interesses tão hegemônicos e antagônicos a necessidades tão diversas, o reconhecimento de que a globalização apresenta duas faces nos aponta um caminho que, em

dadas circunstâncias, deverá ser ora convergente ora divergente. Nesse sentido, sintetizo meu desafio, neste estudo, como uma tentativa de identificar as formas de convergência e as necessidades de divergência no exercício da profissão do docente de LI no contexto do Estado do Tocantins, no qual posiciono como um Estado representativo dos contextos marginalizados no cenário das políticas públicas no Brasil.

Partindo do pressuposto que trilhar ambos os caminhos seja uma proposta viável, assumimos provisoriamente que também seja possível uma transversão do construto da globalização, tal como praticada, para uma outra globalização (SANTOS, 2000) proposta por Paulo Freire como “planetarização”, a qual Antunes (2002) esclarece,

A planetarização é um processo de construção da comunidade humana, da cidadania planetária. Ela tem a ver com o reconhecimento do outro, com a interdependência, com a parceria das culturas planetárias. [...] Ela tem a ver com algo mais do que a tolerância e o respeito às diferentes culturas. Está relacionada à eliminação das relações de poder que, através de processos linguísticos e discursivos, conferem a algumas culturas o atributo de “diferente”, sendo o diferente associado a algo negativo, de menor valor, e, portanto, legitima o desprezo social e a marginalidade econômica. Ela tem a ver com a eliminação das estruturas institucionais e econômicas que discriminam culturas, não lhes garantindo os mesmos direitos e oportunidades. Ela implica a superação de relações internacionais de dominação (ANTUNES, 2002, p.24).

Como evidente nas duas citações acima, o que é proposto não é um levante contra a globalização, mas uma proposta de revisão do conceito para uma prática mais humana e solidária com os povos. Nessa proposição, conforme esclareço no capítulo 1 (item 1.2.1), assumi o termo globalização (capitalista) como um fatalismo, a planetarização como idealismo (FREIRE, 1997; ANTUNES, 2002), a internacionalização como processo a serviço de ambas (KNIGHT, 1994, 2004, 2005), e o cosmopolitismo como a identidade de uma cidadania planetária (VANDERBERGHE, 2001; VEIGA-NETO, 2015; SANTOS, 2005).

Seguindo o viés dos excertos acima, para além das iniquidades que a globalização promove, eu prefiro olhar para sua outra face: uma globalização da oportunidade ou globalização contra-hegemônica; digo isto porque, ao mesmo tempo que a globalização capitalista veio para criar uma aldeia global, ela também evidenciou a diversidade, levando-nos a reflexões profundas sobre identidade, sobre ética, liberdade e solidariedade, às quais são intrínsecas às questões do uso da língua(gem). Obviamente, esses são princípios que não podem ser mensurados pela lógica do mercado, tampouco serem negligenciados pretextando o desenvolvimento do nosso país. Por esse ponto de vista, a globalização exacerbou os brios de

um remanescente que entende a individualidade não como individualismo, mas uma característica da diversidade dos povos, necessária e mantenedora do desenvolvimento; pois a “globalização coexiste, com realidades singulares e com processos de afirmação de particularidades que a antecedem” (DREIFUSS, 1996, p. 168). Assim, conjecturando a globalização como um celeiro de possibilidades, Vanderberghe (2011) esclarece minha tese ao demonstrar que “nem todas as economias globais capitalistas são economias de mercado liberal que se fiam numa mão invisível para coordenar o empenho dos atores principais” (VANDERBERGHE, 2011, p. 90). Em alguns países da Ásia, incluindo alguns dos tigres asiáticos, a economia de mercado não representa um fim em si mesma, mas um meio de promover e substanciar o desenvolvimento. Este é o caso do Japão que, embora sendo capitalista, consegue manter suas especificidades culturais e linguística intactas, não obstante as interações que este país mantém com os “gigantes” do hemisfério norte.

Racionalizando a partir desse fato, as alternativas colocadas pelo mercado para promover o desenvolvimento econômico (capitalismo como fim em si mesmo ou capitalismo como processo para o desenvolvimento) não devem ser gerenciadas pela lógica do mercado, mas cabe ao Estado e à sociedade civil escolherem as estruturas globalizantes às quais (e se) querem “aderir”, como também descobrir quais políticas públicas poderão garantir o direito de escolha e manutenção das ações as serem implementadas.

Dentre as ações de globalização atuantes na educação, a mobilidade acadêmica/internacional apresenta-se como uma necessidade e uma alternativa de superação da tensão existente entre internacionalização/globalização⁵⁸ e os contextos locais. Nessa via, creio que considerar todos os contextos como imprescindíveis no processo de internacionalização é o caminho para o crescimento do país com equidade. Isso implica que nem o Estado nem a sociedade civil devem ceder ao imediatismo imposto pela ganância da globalização capitalista, mas devem almejar uma posição sustentável e consonante com as necessidades locais. É, em outras palavras, diminuir estrategicamente o passo na corrida para avançar com segurança nos quilômetros finais até a linha de chegada. Contrariamente, o que vem sendo praticado mundialmente é a segregação dos que não foram devidamente capacitados para tal corrida.

A metáfora da corrida me traz ainda uma outra ilustração que aplico para definir uma política como sustentável. Trata-se de uma das parábolas de Jesus Cristo⁵⁹, na qual um

⁵⁸ No capítulo seguinte justificaremos nossa proposição ao posicionarmos as denominações internacionalização e globalização.

⁵⁹ A Parábola do Semeador está inserida no evangelho de Lucas 8;4-15.

semeador lança as sementes, uma delas cai à beira do caminho e é pisada e comida por aves; outra, cai sobre a pedra e seca por falta de umidade. Outra cai no meio dos espinhos que a sufocam. Outra, afinal, cai em boa terra e produz fartamente. Aplicando a ilustração ao tema política, deve se atentar para três aspectos inerentes à elaboração de uma política. Primeiramente, deve-se considerar a diversidade dos contextos que urgem políticas educacionais específicas; segundo, observar que a falta de conhecimento das peculiaridades locais por parte dos elaboradores das políticas inviabilizam o planejamento e a efetividade das ações; por último, atentar-se para o fato de que uma política é sustentável quando emerge e se volta (down-top-down) para uma questão social específica, possibilitando a construção de um planejamento que lide com a questão e ao mesmo tempo resguarde e insira a diversidade desse contexto na agenda política global.

A suma da parábola é que a última semente representa uma política sistêmica, planejada para, a longo prazo, frutificar. Uma política à serviço da sociedade e em detrimento de políticas neoliberais, cujas ações “morrem à beira do caminho”, como aconteceu com a política ensejada por meio do CsF. Isto, porque, ações propostas por políticas não sustentáveis não conseguem penetrar nas convicções dos “predestinados” a materializá-las. Por não considerarem tais políticas exequíveis, estes (re)agentes tornam-se céticos, em face da constante segregação e desrespeito a que têm sempre sido submetidos. Este é o caso dos professores da Educação Básica, que se veem obrigados pelo sistema a seguir prescrições de políticas além-muros (Top-down), que não suprem suas carências próprias, tendo, muitas vezes, que subverter suas práticas para manterem suas convicções e se tornarem pontes para os que foram deixados para trás. Nesse impasse, a proposta da planetarização sugerida por Paulo Freire vai na contramão do atual sistema, pois não subjuga o professor colocando neste o fardo de serem pontes, mas de serem possibilidades, de serem janelas para um mundo cheio de caminhos, ao mesmo tempo, sinuosos e surpreendentes, instáveis, porém instigantes, desconhecidos, mas inevitáveis.

Em resposta aos desmandos da globalização capitalista, Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* prenuncia e denuncia,

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. [...] Um estudo refinado de estranheza, de ‘autodemissão’ da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, da acomodação diante das situações consideradas fatalisticamente como imutáveis. [...] não há lugar para a escolha, mas para a acomodação bem-comportada ao que está aí ou o que virá. Nada é possível de ser feito contra a globalização que, realizada porque

tinha de ser realizada, tem de continuar seu destino, porque assim está misteriosamente escrito que deve ser. A globalização que reforça o mando das minorias poderosas e esmigalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes, é destino dado (FREIRE, 1997:129).

Perscrutando uma maneira razoável de não cair em um “universalismo abstrato e globalizante”, tampouco nos transformarmos “num museu folclórico de eremitas localistas, condenados a repetir sempre as mesmas coisas”, considero que a mobilidade acadêmica/internacional nos moldes encetados pelo CsF, ou seja, com estímulo da mobilidade ainda na graduação seja propositiva no âmbito de uma Política Linguística-Docente para a formação inicial do professor. Considerando os desafios para a carreira docente como provedores diretos da nova sociedade da economia e do conhecimento, é mister que estes sejam empoderados pela planetarização com uma *visèe* cosmopolita da linguagem em todas as esferas da estrutura social do mundo globalizado.

QUADRO 06 - Sinopse do Capítulo 4

SESSÃO	ABORDAGEM	CONJECTURA
Cap. 4	Esclarece e situa o conceito de Sociedade do Conhecimento, demonstrando seus impactos nos sistema educacional;	A inovação e a competitividade reorientam a Educação para a produção de Capital Intelectual; A emergência de uma ciência utilitária em detrimento da ciência social;
4.1 4.1.1	Aborda os novos processos de produção do conhecimento na atualidade nos quais a escola e a universidade desempenham papel preponderante;	A globalização tem motivado um desinvestimento vocacional na Universidade;
4.2 4.2.1	A educação é integrada ao setor produtivo na setor quaternário; Há um grande fluxo de profissionais de áreas técnicas fluindo para o campo educacional assumindo a docência, sobretudo, na Educação profissional;	As universidades corporativas vêm para substituir a universidade e escola no que tange à preparação de mão de obra especializada; Os professores estão perdendo seu espaço para os <i>coaches</i> das empresas; O cosmopolitismo constitui uma forma de equilibrar os objetivos da globalização na Educação;
4.3	Trata da necessidade de convergir os anseios locais à agenda global e vice-versa;	A planetarização constitui a globalização contra-hegemônica;

Fonte: Elaborado pela autora

CAPÍTULO 5 – INTRODUZINDO O CENÁRIO, A ORQUESTRA E A COMPOSIÇÃO MUSICAL



Fonte: gettyimages.com

Eu não posso morar num palácio, mas deixa-me ir e vir à minha vontade, e à noite empoleiro-me neste ramo, junto da tua janela, e canto para ti. Hei de trazer-te felicidade, mas também pensamentos sérios. Hei de cantar sobre as pessoas felizes do teu reino, mas também sobre os que se sentem tristes. Cantarei sobre o bem e o mal, que têm estado sempre à nossa volta, mas que têm sempre escondido de ti. Os passarinhos voam em todas as direções, até ao pescador, à casinha do trabalhador, até junto de tantos que estão longe de ti e da tua corte magnífica. (O rouxinol e o imperador chinês, C. Andersen, 1996)

Objetivamente, neste capítulo apresento a organização do trabalho, os objetivos e os métodos utilizados na pesquisa para produzir conhecimento sobre o tema políticas linguísticas de internacionalização e planejamento para docentes de LI no âmbito do programa de mobilidade acadêmica/internacional do CsF. Ciente de que no campo das Ciências Sociais concorrem dois modos de produção do conhecimento, opto pela pesquisa de cunho interpretativo-qualitativo, considerando a natureza do meu objeto de estudo. Para argumentar em favor dessa escolha, remeto às duas vertentes metodológicas concorrentes na atualidade, a pesquisa positivista de natureza quantitativa, cuja origem remonta do final do século XIX, e a pesquisa interpretativa, primordialmente de natureza qualitativa (MOITA LOPES, 1994). Sobre a segunda, De Grande (2007) esclarece,

[...] a pesquisa qualitativa procura a compreensão do mundo social, constituído por significados que são construídos pelo homem, o que faz com que a realidade não seja única e acabada, mas sim múltipla e complexa. É essa natureza complexa do mundo social que a pesquisa interpretativa não apaga, ou seja, o paradigma qualitativo não almeja a uma categorização do real como um fato acabado. (DE GRANDE, 2007, p.108)

Ao contrário disso, as pesquisas científicas na perspectiva positivista aplicam os axiomas mecanicistas da ciência natural positivista e apresentam como pressuposto chave a neutralidade tanto dos sujeitos da pesquisa, incluindo o pesquisador, quanto do objeto de estudo.

De forma imparcial, a respeito das duas correntes teóricas mencionadas, Celani (2005) destaca que,

[...] mesmo apresentando maneiras diferentes de realizar objetivos e valores, ambos os paradigmas se preocupam com a produção de conhecimento, com a compreensão dos significados, com a qualidade dos dados; ambos os paradigmas têm por valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade (CELANI, 2005, p. 106).

Embora eu coadune Celani sobre a validade de ambas as correntes, no que concerne a opção pela perspectiva qualitativo-interpretativo, cuidei em informar ao leitor, ainda na introdução, que a própria gênese desta pesquisa constitui parte da minha essência como pesquisadora e a razão de ser deste estudo. Daí decorre, portanto, minha impossibilidade de adesão ao viés positivista. Ao contrário, assumo, com certa exultação, que a ascendência desta pesquisa emana de minha experiência de ser no mundo, pois, à medida que intervimos num determinado contexto, mesmo que indiretamente, já o modificamos, o que pressupõe a impossibilidade de sairmos ilesos.

Não há interação que não provoque mudanças, por essa razão, propus um trabalho que individualizasse não somente meu escopo de pesquisa, como realidade material objetiva, mas também que demonstrasse as transformações sofridas ao longo de minhas interações com as teorias da linguagem adotadas e com os participantes da pesquisa. Além disso, pela própria composição ontológica das políticas educacionais que surgem elaboradas como resposta a anseios sociais dos cidadãos, e das quais derivam as políticas linguísticas, não é exequível a neutralidade suposta pela perspectiva positivista, uma vez que quando os participantes são instados a opinarem sobre necessidades a serem providas por terceiros, sempre estão envolvidos sentimentos e brios sociais.

Assim, desde a fase de concepção ao processo conflituoso de maturação deste projeto, a inquietação por uma política linguística-docente capaz de atender o amplo contexto e os variados segmentos da classe docente sempre foi constante. E, tendo em vista a amplitude desse contexto diverso e a fertilidade do tema, propus-me a intervir nesse campo por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas (doravante ACP) de Stephen Ball (*et all.* 1994), sobre a qual discorro adiante.

Concebendo a emergência das políticas linguísticas-docentes como desdobramento de outras políticas educacionais, há que se tratar das causas e sujeitos que as fundam, bem como

da natureza das relações de quem as demanda e de quem as promove em âmbito estatal. Em outras palavras, trata-se de desvelar os papéis históricos e hierarquicamente assumidos no cenário das políticas educacionais ao “confrontar, na própria cena política, os princípios da razão desinteressada com os sofismas do interesse privado” (RANCIÈRE, 2002, p.92).

No recente cenário das políticas de internacionalização da educação nacional, transito, particularmente, entre as concepções de Knight (1994; 2004), Jones (2016), Morosini (2006), De Wit (2011), que introduzem a internacionalização como um fenômeno recente, multifacetado e problemático, que não existe *per se*, uma vez que decorre de entidades diversas as quais lhe atribuem propósitos, perspectivas e contornos específicos. À luz de Knight (2004), discorri sobre essa complexidade e variabilidade nas políticas de internacionalização nas universidades mundiais. Não obstante as variações nas políticas de internacionalização, segundo a autora, o objetivo final é o de contribuir para um mundo interconectado e para as trocas de saberes. No interior desse cenário conflituoso, confrontam-se o papel do ensino de línguas e questões de natureza ética e política. Considerando a natureza intervencionista deste trabalho, no que concerne ao uso de uma linguagem, Canagarajah (2013) adverte que a postura do pesquisador deve ser a de investigar a linguagem em seu contexto de uso, considerando a criatividade dos usuários dessa linguagem e suas diferentes finalidades para negociar tais usos, e também a de se posicionar acerca das condições que os desonerem do direito de ir e vir por meio dessa linguagem.

Nesse sentido, assim como no conto do Rouxinol, ansiamos por um referencial teórico-metodológico que transcenda muros, fronteiras, e concepções, sempre que se fizer necessário para promover o direito dos cidadãos aos bens públicos indistintamente. Também, que investigue as questões de linguagem e seu uso social orientado pelo compromisso com os sujeitos e suas reais necessidades, em vez de altear ou perpetuar vertentes metodológicas que pouco dizem das mazelas humanas. No que tange a esta pesquisa, situo-a entre os estudos linguísticos do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL-UNB), na área de concentração Linguagem e Sociedade, por meio da qual investiguei a relação linguagem-sociedade no contexto do programa CsF. Considerado um marco nas políticas educacionais brasileiras, as ações do CsF foram planejadas à luz dos processos de recomposição social em curso nas sociedades, propiciados pela globalização. No âmbito da *Nova Sociedade do Conhecimento*, como é atualmente designada, o próprio CsF, por meio do seu conteúdo, direcionou o percurso investigativo à abordagem de assuntos relativos à organização social (MARX, 1984), econômica (CASTRO, 2008), política (DREIFUSS, 2006) e educacional (FREIRE 1992, 1995) das sociedades. Por essa via, cheguei ao meu foco de

pesquisa, a política linguística de internacionalização proposta no CsF, a partir da qual extrai as informações para elaborar um planejamento linguístico-docente visando a internacionalização do IFTO – campus Paraíso.

Retomando um ponto já debatido, argumento que, para ser bem sucedida, uma política linguística de internacionalização deve ser convergente com políticas de formação e capacitação do professor de línguas, dado que o ensino/aprendizagem de línguas é condição elementar para qualquer empreitada de internacionalização. Reiterando esse argumento, Leffa (2003) chama a atenção para a importância da convergência para corrigir as divergências (LEFFA, 2003, p.18). Em contrapartida, em matéria de políticas linguísticas implementadas *top-down*, em espaços ditos democráticos, onde a reflexão crítica postula ser a mola propulsora da produção do conhecimento, anseio por que as divergências corrijam as convergências sempre que o discurso sofista de igualdade suplantar a diversidade local, não atribuindo protagonismo ao professor como agente dessa política.

Em favor dessa premissa, argumento que uma política linguística que derive do agir do professor, considerando o seu espaço de atuação, seus “saberes” (BOMBASSARO, 1992; TARDIF e GAUTHIER, 1996; TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991; PIMENTA, 1999) e a sua *práxis*, pode contribuir para que ele reveja, reflita sobre o seu saber-fazer e perceba a si próprio como intelectual capaz de questionar *o que ensina, como ensina, para quem ensina e para que ensina* (GIROUX, 1999). Na mesma linha, referindo-se às ideologias por trás das Políticas Linguísticas, Canagarajah (2013) argumenta que,

[...] não devemos ser passivos consumidores, mas ativos construtores de teorias – ou, em vez disso, nos tornarmos teóricos de nós mesmos. Se as ideologias políticas são sempre partidárias, nós temos que nos engajar com elas para descobrirmos suas limitações e seu potencial. [...] A tarefa de conceber teorias não é algo restrito a uns poucos teóricos. Na verdade, os praticantes de teorias (nos vários níveis de ensino, extensão, ou na administração social) tem percepções da ideologia que não podem ser replicadas pelos teóricos de carreira. [...] Todos nós temos capacidade de adotarmos uma *práxis* crítica nessa propositura (CANAGARAJAH, 2013, p.60. Tradução minha).

Aplicando o argumento de Canagarajah aos objetivos deste trabalho, reitero a importância de ter me engajado com a política linguística de internacionalização do CsF, observando sua atuação em um contexto específico, apontando as supostas limitações que

culminaram na extinção do programa e, por outro lado, evidenciando seu potencial em empreitadas futuras visando à internacionalização da educação nacional.

Assim, concernente ao ensino de LI, as postulações que realizei ao longo da pesquisa visavam estimular uma práxis docente crítica sobre quatro aspectos chave no desenvolvimento de uma política linguística de internacionalização, a saber, refletir sobre: a) *o que (é/são)?* - aspectos relativos à natureza do objeto de pesquisa e ensino, neste caso, a política linguística de LI no programa de Mobilidade Acadêmica Internacional, CsF; b) *como (são)?* - aspectos relativos às práticas pedagógicas e ideologias políticas das quais emanam a Política Linguística do CsF; c) *para quem (são)?* - aspectos relativos à coerência entre as estratégias e abordagem pedagógicas adotadas, as necessidades e anseios pessoais e sociais do público-alvo, como também, aspectos concernentes a quais objetivos estavam em pauta na política linguística adotada. Adjacente a esses aspectos, Canagarajah (2013) reforça a necessidade de discernir os tempos para compreender a emergência das ideologias que formatam as políticas linguísticas, uma vez que estas são construídas em relação às lutas e interesses vigentes num contexto temporal e geográfico específicos.

Para substanciar o professor como uma práxis crítica, capaz de lidar com a complexidade que domina o seu trabalho, é necessário, *a priori*, prover políticas docentes, no âmbito das gestões públicas, que atribuam prestígio à profissão docente, redefinindo a sua identidade, seu papel, seus discursos, o seu agir como profissional transformador de perfis e de outras identidades. Essa percepção, tangenciada pela complexa relação do professor de LI com as políticas linguísticas de internacionalização, implica também refletir sobre o papel da instituição, as relações que esta mantém com as dimensões do seu contexto social, seu público acadêmico, as relações de poder que permeiam os seus valores institucionais e que regem o trabalho cotidiano do professor, dentro e fora do espaço de ensino. Nesse sentido, esta empreitada investigativa pode contribuir para os estudos das ciências da linguagem e do trabalho, no âmbito do IFTO - campus Paraiso, como também, abrir horizontes à compreensão de como se constitui a identidade profissional do professor de LI nas condições atuais de ensino, as quais requerem (re)adaptações e (re)orientações do trabalho educacional local para o mundo globalizado.

5.1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O cuidado na escolha do referencial teórico-metodológico é imprescindível, uma vez que este constitui a artéria principal que guiará seguramente os vasos secundários que nutrem

a pesquisa, até alcançar seu escopo, minimizando as oscilações por que passa o pesquisador, que muitas vezes inebriado pelo seu próprio objeto de estudo tende a ser parcial. Embora eu esteja galgando os meus primeiros passos como pesquisadora, já me dei conta de que existem referenciais teórico-metodológicos que, em seus excessos de diretrizes, acabam recortando peças importantes dos dados de pesquisa por não se adequarem às suas categorias. Outros, ainda, fornecem itinerários de análise demasiadamente pré-ordenados e restritos, ao ponto de restar ao pesquisador a mera tarefa de preencher os espaços em branco e reproduzir o conhecimento. São práticas de pesquisa estéreis por natureza, pois não produzem conhecimento, tampouco pesquisadores. A respeito delas, tenho duas considerações a fazer. A primeira diz respeito ao excesso de diretrizes teóricas e que muito possivelmente essa seja a razão para o “produtivismo”⁶⁰ (ZUIN e BIANCHETTI, 2015, p. 730) de publicações científicas brasileiras com pouca, ou nenhuma, relevância social no cenário nacional⁶¹. A segunda é que, se “no fim das contas, nada há que substitua as ideias brilhantes” (BERELSON, 1954 *Apud* BARDIN, 1977, p.20), as diretrizes teóricas devem fornecer ao pesquisador apenas duas coisas: um problema, para lhe aguçar o tino investigativo, e um fio condutor, flexível o suficiente, para garantir-lhe o ir e vir, aonde os dados lhe apontarem a resolução do problema de pesquisa. Orientando-me por essas considerações, apresento, a seguir, o referencial teórico-metodológico cuidadosamente designado para este trabalho.

5.1.1 Abordagem do Ciclo de Políticas

A abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*) desenvolvida pelo sociólogo Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) consiste num referencial teórico-metodológico para investigar Políticas Públicas, sobretudo Políticas Públicas Educacionais e, decorrentes destas, as Políticas Linguísticas. A concepção da abordagem do ciclo de políticas (ACP) de Ball foi, inicialmente, “influenciada pela sociolinguística de Bernstein e sua preocupação com as conexões entre a estrutura social, as identidades e a linguagem, entretanto, afasta-se de Bernstein ao buscar autores que vão construindo as abordagens do pós-estruturalismo” (LOPES, 2016, p.3). Essa abordagem metodológica vem se popularizando em diferentes países no campo das políticas sociais e educacionais (CORBITT, 1997; VIDOVICH, 1999, WALFORD, 2000; LOONEY, 2001; KIRTON, 2002; VIDOVICH E O’DONOGHUE, 2003; LOPES, 2004). No contexto brasileiro

⁶⁰ “Produtivismo”, denominação com características negativas de um processo no qual a tendência é a quantidade subsumir a qualidade (ZUIN e BIANCHETTI, 2015, p. 730)

⁶¹ Para maiores informações, vide <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/10/1927163-brasil-aumenta-producao-cientifica-mas-impacto-dos-trabalhos-diminui.shtml>

o uso da ACP vem se robustecendo como referência obrigatória nas pesquisas sobre currículo e políticas educacionais (LOPES, 2016).

Em relação às políticas e seu funcionamento, a perspectiva da ACP difere do que é tradicionalmente difundido, em grande parte, nos programas de pós-graduação. Essa divergência se deve à rejeição da ACP à concepção de funcionamento linear das políticas, incorrendo, conseqüentemente, na rejeição do modelo de análise linear. Esclarecendo os termos dessa discordância, Ball e Bowe (1992) argumentam que a inviabilidade de um modelo linear consiste no fato de que o processo político se desenvolve em um “ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso” (BALL E BOWE, 1992, p.100), referindo-se respectivamente à política oficial, à política prescrita e à ação política.

Num segundo momento, os autores revisam sua proposta e constataam que as três facetas ou arenas não abarcam todo o dinamismo dos processos e atores envolvidos na concepção de uma política. Como justificativa para a mudança, os autores argumentam que “há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e aquelas três facetas ou arenas se apresentavam como conceitos restritos” (MAINARDES, 2006, p.49), estanques, sem correlação entre as etapas de elaboração e implementação e, tampouco com outras políticas que operam em interface no mesmo evento social em foco. Em sua obra *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, os fundadores da ACP aprofundam sua explicação para rejeitarem modelos de política educacional que apresentem uma visão fragmentada das etapas de formulação e implementação da política.

A partir desse entendimento, no que concerne aos estudos de políticas públicas educacionais, o referencial teórico-metodológico de análise deve dar conta dos aspectos micro e macro da política como uma totalidade. No âmbito das políticas educacionais, Bowe e Ball (1992) incluem os profissionais da educação no processo de formulação e implementação da política, em razão da discricionariedade que estes têm na base da ação política.

Os autores utilizam os estilos de textos definidos por Roland Barthes (*writerly* e *readerly*) para classificar as instâncias de poder participativo dos profissionais da educação. Em analogia aos conceitos de *Writerly* e *Readerly*, Bowe e Ball (1992), concebem *readerly* como se tratando dos textos prescritivos que compõem a política (leis, decretos, diretrizes, programas e etc.) nos quais os profissionais da educação recebem prontos para serem consumidos, sem margem para a criticidade e criatividade. Já o sentido atribuído para *writerly*, refere-se aos textos mais interativos e abertos à criatividade do leitor, que passa a atribuir sentidos e a

preencher as lacunas consoante seu papel de agente da política num contexto específico, mas tendo em mente a política global. Para orientar o uso dos conceitos *Writerly* e *Readerly* na ACP, Mainardes e Marcondes (2009) argumentam que para a efetivação de uma política requer-se, pelo menos, duas etapas nas quais os autores definem como modalidade escrita e modalidade prática. Isso porque, para estes autores, “a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer.” (MAINARDES E MARCONDES, 2009, p.1029). A respeito da discricionariedade dos agentes de uma política, Ball (2006) argumenta que,

Políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizados e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”. As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa (BALL, 2006, p.26).

Considerando o sistema de valores que regulam a compreensão leitora do agente da política, a aplicação de uma política global em um contexto específico é sempre um processo de transposição criativa do agente. Nesse aspecto, mesmo os textos *readerly* estão à mercê dessa criatividade ainda que apenas parcial. Dessa maneira, o papel do agente pode ser determinante na efetividade de uma política, o que atesta a imprescindibilidade de investigar uma política em sua totalidade, ou seja, seus aspectos micro e macro. A meu ver, essa tarefa inclui identificar *quem* (agente), *o quê/qual(is)* (faz, qual seu papel), *por quê* (investigar as contradições entre o prescrito e o compreendido pelo agente), *para quem* (investigar as contradições entre o público-alvo e o público alcançado) e *como* (a ação criativa e/ou prescritiva) a política pública é levada a cabo. Ilustrando como os componentes micro e macro de uma política podem ser transformados em categorias de análise em sua totalidade, segue no QUADRO 7 o desígnio inicial em mente a partir dos pressupostos da ACP.

QUADRO 07 – Componentes, conteúdos e categorias analíticas da política

Macro componentes da Política	
Componentes de análise	Especificação

Quem?	Identificar os gestores e agentes (diretos e indiretos) que compõem a política desde sua formulação até sua implementação.
O quê/qual(is)?	Descrever a função dos agentes e participantes da política, desde sua formulação até sua implementação.
Por quê/qual(is)?	Identificar os objetivos da política e como cada componente interpreta e reflete esse entendimento em sua prática.
Para quem?	Identificar o público-alvo da política e o público efetivamente alcançado.
Como?	Descrever as ações demandadas pela política oficial, e as postas em prática, para identificar as ações prescritivas e as criativas dos agentes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o quadro, o referencial teórico-metodológico da ACP preconiza a análise de uma política visando, minimamente, obter informações sobre os componentes (macro e micro) dessa política, identificando o papel de cada um na formulação e implementação das ações, como também desvelar o nível de discricionariedade (*writely* - ação criativa) e prescritibilidade (*readerly* - ação prescrita) de cada agente e participante. Nesse aspecto, faço distinção entre agente e participante, considerando como agente aquele que gerencia, de algum modo, a política, seja na gestão direta ou indireta, na implementação, na difusão ou na aplicação. Quanto ao participante, refiro-me àquele que se beneficia da política diretamente, ou seja, o público-alvo da política.

Ainda consoante ao referencial teórico-metodológico da ACP, *Bowe et al.*(1992) argumentam que uma política se desenvolve em diversos contextos, devendo cada um deles ser considerados na formulação, implementação e análise política. Segundo os mesmos autores, os principais contextos são: Contexto de influência (CI), Contexto de produção de textos (CPT) e Contexto da prática (CP). Todavia, algum tempo depois, o ciclo de políticas é acrescido de mais dois contextos, os quais estão explanados por Ball (1994) em seu livro *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Os contextos adicionados ao referencial original são designados pelo autor como Contexto dos Resultados/Efeitos (CR/E) e Contexto da Estratégia Política (CEP). Em relação à análise desses contextos em determinadas políticas, o autor ressalta que eles podem aparecer inter-relacionados, dificultando ao pesquisador identificar as mediações de cada um deles. Não obstante o desafio, tais contextos se constituem o alicerce firme da política, negligenciá-los, portanto, redundaria na provisão e na análise parcial de uma política, o que inviabilizaria qualquer tentativa de intervenção bem sucedida no problema social que a estreou.

Cada um dos contextos componentes da política traz em seu bojo especificidades cujo entendimento é imperativo à formulação, execução e análise da política, pois emanam e operam em interface com os outros contextos. Assim, cada um dos contextos, nas ações que executam, consoante suas funções, representa condições em si mesmo para o sucesso da política. Reiterando esse ponto de vista, os autores da ACP consideram que “cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (BOWE *et al.* 1992, p.98). No campo desses embates, observa-se que há uma relação dialética entre o global e o local, sobretudo relativo ao discurso político em âmbito global e à prática política em âmbito local. Por essa razão, os fundadores da ACP argumentam que o foco dos estudos sobre políticas deve ser a relação entre o discurso da política (textos *readerly* e *writerly*) e a interpretação que os profissionais atuantes no contexto de prática fazem dos textos prescritivos, já que o modo como os interpretam condiciona o modo como esses profissionais desempenham suas ações na política. Nesse sentido, entender essa relação “envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p.50).

Concebendo que uma política, em primeira instância, materializa-se textualmente, a ACP, como método de pesquisa, consolida-se fundamentada no entendimento de que uma política, além de processos e consequências, é também texto e discurso, que se complementam e estão contidos um no outro. Segundo Rezende e Baptista (2015) a “política como texto” compreende os “documentos oficiais, entendidos como produtos inacabados de esforços coletivos, em múltiplos níveis de interpretação e tradução”. Por sua vez, a “política como discurso” aponta para as disputas por poder, pelo controle de bens (recursos) e de discursos, em termos de vantagens e legitimidade sociais” (REZENDE e BAPTISTA, 2015, p.275). Por essa razão, um estudo ancorado na Abordagem do Ciclo Política deve considerar que a materialidade política se dá em pelo menos três dimensões: a política como texto, a política como discurso e a política como processos e consequências, as quais são imanentes, mas não mantêm entre si uma relação sequencial nem temporal.

5.1.1.1 Contexto de Influência

Como já apontado por Di Giovanni (2009), em uma política, há sempre conflitos de interesse e os poderes nunca são simétricos; conforme os autores da ACP, esse espaço reservado

às disputas é definido como Contexto de Influência (CI). Nele atuam redes sociais representativas de “partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (MAINARDES, 1994, p. 51). Normalmente, é nesse contexto que embates discursivos de diferentes grupos sociais encetam uma política, e que são constituídos e legitimados os conceitos e as finalidades dessa política. Dentro das arenas públicas de ação, há grupos de maior influência política e com espaços legislados de articulação política. Esses grupos são formalmente representados nas ações públicas, por meio das associações, comissões etc. oriundas tanto da iniciativa pública quanto privada, e a serviço de uma agenda local e/ou global. É nesse contexto que se definem, legitimam e prescrevem as finalidades sociais para a educação e, conseqüentemente, as políticas e o conjunto de estratégias para colocá-las em prática.

Segundo Mainardes (2006), trabalhos recentes de Ball trazem um panorama mais objetivo das influências globais e internacionais na formulação de políticas nacionais, e apontam duas maneiras pelas quais podemos compreender as mediações dessas influências. Nas palavras do autor,

A primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de ideias (Popkewitz, apud Ball, 1998a), (b) o processo de “empréstimos de políticas” (Halpin & Troyna, apud Ball 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “*performances*” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras) (MAINARDES, 2006, p.52).

Aplicando esses termos aos objetivos deste trabalho, o esforço investigativo empregado na análise da política linguística de internacionalização do CsF deve ocupar-se, objetivamente, em desvelar os interesses que subjaziam ao contexto de influência a partir dos seguintes dados: a) identificação das entidades públicas e/ou privadas, nacionais ou internacionais, que tinham participação direta no programa; b) identificação das entidades públicas e/ou privadas que participavam indiretamente por meio de financiamento, consultorias ou por empréstimo de políticas. Esses dados representados oficialmente no contexto da produção de texto precisam ser organizados sistematicamente para respaldar os interesses e ideologias de cada entidade pública e/ou privada não inscritos no texto oficial, mas em vigor nas *performances* no contexto da prática. Nesse sentido, o procedimento de coleta de dados nesse contexto ocorreu por meio da seleção de informações e textos contidos no site do programa CsF, ou textos decorrentes das ações do site, como portarias e resoluções normativas. Destarte, o critério de escolha desse

material foi delimitado pelo próprio site oficial do programa, o qual indicava a composição dos participantes diretos na gestão do CsF, e parceiros envolvidos indiretamente, mas com influência deliberativa na gestão no programa.

5.1.1.2 Contexto da produção de texto

O segundo contexto em foco pela ACP, o Contexto da Produção de Texto (CPT), corresponde à política oficial, a política como texto, expressa em documentos prescritivos e normativos, como decretos, leis, pronunciamentos oficiais, programas oficiais etc., articulados com a linguagem do interesse do público mais geral. Nesta pesquisa, esse contexto expressa-se no Decreto 7.642 de 13 de dezembro de 2011, que instituiu o programa Ciência sem Fronteiras, e nos demais documentos normativos publicados no website oficial do CsF; nas chamadas públicas de graduação sanduíche, específicas para os Estados Unidos, utilizadas aqui para examinar as questões linguísticas atinentes aos níveis linguísticos de LI exigidos e os meios utilizados para aferi-los. No que concerne em específico à Política Linguística, o contexto da produção dos textos enfocou a política aditiva do CsF, Programa Inglês sem Fronteiras, regulamentado pela Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012 e a Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014, que instituiu o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Ressalvo, entretanto, que não adentrei no domínio da prática do IsF, em função de sua magnitude, uma vez que a proposta era examinar as razões que o instituíram como política aditiva do CsF.

Para a etapa final da análise, que orienta a proposição do planejamento linguístico-docente no âmbito do IFTO – Campus Paraíso, foi analisado o relatório de ações exercício 2010-2018, disponível para *download*⁶² no site do IFTO, concernentes às práticas de internacionalização institucional e nacional. Também foram analisados os textos oficiais, relativos aos temas em foco, que se demonstraram relevantes para o estudo.

No que tange aos critérios de seleção dos textos válidos para a pesquisa, a ACP não indica categorias específicas de validação dos conteúdos, em geral, o que se observa nas pesquisas utilizando esse referencial é a premissa da publicidade oficial do texto e sua relevância histórica e formal no âmbito da política em estudo. A respeito disso Mainardes (2006) argumenta que “tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios” (MAINARDES, 2006, p.52). O autor chama ainda a atenção para o fato de que os textos políticos podem inclusive utilizar termos ou temas-chave de modo

⁶² <http://www.ifto.edu.br/centrais-de-conteudos/documentos-institucionais/relatorio-de-acoas/relatorio-de-acoas-2010-2018/view>

diverso, uma vez que resultados de disputas e acordos de diferentes grupos que atuam, mantêm, e controlam os rumos da política. A análise do texto político deve levar em conta o contexto local, temporal e social em que foi legislada. Nesta pesquisa, o percurso investigativo no contexto de produção do texto visava identificar e descrever a política linguística de internacionalização do CsF. Os critérios de composição do corpus também foram delimitados pelo site do CsF, o qual forneceu e indicou documentos normativos relacionados à política em exame.

5.1.1.3 Contexto da prática

O contexto de prática é aquele em que a política oficial é manuseada e posta em prática por meio da criatividade de agentes locais específicos, conforme sua capacidade de interpretação do texto político e suas condições de implementação das ações. Nesse sentido, uma determinada política pode apresentar características e resultados diversos, uma vez que está sujeita a reinterpretações divergentes da proposta oficial. No campo das políticas educacionais, Bowe et al. (1992) chamam a atenção para a participação ativa dos professores que agem seletivamente conferindo legitimidade a alguns aspectos da política em detrimento de outros que consideram pouco relevantes. A esse *modus operandi*, Ball (1993), fundado na perspectiva foucaultiana de que “os discursos nunca são independentes de história, poder e interesses” (MAINARDES, 2006, p.54), situa-o na arena da práxis política. Em relação à criatividade dos agentes das políticas educacionais, Bowe et al (1992) adverte que,

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al. 1992, p.22).

A despeito da autonomia dos agentes lhes permitirem a adaptação e recriação da política oficial, o exercício dessa autonomia é posto em prática com base nos discursos que os constituem. E, considerando que tais discursos, em geral, são atravessados por ideologias

dominantes, esses agentes precisam ser revestidos de uma nova práxis política crítica para pautarem suas escolhas com base em critérios que promovam equidade na distribuição de condições sociais na política em uso.

Como já advertira noutra lugar sobre as intervenções realizadas por diferentes agentes no ciclo de uma política, retomo a importância de analisar os resultados e/ou efeitos (BALL, 1994) de uma política em seu contexto de aplicação imediato e subjetivo, considerando as histórias, experiências, valores e propósitos que motivam e gerenciam a política em âmbito local. A partir dessa aceção é que vi a necessidade de preencher este manuscrito com reminiscências do meu agir docente, na tentativa de que o leitor pudesse antever as motivações que orientaram este estudo e contextualizá-las ao objeto de pesquisa, visto que o mesmo objeto, estudado em outro contexto, poderá produzir outros resultados e encetar outras políticas.

Dada a natureza polissêmica do texto político e diante da real possibilidade de subversão de uma política dentro de um contexto local específico, a pesquisa deve emergir da práxis para aproximar o objeto da realidade. Nesse aspecto, o contexto da prática retoma o conceito de práxis de base marxista dialética, no qual a práxis constitui “o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional” (TRIVIÑOS, 2006, p.122). Para entender a relação dialética entre a política oficial e o processo de codificação do texto político, pelo agente, é preciso resgatar o processo dinâmico de constituição da racionalidade humana frente aos eventos materiais, ou seja, a constituição do conhecimento teórico (política como texto) que subjaz a prática (política em uso). Baseada na assunção marxista de que na verdade “existe uma prática e uma compreensão dessa prática” (MARX, Tese VIII sobre Feuerbach) e que “devemos conhecer a teoria que origina essa prática” (TRIVIÑOS, 2006, p.125). Assim, gostaria de ressaltar que neste estudo, o foco investigativo no contexto de prática visava identificar e descrever o conhecimento teórico empregado pelos agentes do CsF para lidar com a política oficial de internacionalização da educação e da ciência, tanto na gestão do programa, no topo, quanto nas IES, na ponta, incluindo os professores de LI.

Esclarecendo um pouco mais a práxis na concepção marxista, para tangenciá-la ao escopo do contexto de prática da ACP, o fundamento da práxis assenta-se no argumento de que as ideias não mudam a realidade material, mas a prática, que é material, pode transformar a realidade objetiva. Nessa ordem, a prática é, portanto, a base do conhecimento e, por conseguinte, da teoria. No que concerne à educação, e ao educador como agente de transformação da realidade material, Marx (1984) critica o materialismo contemplativo filosófico e coloca em destaque a relevância do professor. Para ele, o professor deve ser

preparado para transformar a sociedade. Nesses parâmetros Marx enfatiza que “a doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado” (MARX, 1984, p. 108).

Além disso, a emancipação que se espera para a educação e seus agentes não pode ser no plano apenas teórico, na subjetividade; antes, deve ser material, manifesta na práxis social e legitimada na transformação da realidade objetiva. Por fim, quando essa práxis social, manifestada, torna-se verificável, “então o conhecimento que surge dessas práticas pode ser denominado ciência, arte” (TRIVIÑOS, 2006, p.136). Nesse aspecto, todo meu empreendimento, neste estudo, assentou-se na possibilidade de que a práxis do CsF proveu níveis de verificação capazes de conduzir à produção de conhecimento sobre e para a práxis do professor de LI no cenário da internacionalização da educação e da ciência, e, portanto, ensaiar alternativas para preparar o professor de LI para transformar sua realidade material, emancipando-o para emancipar a ciência nacional.

Por fim, as categorias de análise nesse contexto não podem ser prescritas, visto que a materialidade dos contextos de aplicação da política é diversa. Nesse sentido, a estratégia de coleta foi promovida pelo confronto do texto político, *ipsis literis*, com a prática política averiguada *in loco*. Os dados foram representados nos aspectos divergentes entre texto político e prática política. A política prescrita foi aferida por meio dos documentos normativos do programa, e a política posta em prática, por meio do relatório de atividades do IFTO 2010-2018. Nesse aspecto, reitero que o contexto de prática no qual direciono o planejamento se refere ao IFTO – campus Paraíso.

5.1.1.4 Contexto dos resultados/efeitos

Conforme a própria designação, esse contexto surge na ACP a partir da aceção de que as políticas têm seus resultados/efeitos e estes podem indicar tantos os equívocos quanto os acertos de uma política. Por essa razão, conhecer esses resultados/efeitos é imprescindível para garantir sustentabilidade das políticas, tanto as que estão em vigor quanto em empreitadas futuras.

Segundo Ball (1994), os resultados/efeitos de uma política podem ser classificados como: *a*) resultados/efeitos de primeira ordem, referindo-se a toda e qualquer mudança na prática ou na estrutura da política; e *b*) resultados/efeitos de segunda ordem, remetendo aos

impactos das mudanças na provisão de acesso social, oportunidade e justiça social. À vista disso, Mainardes (2006) instrui o pesquisador de políticas a particularizar os aspectos específicos das mudanças, agrupando-os por categorias, para chegar mais facilmente aos efeitos gerais da política. Estendendo a explanação sobre esse contexto, o autor acrescenta que,

A análise do contexto dos resultados/efeitos pode envolver a análise de dados estatísticos, dados de avaliação do desempenho de alunos e outros dados; a aplicação de testes; entrevistas etc. No entanto, a questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica (MAINARDES, 2006, p.60).

Aplicando tal orientação a esta pesquisa, os resultados/efeitos de primeira ordem na política linguística de internacionalização do CsF foram analisados por meio do Painel de Controle⁶³ no site do programa. É importante lembrar que, não obstante o CsF tenha sido extinto recentemente, o programa chegou a completar o seu ciclo, disponibilizando, no site, as informações necessárias para reunir uma amostra representativa dos efeitos gerais dessa política. Embora eu me interessasse, particularmente, em compreender os resultados/efeitos da política do CsF no IFTO – campus Paraíso, vislumbrá-los em âmbito geral forneceu uma visão de sua distribuição entre os estados e regiões brasileiras, o que propiciou uma reflexão sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais, criadas ou reproduzidas, na materialidade dos efeitos e resultados dessa política.

Ao lado da prova estatística disponibilizada no painel de controle, as participantes da pesquisa forneceram dados, por meio da produção de textos narrativos – reminiscências docentes – que serviram para averiguar os resultados/efeitos de segunda ordem na política linguística do CsF, dentre os quais conjecturei um processo de guetorização geopolítica que promoveu a exclusão do agir do professor de LI na política linguística de internacionalização do CsF.

5.1.1.5 Contexto de Estratégia Política

Representando o último contexto da ACP, o Contexto de Estratégia Política constitui a fase de proposição de ações para lidar com os desequilíbrios da política em termos de

⁶³ <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-control>

distribuição equânime de condições de acesso, oportunidades e justiça social. Isso implica que o sucesso das atividades de intervenção nesse contexto está condicionado à validade dos resultados de análise nos demais contextos. Obviamente, um diagnóstico equivocado promove, na mesma medida, um tratamento equivocado. Nesse sentido, o compromisso do pesquisador com o tema de pesquisa é a peça essencial nesse contexto.

Aplicado a este estudo, o contexto de estratégia representa o escopo geral desta pesquisa, qual seja, a proposição de um planejamento linguístico para professores de LI no âmbito da internacionalização do IFTO – campus Paraíso. Assim, os critérios para a formulação da proposta incluiu todo o percurso investigativo, uma vez que somente os dados completos poderiam indicar a viabilidade da política linguística do CsF para o IFTO – campus Paraíso. Para nortear a sistematização dos resultados e a produção da Estratégia Política, orientei-me pelas questões formuladas por Mainardes (2006):

1 - Há desigualdades criadas ou reproduzidas pela política? Quais são as evidências disso? Há conclusões similares em outros estudos da literatura?

2 - Que estratégias (gerais e específicas) poderiam ser delineadas para lidar com as desigualdades identificadas?

3 - As estratégias delineadas contribuem para o debate sobre a política investigada e para aspectos da política que deveriam ser repensados e redimensionados? Que outras estratégias são apontadas na literatura? (MAINARDES, 2006, p.68).

Concluindo os esclarecimentos sobre o referencial teórico-metodológico, ilustro-o abaixo à luz do que foi explanado até aqui.

QUADRO 08- Componentes e categorias analíticas da ACP

Macro componentes da Política			
Componentes de análise	Especificação	Categoria de análise textual	Categoria de análise contextual
Quem?	Identificar os gestores e agentes (diretos e indiretos) que compõem a política desde sua formulação até sua implementação.	<i>Readerly ou Writerly</i>	Contextos da ACP: 1) <i>Influência;</i> 2) <i>Produção de texto;</i> 3) <i>Prática;</i> 4) <i>Resultados /efeitos;</i>
O quê/qual(is)?	Descrever a função dos agentes e participantes da política, desde sua formulação até sua implementação.		
Por quê/qual(is)?	Identificar os objetivos da política e como cada componente interpreta e reflete esse entendimento em sua prática.		

Para quem?	Identificar o público-alvo da política e o público efetivamente alcançado.		5) <i>Estratégia Política</i>
Como?	Descrever as ações demandadas pela política oficial, e as postas em prática, para identificar as ações prescritivas e as criativas dos agentes.		

Fonte: Adaptado de Bowe et al (1992)

Seguindo a esteira das explanações metodológicas, informo, a partir daqui, os objetivos geral e os específicos, justificando, em seguida, as razões para a proposição deste trabalho.

5.2 OBJETIVOS

O objetivo geral deste projeto foi propor um Planejamento Linguístico-docente de internacionalização para o contexto educacional do Instituto Federal do Tocantins, a partir do conhecimento produzido por meio da Política Linguística de Internacionalização do programa Ciência sem Fronteiras. Procedente das campanhas de internacionalização da educação e da ciência nacional, o objetivo primordial do programa era a promoção da ciência brasileira no cenário global. Com esse propósito, o programa elegeu como principal estratégia a mobilidade acadêmica/internacional, formalizando-o como um Programa de Mobilidade Acadêmica/Internacional (PMAI), que passaria a fomentar as relações transnacionais entre a ciência nacional e a política global. A partir dessa estratégia, estudantes de áreas específicas tornaram-se os arautos da ciência nacional no exterior.

Ao final do programa, os resultados publicados foram pouco satisfatórios em face do grande investimento empregado. A respeito disso, a mídia nacional atribuiu o insucesso do programa ao incipiente ensino de língua inglesa ofertado nas escolas brasileiras. Tal pressuposto, difundido aos quatro cantos do país, levou-me a questionar se uma política dessa magnitude não deveria, então, incluir os professores de língua inglesa como agentes essenciais de internacionalização da educação, preparando-os, por meio da mobilidade acadêmica/internacional, para assegurar, aos alunos de todas as áreas, a proficiência linguística em LI e o aprendizado da(s) cultura(s) que constitui essa língua, apreendidas *in loco*. Em decorrência da LI despontar globalmente como a unidade de linguagem das relações internacionais, além de outras razões já esclarecidas, escolhi direcionar o estudo aos professores de LI.

Com isso em mente, investiguei a Política Linguística de Internacionalização da Educação do CsF e sua relação com o agir do docente de LI, buscando indicar, retrospectivamente, suas limitações no âmbito do IFTO, campus Paraíso, e, prospectivamente, a viabilidade dessa prática para o professor de LI em sua formação inicial.

Visando um percurso investigativo ordenado e transparente, que me apontassem caminhos para um planejamento linguístico-docente adequado às necessidades do contexto de pesquisa em foco e, ao mesmo tempo, em consonância com a agenda nacional de internacionalização da educação, deixei-me guiar pelos objetivos específicos a seguir.

5.2.1 Objetivos específicos

- Identificar os sentidos atribuídos à internacionalização no CsF nos documentos normativos;

- Identificar e descrever a Política Linguística oficial do CsF;

- Identificar *se, como e por que* a política (como prática) de internacionalização do CsF (ação política) envolve o agir do professor de LI;

- Descrever as condições prescritas nos documentos do CsF para inserção das instituições no programa;

- Identificar *se, como e por que* a política (como prática) de internacionalização do CsF (ação política) se aplica no âmbito do IFTO, campus Paraíso;

- Descrever quais as exigências no ensino de LI no IFTO, orientadas à internacionalização da educação, que podem ser supridas pela mobilidade acadêmica/internacional.

5.3 QUESTÕES DE PESQUISA

Refletindo os objetivos específicos, as perguntas de pesquisa foram elaboradas de modo a iluminar o escopo do trabalho, ou seja, tratam-se dos objetivos em forma de questionamentos sobre os efeitos da política de internacionalização para o agir docente. Para alcançar esse escopo, formulei as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como se configura a política linguística de internacionalização da Educação no âmbito do CsF?

- Como se qualifica (implícita ou explicitamente) o trabalho do professor de LI dentro da política linguística de internacionalização do CsF?

- Quais instâncias prescritivas do CsF interferem e/ou impedem o agir do professor de LI como agente de internacionalização?

- Como a política linguística de internacionalização do CsF se aplica no âmbito do IFTO para promover sua internacionalização?

As questões de pesquisa e os objetivos específicos foram definidos a partir de sua funcionalidade bussolar nesta pesquisa. Questões e objetivos representaram uma totalidade composta progressivamente por itens em forma de intenções objetivas (os objetivos) e os mesmos itens em forma de perguntas (as questões), os quais equacionaram o escopo geral desta pesquisa. Ou seja, a função bussolar das perguntas de pesquisas foi a de guiar e manter as intenções de pesquisa no percurso até progredirem ao escopo geral. Como totalidade, nenhum dos itens desse conjunto tinha importância *per si* à pesquisa, isto é, não produziria conhecimento substantivo para alcançar o escopo. Para elucidar essa totalidade, no QUADRO 09, ilustro-a a partir dos pontos de convergência entre Questões e Objetivos de pesquisa.

QUADRO 09 - Pontos de convergência - Objetivos específicos e Questões de pesquisa

TEMAS	QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS DE PESQUISA	Etapa
a) A política Oficial	<i>Como se configura a política linguística de internacionalização da Educação no âmbito do CsF?</i>	Identificar os sentidos atribuídos à internacionalização no CSF;	Descritiva
		Identificar e descrever a Política Linguística do CsF;	
b) A IES	<i>Como a política linguística de internacionalização do CsF se aplica no âmbito do IFTO para promover sua internacionalização?</i>	Identificar as condições prescritas nos documentos do CsF para inserção das instituições no programa;	Prescritiva
		Identificar <i>se, como e por quê</i> a política (como prática) de internacionalização do CsF (ação política) se aplica no âmbito do IFTO, campus Paraíso.	
c) O professor de LI	<i>Como se qualifica (implícita ou explicitamente) o trabalho do professor de LI dentro da política linguística de internacionalização do CsF?</i>	Identificar <i>se, como e por quê</i> a política (como prática) de internacionalização do CSF (ação política) envolve o agir do professor de LI.	Prescritiva
	<i>Quais instâncias prescritivas do CsF interferem e/ou impedem o agir do professor de LI como agente de internacionalização?</i>		
		Descrever quais as exigências no ensino de LI, no IFTO, orientadas à internacionalização da educação, que podem ser supridas pela mobilidade acadêmica/internacional.	Propositiva

Fonte: Elaborado pela autora

Fechando as explanações sobre este tópico, os pontos de convergência foram situados quanto aos temas e etapas da pesquisa. A etapa propositiva, esclarecida adiante, compreende a etapa final da pesquisa, em que todo o conhecimento produzido foi compilado para a produção do escopo de pesquisa. Nesse aspecto, o último item dos objetivos compila os dados prévios e tangencia a transição entre as etapas prescritiva e propositiva.

5.4 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: O *LÓCUS*, O SUJEITO E OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Para introduzir o contexto de pesquisa sem perder de vista o que me incitou a torná-lo em objeto de investigação, relembro, resumidamente, os temas e as conjecturas levantadas ao longo do manuscrito.

QUADRO 10 - Hipóteses levantadas no referencial teórico

Situação-Problema	Hipótese	Capítulo
A globalização e a mercantilização da Educação	- Há uma crise generalizada de representação institucional, profissional e social na comunidade acadêmica, impactando no agir do professor de LI;	1; 3
A globalização capitalista e o mercado das línguas	- Hegemonia e padronização linguística pela LI; - Alienação e exclusão social pela língua(gem); - Ascensão de uma cultura de simulação da aprendizagem no ensino de LI com língua estrangeira; - Recomposição societária pela linguagem; - Desinvestimento vocacional como consequência da globalização capitalista;	2; 3
Empréstimo de políticas globais	- Perda da diversidade local; - Políticas Educacionais não sustentáveis; - Coletividades sociais em conflito de interesses; - Professores de LI culpabilizados pelo insucesso das políticas de internacionalização da ciência;	3; 4
Mobilidade Internacional Excludente	- A língua(gem) como garantia do direito de ir e vir; - A LI como unidade linguística da Mobilidade Internacional; - Os professores são excluídos da política de internacionalização do CsF;	4
O Ensino de LI como língua da mobilidade internacional e da globalização	- A mobilidade como lócus de produção do conhecimento da globalização contra-hegemônica; - Os professores de LI precisam ser territorializados no lócus da mobilidade internacional; - A identidade da mobilidade internacional é o cosmopolitismo;	2; 4

Fonte: Elaborado pela autora

Não obstante o quadro acima objetive um ordenamento dos temas representativos das questões problemáticas, com suas respectivas conjecturas, a menção deles nos capítulos deixa óbvio que esse ordenamento não é linear. Isso porque, sendo os assuntos imanentes, a recorrência dos temas chaves em outros capítulos tornou-se inevitável, sob pena de não prover clareza ao conteúdo.

5.4.1 Etapas da pesquisa

Alinhada ao percurso teórico da ACP, subdividi o trabalho de análise em três etapas: a) *Descritiva*: análise dos textos do CsF para descrever os objetivos, os componentes e o contexto de atuação dessa política; b) *Prescritiva*: análise do conteúdo prescritivo nos textos do CsF e sua interface com o agir do professor de LI. Por fim, etapa c) *Propositiva*: análise dos resultados da pesquisa para, à luz da política linguística do CsF, propor um planejamento linguístico-docente de internacionalização.

No que concerne à coleta dos dados da pesquisa, Appolinário (2009, p.152), no Dicionário de Metodologia Científica, fornece-nos uma taxonomia para *a coleta de dados*, no verbete *Estratégia de coleta de dados*. Segundo sua definição,

Normalmente, as pesquisas possuem duas categorias de estratégias de coleta de dados: a primeira refere-se ao local onde os dados são coletados (estratégia-local) e, neste item, há duas possibilidades: campo ou laboratório. [...] A segunda estratégia refere-se à fonte dos dados: documental ou campo. Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica, diz-se que a pesquisa possui estratégia documental (ver pesquisa bibliográfica). Quando a pesquisa não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz-se que a pesquisa possui estratégia de campo (APPOLINÁRIO, 2009: 85).

A partir dessas delimitações, esta pesquisa abrangeu a estratégia-local de campo, composto por um *corpus* de análise preponderantemente documental, o que exigiu uma leitura técnica e exaustiva com o fim de elencar as prescrições que normatizam o CsF. A estratégia de coleta dos dados em campo se deu nas etapas finais, quando os dados foram providos com a participação das professoras de LI discorrendo, por meio de narrativas escrita e oralizada, por meio do aplicativo *Whatsapp*, acerca de suas expectativas com o CsF em face dos resultados da pesquisa. Em face da participação das professoras, na fase de campo, esta pesquisa também alinha-se aos estudos de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995).

Seguindo esse percurso, creio ter provido um aporte teórico que contribui para os avanços dos estudos sobre o ensino de LI, formação docente, e políticas linguísticas de internacionalização no IFTO – campus Paraíso, em seus diferentes níveis e modalidades de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). À semelhança da proposta do Rouxinol ao imperador chinês, acredito na viabilidade de colocar prática a política linguística proposta de modo a atender a agenda global e os variados segmentos da classe docente, em âmbito local.

5.4.2 O *locus* de pesquisa

A cidade de Paraíso, onde se localiza o campus em estudo, é comumente referida como portal da Amazônia Legal e como a capital logística do Estado do Tocantins em função de sua localização às margens de um dos principais modais rodoviários do país, a BR-153 (Belém-Brasília). Com mais de 4.500 quilômetros de extensão, esta rodovia liga o Norte ao Sul do Brasil até a cidade de Aceguá, Rio Grande do Sul. Paraíso situa-se a 60 quilômetros da capital do Estado do Tocantins, Palmas, e sedia as secretarias regionais de educação, saúde e segurança, que atendem os municípios circunvizinhos e que compõem a região do Vale do Araguaia.

Entre as instituições de ensino na cidade, o IFTO se destaca como a instituição polo na oferta profissionalizante nas modalidades e níveis de ensino médio integrado, subsequente, concomitante e superior. Daí sua relevância para esta pesquisa, e também por se tratar do campus do IFTO com a comunidade estudantil mais diversificada em termos de representação municipal na região central do Estado. Entre os municípios que compõem a região do Vale do Araguaia, a cidade de Paraíso também se destaca demograficamente. Entre 2000 e 2010, a população de Paraíso do Tocantins cresceu a uma taxa média anual de 2,09%, enquanto no Brasil foi de 1,17%, no mesmo período (PNUD/2010). A TABELA 02, a seguir, mostra os municípios pertencentes ao Vale do Araguaia com sua população, territórios e outros dados estatísticos.

TABELA 02- Municípios do Vale do Araguaia com suas respectivas populações e áreas territoriais

Q	MUNICÍPIO	POPULAÇÃO IBGE- 2010	POPULAÇÃO Estimativa IBGE	Território Área Km2
1	Paraíso do Tocantins	44.417	50.360	1.268,06
2	Cristalândia	7.234	7.374	1.848,41
3	Pium	6.694	7.536	10.013,77
4	Nova Rosalândia	3.770	4.203	516,31
5	Oliveira de Fátima	1.037	1.110	205,85

6	Fátima	3.805	3.879	382,90
7	Pugmil	2.369	2.650	401,83
8	Barrolândia	5.349	5.643	713,30
9	Monte Santo	2.085	2.264	1.091,55
10	Divinópolis	6.363	6.868	2.347,43
11	Marianópolis	4.352	5.054	2.091,37
12	Caseara	4.601	5.265	1.691,64
13	Chapada de Areia	1.335	1.407	659,25
14	Araguacema	6.317	7.003	2.778,45
15	Dois Irmãos	7.161	7.286	3.757,04
16	Abreulândia	2.391	2.571	1.895,21
17	Lagoa da Confusão	10.210	12.808	10.564,68
18	Ilha do Bananal			20.000,00
TOTAIS		119.490	133.381	62.227,05

Fonte: ICSbio - Instituto Cerrado e Sociobiodiversidade⁶⁴

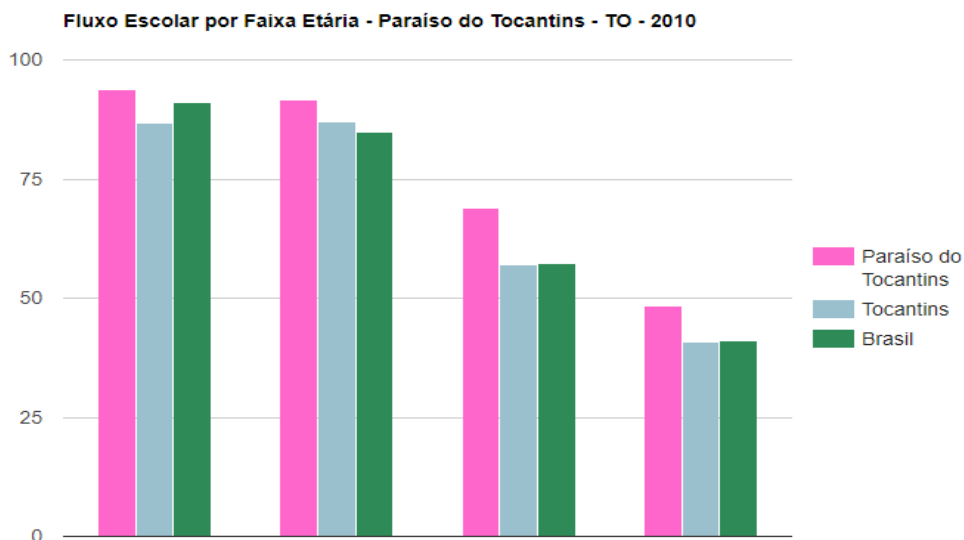
Um outro dado importante sobre a cidade de Paraíso é que seu IDHM (índice de desenvolvimento humano) é considerado alto⁶⁵, ocupando a 304ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros segundo o IDHM, o que a torna a segunda melhor cidade para se viver na região norte do Brasil. Segundo dados divulgados pelo PNUD em 2010, as dimensões que mais contribuíram para o IDHM do município foram: longevidade, com índice de 0,831, seguida de renda, com índice de 0,759, e de educação, com índice de 0,706. O indicador educação no IDMH de Paraíso do Tocantins apresenta números acima da média nacional em 2010, em relação aos anos de 2000 e 1991.

Em 1991, 64,78% da população de 6 a 17 anos do município estavam cursando o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade-série. Em 2000, esse índice aumentou para 76,51%, alcançando o padrão de 88,44%, em 2010. Vale ressaltar que no ano de 2007, três anos antes da aferição desse índice, o IFTO inaugura o campus Paraíso, ofertando ensino profissionalizante nas modalidades Ensino Médio Integrado e Técnico subsequente. O GRÁFICO 01 abaixo apresenta o IDMH da Educacional em Paraíso em Tocantins.

⁶⁴ https://www.facebook.com/pg/icsbio/posts/?ref=page_internal

⁶⁵ **Faixa do IDHM** Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799), segundo o Atlas de Desenvolvimento no Brasil <www.atlasbrasil.org.br>

GRÁFICO 01- IDMH educacional em Paraíso do Tocantins



Fonte: PNUD, IPEA e FJP⁶⁶

5.4.3 Os participantes

As participantes da pesquisa foram duas professoras de língua inglesa que atuam na rede pública de ensino profissionalizante da cidade de Paraíso – IFTO, campus Paraíso – ambas em processo de capacitação. Uma delas com especialização na área de letras e três anos de vivência no ensino superior, médio integrado e subsequente, e a outra com três anos de vivência de ensino médio integrado e subsequente, com especialização na área de letras, além de possuir proficiência em nível intermediário-avançado, comprovada por meio do *Test of English as Foreign Language* (TOEFL). Ambas as professoras são alunas do programa de pós-graduação em linguística e literatura ofertado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

5.5 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Consoante as fases, etapas e referencial metodológico utilizado neste estudo, sumário no QUADRO 11, respectivamente, os temas de pesquisa seguidos pelos instrumentos de coleta dos dados, pelas categorias de análise e objetivo de pesquisa.

⁶⁶ http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/paraíso-do-tocantins_to

QUADRO 11 - Organograma simplificado da pesquisa

Temas de pesquisa	Instrumento de coleta	Categorias de Análise	Objetivo de pesquisa	Fase	Etapa	
a) A política Oficial	Leitura do conteúdo do site do CsF, incluindo documentos normativos e editais de graduação para os EUA.	Classificação da modalidade textual; Contexto de Produção de texto	- Identificar e descrever a política de internacionalização do CsF.	DOCUMENTAL	Descritiva	
		Contexto de Influência e Contexto de Prática	- Identificar a gestão direta (participantes ativos) e indireta (patrocinadores, consultores, etc.) do CsF; - Identificar os níveis linguísticos exigidos, de LI.			
b) A IES	Leitura do Relatório de ações do IFTO, exercício 2010-2018.	Contexto da Prática	- Identificar contrastes e convergências entre a política prescrita e a política em prática no IFTO.		CAMPO	Prescritiva
c) O professor de LI	Análise do corpus gerado; Dados do Painel de controle CsF; Exposição dos resultados às professoras; e produção de narrativas.	Contexto dos Resultados (Efeitos)	- Identificar e definir o agir docente no programa.			
Planejamento		Contexto da Estratégia Política	- Elaborar um planejamento linguístico-docente para a internacionalização do IFTO - campus Paraíso.		Propositiva	

Fonte: Elaborado pela autora

Para agenciar a compreensão de como cada tema e abordagem teórica foram selecionados, discorro particularmente sobre cada um, esclarecendo os critérios de seleção e composição do *corpus*.

5.5.1 Os temas de pesquisa

Os temas foram constituídos empiricamente, provenientes de minha experiência como coordenadora institucional do CsF, no IFTO, e do exame prévio dos objetivos e metas do programa CsF constantes no site oficial. Considerando o quantitativo de bolsas reservadas a estudantes de graduação, o CsF emergiu como uma política qualificada como educacional, cujo campo de atuação compreendeu as instituições de ensino superior (IES) aplicado a áreas prioritárias dentro de suas respectivas comunidades acadêmicas. Nesse domínio, diversos aspectos relacionados à participação das IES no CsF poderiam ser examinados aqui, todavia,

nesta pesquisa, elegi como foco de investigação o agir do professor de LI para, a partir dele, realizar o planejamento linguístico-docente de internacionalização para o IFTO – campus Paraíso. O critério para projetar esse foco na LI decorreu, primeiramente, da proeminência da LI sobre os demais idiomas requeridos como pré-requisito de participação no programa CsF. Conforme os editais, mesmo quando o idioma oficial do país destino não era a LI, esta aparecia como opção válida. Em razão do baixo desempenho dos estudantes, concernente à proficiência em LI, não obstante ser uma língua que compõe o currículo da escola desde a fase fundamental, pude aferir *in loco* os aspectos da política de internacionalização do CsF que o atual ensino de LI não atendeu, o que referendou a importância de minha proposta pedagógica de internacionalização por meio da LI para o IFTO – campus Paraíso.

5.5.2 Instrumentos de coleta dos dados

Sendo uma pesquisa de natureza qualitativa-interpretativa aplicada a uma política pública educacional, a coleta de dados decorreu, sobretudo, da leitura e observação dos documentos e informações contidos no site do programa CsF. Nesse sentido, o próprio site provisionou os documentos a serem lidos, entre os quais se encontravam documentos normativos, informativos e instrucionais; sobre eles, o documento referencial que utilizei para guiar as análises foi o Decreto 7.642/2011, que instituiu o programa CsF. No que concerne à prática, foram objetos de análise os editais de seleção de estudantes de graduação sanduíche nos Estados Unidos. O critério de escolha desses editais se baseou no fato de os Estados Unidos terem se destacado, dentre os sete países- destino mais procurados pelos estudantes, como o país com o maior número de bolsistas do CsF em todas as modalidades de bolsas oferecidas pelo programa. A TABELA 03, a seguir, apresenta os sete países com o maior quantitativo de bolsistas.

TABELA 03 - Os sete países com maior quantidade de bolsistas do CsF

Classificação decrescente dos sete países com maior fluxo de bolsista por modalidade. Dados atualizados em 04/02/2013					
País destino	Doutorado Pleno	Doutorado Sanduíche	Pós Doutorado	Graduação Sanduíche	Total
Estados Unidos	118	1183	799	2927	5027
Portugal	129	314	136	2356	2935
França	97	445	266	1884	2692
Espanha	49	374	193	1848	2464
Canadá	53	265	141	1686	2145

Reino Unido	158	277	300	1204	1939
Alemanha	94	258	178	1223	1753

Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/estatisticas-e-indicadores>

No que diz respeito ao IFTO como IES participante do CsF, os dados foram coletados do website oficial do IFTO, dos relatórios de ações e gestão relativos ao período 2010-2018 e aferidos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2010-2014). As ações em foco nesses documentos foram as que representaram ações de internacionalização no IFTO, com intersecção com o CsF, especificamente, as ações realizadas pela coordenação de internacionalização do IFTO ou ações realizadas em parceria com essa coordenação.

A fase final da coleta de dados foi realizada em campo, com a participação das professoras de LI do IFTO - campus Paraíso. O critério de escolha das duas participantes decorreu de que essas docentes eram as únicas professoras de LI atuantes na IES alvo, no período desta pesquisa.

5.5.3 As categorias de análise

As categorias de análise correspondem às categorias textuais e contextuais da ACP. Objetivamente, as primeiras se referem à classificação textual quanto à estrutura textual utilizada pelos formuladores do texto político, que indica o nível de prescritibilidade e flexibilidade do texto, classificados como *Readeraly* e *Writerly*. Aplicados a este estudo, teve como objetivo indicar as possibilidades de reinterpretação e adaptação do Decreto 7.642 no contexto da prática do programa e no IFTO.

As categorias formam dois conjuntos com objetivos distintos. As primeiras, categorias de influência, de produção de texto e de prática geram e organizam os dados para a produção de conhecimento. As categorias de Resultados/efeitos e Estratégia Política lidam com os dados já organizados e analisados, e a partir do conhecimento gerado sobre a política, averigua-se como esses resultados impactam no contexto local e quais atividades podem ser úteis para lidar com os desequilíbrios sociais criados ou reforçados pela política. O QUADRO 12 seguinte descreve as Categorias Textuais e Contextuais da ACP.

QUADRO 11- Descrição das Categorias Textuais e Contextuais

RT	CATEGORIA	ATRIBUIÇÃO	OBJETIVO	OBJETO DE ANÁLISE
Ab	<i>Categorias Textuais</i>			

<i>Readerly</i>	Classificação para textos oficiais como leis, decretos, pronunciamentos etc., sejam orais ou escritos. (Ação prescrita)	Classificar a política como restrita ou flexível	Documentos normativos do site
<i>Writerly</i>	Classificação para textos abertos à discricionariedade e inferência de sentidos ao contexto de aplicação. (Ação criativa)		
<i>Categorias Contextuais</i>			
<i>Contexto de Influência</i>	Identificar os integrantes do corpo deliberativo da política. Ex.: Partidos políticos, financiadores públicos e privados, gestores, etc.	Identificar os interesses implícitos	Documentos normativos e links do site
<i>Contexto de Produção de texto</i>	Identificar, nos documentos normativos, todos os aspectos prescritivos que gerem a política como texto.	Descrever a política prescrita	Documentos e site
<i>Contexto de Prática</i>	Identificar os aspectos divergentes entre texto político e prática política.	Confrontar a prescrição política com a prática	Documentos do Site e Narrativas das participantes
<i>Contexto de Resultados (Efeitos)</i>	a) <u>Efeitos de primeira ordem</u> : aferir a equidade na gestão da política por meio dos dados estatísticos do CsF; b) <u>Efeitos de segunda ordem</u> : aferir o impacto dos resultados do CsF em termos de equidade.	Identificar as iniquidades da política	Painel de controle CsF e narrativas das participantes
<i>Contexto da Estratégia Política</i>	Propor ações para lidar com as iniquidades da política.	Corrigir as iniquidades da política	Dados da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

5.5.4 Objetivos de pesquisa

Resumidamente, os objetivos de cada análise constituíam partes do todo da pesquisa, ou seja, foram sistematizados progressivamente de modo a proverem diferentes ângulos das faces da política do CsF. Em outras palavras, visei, inicialmente, prover uma visão orgânica da política, colocando uma lente de aumento nos organismos integrantes da política oficial, num segundo momento, descrevendo suas funções dentro da política. Após isso, a política foi verificada em campo e contrastada com seu desígnio original; nessa mesma etapa, investiguei o agir do docente de LI no domínio da prática. Nesse sentido, triângulei a política oficial com a prática política em campo e com a agência do professor no lócus de pesquisa para confirmar a efetividade da ação política. Fechado esse ciclo, a análise centra-se na identificação dos equívocos e acertos da política, com o fim de propor um planejamento linguístico-docente de internacionalização efetivo e sustentável no âmbito do IFTO-campus Paraíso.

5.6 ORIENTAÇÕES FINAIS À ORQUESTRA

As categorias analíticas da ACP foram organizadas de modo a proverem diferentes ângulos de análise dos dados, exigindo, progressivamente, a observação diligente da realidade material dos textos, a criticidade para tratar a relação dialética entre as materialidades local e global; outrossim, intuição para inferir as subjetividades e orientá-las, criativamente, à constituição de uma realidade material equânime no campo das políticas linguísticas-docentes de internacionalização do IFTO - campus Paraíso.

Nesse sentido, lembrando o que propus em outro lugar, o escopo desta pesquisa assentou-se na percepção da mobilidade internacional do CsF como uma política linguística de internacionalização levada a cabo. Nessa acepção, deliberei demonstrar, na forma de um planejamento linguístico para docentes de LI, a *necessidade* de um novo perfil de docente que poderia ser provida pela mobilidade; as *possibilidades* de aplicação da mobilidade na formação inicial do docente de LI, e as *potencialidades* de internacionalização do ensino por meio da complementação (extra)curricular com a mobilidade acadêmica/internacional. Nas entrelinhas, “*o que falta no currículo escolar que poderia ser suprido pela mobilidade*”, “*como prover o que falta por meio da mobilidade*” e “*quais conhecimentos adicionais a mobilidade pode oferecer ao professor de LI para garantir a internacionalização do ensino*”. É importante dizer que as bases teórico-metodológicas escolhidas neste trabalho não configuram como únicas ou mais apropriadas para discutir políticas linguísticas de internacionalização. Há, certamente, outras concepções teóricas efetivas para lidar com as inquietações sociais sobre esse tema e intervir de modo a promover equidade e esperança. Por fim, em face do intenso vai-e-vem “em mim e em outros saberes”, a que este estudo me conduziu, encerro este capítulo convicta de que trabalhos voltados à formação de professores, especialmente em contextos de exclusão, é assumir sublimemente o compromisso com “uma agenda de pesquisa pautada em princípios de cuidado com o outro, [...] e experiências de transformação da práxis [que] pode contribuir para a produção de novas culturas e de novos sentidos” (MATEUS, 2009, p.3009) para o professor e para a sociedade em geral. Em relação a esse viés de pesquisa, tomo emprestado de Sá (2018) o termo representativo para distinguir o perfil de pesquisador que se ocupa em “cuidar do outro”. Nas palavras do autor, sob esse prisma “cada um de nós deverá ser não somente um educador, mas um *pesquis-a-dor* social” (SÁ, 2018, p.267). Em obra anterior esclarece que esse pesquisador,

[...] pesquisa(rá) a dor alheia, o sofrimento dos que compõem a tessitura social, com o fito de agir profilática, curativa ou até paliativamente, mas nunca esperar para a atuação *post mortem* do objeto. Partindo de uma inquietação — um incômodo, o pesquisador social é movido a investigar de forma cíclica, constante, minuciosa, crítica e sistemática (um)a realidade, um cenário ou um fenômeno social que é sempre complexo em sua natureza (SÁ, 2019, no prelo).

E assim, movida pela dor social dos rouxinóis que (en)cantam no cerrado tocantinense, preteridos do mundo globalizado, passo a relatar, no capítulo, a seguir, as notas introdutórias do que poderá vir a ser uma canção de esperança para os rouxinóis da periferia da globalização.

CAPÍTULO 6 - *COMPONDO A CANÇÃO PARA O ROUXINOL: UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA-DOCENTE DE INTERNACIONALIZAÇÃO PARA O IFTO*

O mestre de música escreveu vinte e cinco volumes acerca do pássaro artificial; o tratado era muito extenso e estava escrito nos caracteres chineses mais difíceis. Todos afirmavam terem lido e entendido a obra, porque, se assim não fosse, seriam considerados estúpidos, e em tal caso, teriam seus corpos açoitados (ANDERSEN, 1996).

6.1 A POLÍTICA OFICIAL E A PRÁXIS DO CsF

Em virtude do programa CsF constituir a práxis de pesquisa da qual extrai os sentidos e significados para descrever a política linguística de internacionalização, iniciei a análise dos documentos normativos (conteúdo prescritivo- teórico) confrontando suas diretrizes com o conteúdo publicado no website do programa (conteúdo prescritivo – práxis), no interior do qual se encontram disponíveis tais documentos normativos e informações adicionais sobre os parceiros da iniciativa privada que participaram na gestão do programa. Nesse sentido, forneço, a seguir, os dados coletados do website que se relacionam com o Decreto 7.642/2011 que institui e prescreve sobre o CsF.

QUADRO 13- Página inicial CsF

Página Inicial		
Itens	link	Descrição
Menu	Ativo	1) Início; 2) O Programa; 3) Inscrições e Resultados; 4) Países e Parceiros; 5) Bolsistas e Investimentos; 6) Empresas; 7) Dúvidas Frequentes.
Notícias	Ativo	Publicações Institucionais
Anúncio	Ativo	Janela para o site IsF
Vídeos	Ativo	Vídeos institucionais no You Tube
Destaques	Ativo	Apoio ao bolsista no exterior; Portal de Estágios & Empregos; Inglês sem Fronteiras; Inscrições e resultados; Painel de controle; Coordenadores Institucionais.
Contatos	Ativo	Central de Atendimento - Fale conosco
Iniciativa	Ativo	Ministério da Educação; Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações; CNPq e CAPES

Fonte: CsF, 2016⁶⁷.

⁶⁷ Disponível no link: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/home>

Na página inicial do website do CsF consta uma janela com anúncio do IsF (inglês sem fronteiras) e notícias com última atualização em 25 de abril de 2017. Nestas constam links ativos para as redes sociais *Facebook* e *Twitter*. Há um link ativo para galeria de vídeos institucionais no *YouTube*. Também constam links para o website do Ministério da Educação (MEC), CNPq, CAPES e para a central de atendimento do programa. Intitulado como destaques da página, contendo links ativos, aparecem indicados os seguintes tópicos, alguns destes com breve indicação do conteúdo:

- ✓ Apoio ao bolsista no exterior;
- ✓ Portal de Estágios & Empregos – *“Bolsista e ex-bolsistas do CsF podem ter acesso a ofertas de vagas de estágio e empregos de empresas renomadas”*.
- ✓ Inglês sem Fronteiras – *“Estude inglês online para conquistar sua bolsa no exterior”*.
- ✓ Inscrições e resultados – *“Inscrições, resultados e chamadas encerradas”*.
- ✓ Painel de Controle – *“Saiba mais sobre o programa”*.
- ✓ Coordenadores Institucionais – *“Acompanhamento dos alunos”*.

Na página inicial também constam links para as modalidades de bolsas ofertadas pelo programa, quais sejam: Graduação, Pós-graduação, Pós-doutorado, Atração de cientistas para o Brasil, Educação Profissional e Tecnológica.

Em análise às informações da página inicial, o que me chamou a atenção foi o destaque dado ao programa Inglês sem fronteiras (IsF), uma vez que este, antes mesmo do término do programa, fora implementado com novos idiomas recebendo uma nova designação, em vez de Inglês sem Fronteira passou a se chamar Idiomas sem Fronteiras (IsF). A respeito disso, discorrerei por ocasião da análise sobre o documento que instituiu o IsF.

Acessando o link *O programa*, no menu da página inicial, o website redireciona o internauta para uma página onde encontram-se informações gerais sobre o programa, iniciando por sua designação, seguida dos objetivos, metas, áreas contempladas, instituições de destino, das modalidades de bolsas no exterior (Graduação; Tecnólogo; Desenvolvimento Tecnológico; Doutorado sanduíche; Doutorado pleno; Pós-doutorado; Mestrado Profissional) e no país (Atração de cientistas; Pesquisador visitante especial; Bolsa Jovens Talentos). Consta ainda nessa página, informações adicionais sobre os coordenadores institucionais do CsF (Papel no programa; homologação de inscrições; Documentos importantes; Acompanhamento de candidatos; Busca de representante; Acompanhe o bolsista; Contato; Fórum). Além destas, constam também informações (links) sobre valores de auxílios e bolsas, documentos do programa, a logomarca, cartão do bolsista no exterior, apoio ao bolsista no exterior, taxas escolares/bancada.

Dentre as informações contidas na página *O programa*, do menu do website do CsF, interessava-me, em especial, conhecer a definição dada ao programa, seus objetivos e metas. Assim, ao acessar a página *O programa*, apareceu um pequeno texto intitulado “*O que é?*”, na qual inscrevia-se,

Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e **internacionalização da ciência** e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira *por meio* do **intercâmbio** e da **mobilidade internacional**. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover **intercâmbio**, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam **estágio no exterior** com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior⁶⁸ (CsF, 2016, grifo da autora).

A partir da leitura desse conteúdo, o qual forneceu uma definição geral do programa, coloquei em destaque os temas convergentes com o escopo desta pesquisa, os quais foram grifados acima, por mim, para facilitar a convergência. Conforme dispostos no texto, os temas podem ser interpretados como sendo *a) Internacionalização – um dos objetivos; b) Intercâmbio e mobilidade internacional na forma de estágio no exterior – a estratégia para alcançar os objetivos.*

Ancorada nessa definição geral, da qual deparei a internacionalização como um dos objetivos do programa e a mobilidade como estratégia para a internacionalização da ciência, passo a relatar os processos e resultados da análise dos documentos. A cada menção de prescrições nos documentos analisados, possíveis de serem verificadas no website do CsF, elas foram aferidas a partir deste no intuito de identificar a política posta em prática (ação política) em relação à política prescrita (política oficial).

Conforme descrito na metodologia, na primeira fase da pesquisa o material de análise foram os documentos indicados no website do programa CsF, discriminados no QUADRO 14 a seguir.

⁶⁸ **Fonte:** <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>

QUADRO 14- Documentos do CsF

DOCUMENTO	DATA	Tip
Decreto nº 7642 - Institui o Programa Ciência sem Fronteiras	13/12/2011	<i>Prescritivo</i>
Portaria Interministerial nº 382 - Membros do Comitê Executivo do CsF	12/04/2012	
Portaria Interministerial nº 251 – Normas para o Comitê de Assessoramento do CsF	12/04/2012	
Portaria Interministerial nº 1 - Define os temas e as áreas Prioritárias do CsF	09/01/2013	
Portaria MEC/973/2014 - Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras	14/11/2014	
Portaria Interministerial nº2 - Designa o Comitê de Acompanhamento e Assessoramento do Programa Ciência sem Fronteiras – CAA	22/05/2015	
Plano de Estudos para os Bolsistas de Graduação Sanduíche	Não consta	<i>Instrucional</i>
Acordo de adesão das Instituições de Ensino Superior	2013	
Carta aos Reitores - Acordo de adesão das Instituições de Ensino Superior	2014	
Modelo de currículo para pesquisadores estrangeiros	Não consta	

Fonte: Elaborado pela autora

Com o fim de ordenar a leitura, distingi os documentos entre prescritivos e instrucionais, conforme sua finalidade. Como indicado no capítulo de metodologia, a caracterização dos componentes do programa CsF foi orientada pelas perguntas referenciais para identificação dos macro componentes da política oficial (QUADRO 07). Nessa propositura, iniciei a análise com a leitura do documento normativo base, o Decreto nº 7.642/2011, o qual orientou a leitura dos demais documentos e ordenou a emergência de material adicional.

6.1.1 Documento 1: Decreto nº 7.642 de 13 de dezembro de 2011

Para realizar a análise do documento base, o decreto 7.642, foram consultadas outras fontes complementares, referentes aos atos complementares previstos no próprio decreto e relatórios governamentais sobre o programa. O Organograma abaixo indica as fontes consultadas.

<i>Legal - Prescritivo – Readerly</i>	<i>DECRETO 7642-2011-CsF</i>	<i>13/12/2011</i>	<i>Casa Civil Palácio do Planalto</i>	<i>Dilma (Presidente); Fernando Haddad (Ministro da Educação); Aloizio Mercadante (Ministro da Casa Civil)</i>	<i>Institui o programa Ciência sem Fronteiras</i>	<p>O CsF foi instituído "tendo em vista o disposto na Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996."</p> <p>Objetivo Geral (Art. 1º): Propiciar a formação e capacitação de pessoal em instituições estrangeiras e atrair jovens talentos estrangeiros para o Brasil.</p> <p>Objetivos esp.: I - promover a formação de estudantes brasileiros no exterior; II - ampliar a participação e a mobilidade internacional; III - Criar oportunidade de cooperação; IV - Promover a cooperação Técnico-científica; V - Promover a cooperação internacional; VI - contribuir para o processo de internacionalização das IES e centros de pesquisa; VII - Propiciar maior visibilidade internacional; VIII - contribuir para o aumento da competitividade brasileira; IX - estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no país.</p>
---------------------------------------	------------------------------	-------------------	---------------------------------------	--	---	---

Fonte: Adaptado do Decreto 7.642/2011

Com relação aos demais itens que compõem o decreto, foi possível identificar e caracterizar os participantes e agentes designados para atuar programa, bem como a função de cada um nas ações do CsF. A partir do texto do decreto particularizei, no QUADRO 16, o público-alvo e os agentes que foram designados, no decreto, para planejar e executar as ações.

QUADRO 16 - Componentes do Decreto 7.642 de 13/12/2011

Identificação						Componentes			
O Quê			Quem			Para quem	Quem - O quê - Como		
Classificação	Título	Data de criação	Fonte	Autor	Tema	PÚBLICO ALVO	PARTE OPERACIONAL		
							COMITÊ DE ASSESSORAMENTO	COMITÊ DE EXECUTIVO	CAPES e CNPq; MEC; MCTI; IES
Legal - Prescritivo - Readerly	DECRETO 7642-2011-CSF	13/12/2011	Casa Civil Palácio do Planalto	Dilma (Presidente); Fernando Haddad (Ministro da Educação); Aloizio Mercadante (Ministro da Casa Civil)	Institui o programa Ciência sem Fronteiras	<p>Art 8 - Bolsa de <u>graduação sanduíche</u>: Estudantes de graduação Brasileiros de áreas prioritárias e com melhor desempenho acadêmico;</p> <p><u>Bolsa de educação profissional e tecnológica</u>: Docentes, pesquisadores e estudantes de melhor desempenho nos cursos técnicos e superiores;</p> <p><u>Bolsa de Doutorado pleno</u>: candidatos à formação plena no exterior nas áreas de conhecimento prioritárias ; <u>Bolsa de Pós-doutorado</u>: candidatos detentores do título de doutor obtido em cursos de pós-graduação no Brasil ou reconhecido por instituições participantes do Programa; pessoal técnico-científicos de empresas e centros de pesquisa; Estudantes universitários e pesquisadores estrangeiros com elevada qualificação;</p> <p><u>Bolsa Pesquisador-visitante estrangeiro</u>: lideranças internacionais, estrangeiros ou brasileiros, com expressiva atuação no exterior, nas áreas de conhecimento prioritárias; <u>Bolsa Jovens</u></p> <p><u>Talentos</u>: jovens cientistas de talento, estrangeiros ou brasileiros, com destacada produção científica ou tecnológica;</p>	<p>Composição:</p> <p>Representantes dos Ministérios, casa civil e quatro representantes de entidades privadas financiadoras.</p> <p><u>Funções</u>: I - propor atos complementares necessários ao programa; II - acompanhar e avaliar o andamento do programa; III - propor ao MEC e MCTI:</p> <p><i>a. ações para o bom desenvolvimento do programa;</i></p> <p><i>b. metas e indicadores;</i></p> <p><i>c. áreas prioritárias de atuação no programa;</i></p> <p>IV manifestar sobre ações desenvolvidas; V divulgar os resultados do programa.</p>	<p>Comitê Executivo: I. <u>estabelecer</u>:</p> <p>a.cronograma de execução; b.os critérios de seleção dos bolsistas; c. os critérios de seleção das instituições participantes; d. os valores das bolsas e os períodos para cada modalidade; II. <u>Identificar</u> centros e lideranças no exterior de interesse prioritário ou estratégico para o Brasil;</p>	<p>CAPES e CNPQ: Art. 8. Conceder bolsas de estudo para todas as modalidades. <u>MCTI</u>: disponibilizar recursos financeiros para bolsas e fomento à pesquisa; promover e incentivar a participação dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia no Programa; firmar parcerias e acordos com instituições internacionais; <u>MEC</u>: disponibilizar recursos financeiros para bolsas e fomento à pesquisa; promover e incentivar a participação das universidades, institutos tecnológicos e cursos de pós-graduação no Programa; promover o ensino e a aprendizagem de idiomas estrangeiros; firmar parcerias e acordos com instituições internacionais; <u>IES</u>: o reconhecimento dos créditos ou das atividades de treinamento obtidos no exterior, de acordo com o plano de atividades previamente aprovado; <u>ATO CONJUNTO CAA</u>; <u>MCTI</u>; <u>MEC</u>: I. Definir áreas prioritárias; II. instituições brasileiras e estrangeiras participantes do Programa; III. benefícios auferidos em cada uma das modalidades de bolsas do Programa; IV. metas e indicadores de desempenho do Programa; V. demais regras para a implementação do Programa.</p>

Fonte: Adaptado do Decreto 7.642/2011

Como mencionado, o conteúdo do decreto foi confrontado com o conteúdo afim no website do CsF para averiguar o que foi adaptado ou modificado na transposição da política oficial para o website do programa CsF. Para ajuizar sobre qualquer achado entre o prescrito no decreto e o praticado no website, o Painel de Controle guiou a análise por meio dos resultados/efeitos da política posta em prática pelo CsF. Outrossim, outras fontes que comportavam os resultados do CsF, como, por exemplo, os websites do MEC, CAPEs, CNPq, MCTI etc, foram consultadas para dirimir dúvidas e trazerem informações relevantes a esta pesquisa.

6.1.2 Justificativa e Objetivos: Decreto X Website

a) Justificativa

No que se refere a justificativa, o decreto informava que o programa foi uma política que tinha “em vista” o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) de autoria de Fernando Henrique Cardoso. Ao perscrutar pontos de convergência entre a LDB (1996) e o Decreto 7.642 a primeira observação que me saltou aos olhos referia-se aos objetos que ambos os documentos legais disciplinavam. No texto da LDB (1996) consta o seguinte,

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º - Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (LDB, 1996, Art. 1º)

Segundo texto da LDB, reconhece-se que a educação abrange diversos processos formativos, entretanto, o texto da lei é bastante objetivo quando diz: “esta lei disciplina a educação escolar, que por sua vez é implementada por meio do ensino”. Ou seja, o objetivo da LDB (1996) é normatizar o processo de ensino na educação escolar de modo a promover “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 1996, Art.2º). Como educação escolar, o texto da LDB, no Art. 21, define como sendo constituída pela educação básica e a educação superior. No capítulo IV, o qual dispõe sobre as finalidades da educação superior, encontrei pontos de convergência entre a LDB (1996) e o Decreto 7.642 de 2011, os quais seguem descritos no QUADRO 17.

QUADRO 17 - Objetivos convergentes entre LDB e Decreto 7.642

Pontos de convergência	
LDB 1996, Cap. IV - Art. 43	Decreto 7.642/2011, Art. 1º
Finalidades da Educação Superior	Finalidades do CsF
I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;	VIII - contribuir para o aumento da competitividade brasileira;
II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;	I - promover a formação de estudantes brasileiros no exterior;
III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;	VI - contribuir para o processo de internacionalização das IES e centros de pesquisa; VII - Propiciar maior visibilidade internacional; VIII - contribuir para o aumento da competitividade brasileira; IX - estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no país.
IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;	II - ampliar a participação e a mobilidade internacional; III - Criar oportunidade de cooperação; IV - Promover a cooperação Técnico-científica;

Fonte: Adaptado da LDB 1996 e do Decreto 7.642/2011

Obviamente, sendo os pontos de convergência acima reinterpretações minhas, o quadro acima representa um dado relativo passível de novas combinações, construí-lo foi, portanto, um esforço para esclarecer a integração entre os objetivos do CsF e os objetivos e metas postulados para a educação brasileira na LDB.

b) Objetivos

A respeito dos objetivos, se estes foram alcançados conforme o prescrito, os dados disponíveis no painel de controle do CsF não forneceram condições para uma análise qualitativa, mas apenas quantitativa. Nesse sentido, no que tange ao objetivo geral, o programa contemplou a proposta de conceder a mobilidade internacional a estudantes brasileiros e a de atrair pesquisadores estrangeiros para o país. O número de bolsas implementadas para a mobilidade internacional de estudantes brasileiros foi 91.601 e para a recepção de pesquisadores para o Brasil, 1.279 bolsas foram concedidas. A respeito desses números, não foi fornecido nenhum parâmetro de equidade para mensurar se a distribuição das bolsas fora

adequada, além das metas indicadas. No QUADRO 18, a seguir, propus um comparativo entre o que foi prescrito no decreto e o que foi publicado no website do programa como objetivos do CsF.

QUADRO 18- Objetivos do CsF – decreto 7.642 X website

OBJETIVOS DO CsF			
DECRETO 7.642		WEBSITE	RESULTADOS PARCIAIS DO CsF
Obj. Geral	Propiciar a formação e capacitação de pessoal em instituições estrangeiras e atrair jovens talentos estrangeiros para o Brasil.	Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento;	Bolsas de Mobilidade Internacional implementadas: 91.601 (Painel de controle-CsF, 2016);
	I - promover a formação de estudantes brasileiros no exterior;	Aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior;	
Objetivos Específicos	II - ampliar a participação e a mobilidade internacional;	Promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros;	Parceiros: 36 em 30 países (Bolsistas e Investimentos - CsF, 2014)
	III - Criar oportunidade de cooperação;		
	IV - Promover a cooperação Técnico-científica;		
	V - Promover a cooperação internacional	Ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas;	Empresas parceiras: 90 (Estágio e Empregos-CSF, 2016)
	VI - contribuir para o processo de internacionalização das IES e centros de pesquisa;		
	VII - Propiciar maior visibilidade internacional;	Atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil.	Bolsas de Atração de visitantes implementadas: 1.279 (Painel de Controle - CsF, 2016)
	VIII - contribuir para o aumento da competitividade brasileira;		
IX - estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no país.			

Fonte: Adaptado do Decreto 7.642 – CsF

A respeito dos resultados, é mister esclarecer que os dados quantitativos estavam disponíveis no Painel de Controle do programa, com última atualização em janeiro de 2016. Já os dados relativos aos parceiros, por exemplo, foram obtidos em uma página diferente no website⁶⁹ do CsF, com atualização em 31 de dezembro de 2014. Isso implica que o número de

⁶⁹ <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/dados-chamadas-graduacao-sanduiche>

parceiros pode ter sido mudado até o final do primeiro ciclo do programa. Os dados das empresas parceiras foram obtidos no Portal de Estágios e Empregos.

Destarte, foi possível perceber a convergência entre os objetivos prescritos no Decreto 7.642 e o que foi publicado no website do CsF, como também entre as metas propostas e ações realizadas em termos quantitativos. Quanto à efetividade das ações, no que se referia ao impacto do programa na educação superior, na pesquisa e inovação, como previsto no decreto, não encontrei dados para tal análise. As escassas informações que contribuíram para a inferência de aspectos qualitativos seguem na descrição dos demais itens.

6.1.3 Público-alvo: Decreto X Website

Para averiguar o público-alvo informado no Decreto 7.642/2011 em face do público-alvo atendido de fato, recorri ao painel de controle e ao website do CsF, dos quais retirei os dados abaixo.

TABELA 04- Público-alvo Pretendido e Público Atendido pelo CsF

Público-Alvo			
Bolsas disponibilizadas por modalidades		Bolsas concedidas até janeiro de 2016	
Modalidade	Nº de Bolsas	Nº de bolsas	Modalidade
Doutorado sanduíche	15.000	9.685	Doutorado Sanduíche no exterior
Doutorado pleno	4.500	3.353	Doutorado no exterior
Pós-doutorado	6.440	4.652	Pós-doutorado no exterior
Graduação sanduíche	64.000	73.353	Graduação Sanduíche no exterior
		558	Mestrado no Exterior
Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior	7.060	Não consta	
Atração de Jovens Talentos (no Brasil)	2.000	504	Atração de jovens talentos
Pesquisador Visitante Especial (no Brasil)	2.000	775	Pesquisador Visitante Especial
Total previsto	101.000	92.880	Total utilizado

Fonte: Adaptado do CsF⁷⁰

Como exposto no quadro dos componentes do CsF, o público-alvo foi indicado pelas modalidades de bolsas, as quais aplicavam-se a estudantes de diferentes níveis acadêmicos

⁷⁰ Dados disponíveis em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/metadados>

dentro de áreas de conhecimento definidas como prioritárias no programa. A partir do quantitativo de bolsa de cada modalidade foi possível verificar que o perfil dos bolsistas em foco era prioritariamente estudantes de graduação. Fato no qual foi demonstrado na superação da meta estabelecida para distribuição de bolsas nessa modalidade. Ou seja, o valor disponibilizado inicialmente foi de 64 mil, entretanto, o número de bolsistas de graduação sanduíche chegou a 73.353, correspondendo a 78,97% do total das bolsas implementadas. Dissentindo desse quantitativo, na página “Bolsistas e Investimentos” do menu do website do CsF, ao acessar o link Dados Chamadas Graduação Sanduíche, observei que o número de bolsas concedidas entre os anos de 2011 a 2014 constava como 80.852 bolsas⁷¹ concedidas em 30 países. A respeito disso, o próprio website esclareceu que as bolsas concedidas referiam-se àquelas que haviam recebido parecer favorável e que tinham sido aceitas pela instituição no exterior; ao passo que, as bolsas implementadas referiam-se àquelas nas quais realizara-se pelo menos um pagamento para o bolsista, ainda que este não tenha iniciado o período de sua vigência. Em suma, nem todas as bolsas concedidas foram implementadas.

Diferentemente da graduação sanduíche, nenhuma das demais modalidades indicadas no texto da lei atingiu as metas elaboradas originalmente. No website constava que as metas do programa foram revisadas na 7ª Reunião do Comitê Executivo⁷² do programa Ciência sem Fronteiras, realizada em 22 de janeiro de 2013, porém, não informava se os resultados obtidos compreendiam as metas revisadas.

Outrossim, divergente do que foi proposto no texto do decreto (Art. 8, inciso I “b”), a modalidade de bolsas Educação Profissional e Tecnológica, não chegou a ser implementada. Sobre essa modalidade de bolsa o texto do decreto definiu como se segue.

As bolsas de educação profissional e tecnológica têm como público-alvo docentes, pesquisadores e estudantes de melhor desempenho acadêmico de cursos técnicos e superiores oferecidos por institutos de formação profissional e tecnológica participantes do Programa Ciência sem Fronteiras, nas áreas de conhecimento prioritárias (DECRETO 7.642/2011, Art. 8, § 2º).

A respeito da não implementação dessa bolsa verifiquei que o próprio texto do decreto, mais adiante, nos parágrafos 8º e 9º, conferia autonomia ao Comitê Executivo, e às agências de fomento CAPES e CNPq, para demandarem a adaptação ou criação de novas modalidades de bolsas, consoante “as peculiaridades e necessidades dos setores produtivos e de serviços”

⁷¹ <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/dados-chamadas-graduacao-sanduiche>

⁷² <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/metas>

(DECRETO 7.642/2011, Art. 8, § 9). Nesse sentido, foi divulgada a bolsa Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior, definida no website do CsF como,

Bolsa que visa apoiar a participação de pesquisadores, especialistas e técnicos em atividades de aperfeiçoamento, reciclagem ou treinamento no exterior, por meio da realização de estágios e cursos (CsF – DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E INOVAÇÃO).⁷³

Comparando com a modalidade Educação Profissional e Tecnológica, foi suprimido do texto, no que se referia ao público-alvo, os *docentes e estudantes de cursos técnicos*, e na nova modalidade passou a incluir *especialistas e técnicos*, em atividade de aperfeiçoamento, que seriam beneficiados com bolsa no exterior. Ou seja, conforme a especificação da nova bolsa, os professores não teriam mais a oportunidade de inserção no programa, visto que a modalidade prévia, Educação Profissional e Tecnológica, prevista no decreto, consistia na única modalidade que permitia a participação de professores. Segundo informações obtidas do website, a emergência dessa modalidade de bolsa se deu nos termos a seguir.

A bolsa foi aprovada pelo Comitê Executivo do Programa Ciência sem Fronteiras em 19/10/2012 e trata-se de um pedido de várias instituições de pesquisa e empresas parceiras do Programa que desejam capacitar e aperfeiçoar os conhecimentos de seus colaboradores⁷⁴ (Website CsF).

Observando a maneira como surgiu essa nova modalidade de bolsa no programa, conjecturei, nesse fato, a primeira indicação do contexto de influência da política oficial do CsF, ainda que essa modalidade de bolsa não tenha chegado a ser implementada, conforme os resultados providos no Painel de controle do CsF. Tentando chegar a compreensão dos motivos de não implementação dessa bolsa, por meio do relatório da Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação (CCT/SF, 2015) do Senado Federal sobre o CsF, o qual trazia informações fornecidas pela CAPES em 26 de outubro de 2015, verifiquei que os recursos que seriam concedidos pela iniciativa privada para o custeio de 26 mil bolsas de mobilidade, conforme compromisso firmado, atingiram o quantitativo de 21,5 mil em 2017, ou seja, muito abaixo da meta estipulada. Dados desse relatório informaram o valor gasto ao ano por cada modalidade de bolsa no CsF.

⁷³ <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/desenvolvimento-tecnologico2>

⁷⁴ <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/desenvolvimento-tecnologico>

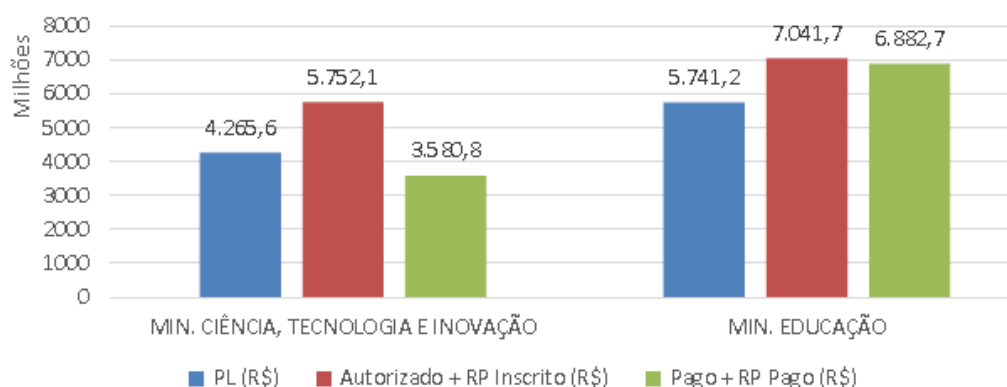
TABELA 05- Custo médio das bolsas por ano, quantidade e percentual de bolsas concedidas

Custo médio das bolsas por ano		Total de Bolsas implementadas	
Modalidade	Valor (U\$)	Quantidade	Percentual
Graduação Sanduíche	33.752,43	73.353	78,97%
Mestrado Profissional	38.288,00	558	0,60%
Doutorado Sanduíche	33.461,51	9.685	10,42%
Doutorado Pleno	39.946,65*	3.353	3,61%
Pós-Doutorado	35.329,14	4.652	5,00%
Atração de Jovens Talentos		504	0,54%
Pesquisador Vis. Especial		775	0,83%
* Valor anual.		Total	
		92.880	99,97%

Fonte: Adaptado de CCT/SF, 2015, p.28⁷⁵

Ainda sobre os investimentos feitos no programa, o relatório do Senado Federal (CCT/SF, 2015) informou o valor investido por cada ministério, dentre os quais verifiquei maior participação do MEC, conforme mostra o GRÁFICO 02 provido no documento do senado.

GRÁFICO 02- Participação dos Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação



Fonte: CCT/SF, 2015, p.33.

A respeito desses dados, ressalto que conhecer a fonte dos investimentos contribuiu para indicar o percurso da distribuição dos recursos e, por conseguinte, os critérios utilizados para a escolha do público-alvo atendido pelo programa em detrimento de outros. Foi, portanto, com esse objetivo que perscrutei outras fontes relacionadas, que ajudaram a identificar o perfil do

⁷⁵ Disponível para download em <<http://200.130.15.53/cgrifes/wp-content/uploads/2017/08/2015.12-Relat%C3%B3rio-Senado-CsF.pdf>>

público-alvo do programa CsF. E considerando que a premissa para a emergência de uma das modalidades de bolsa do CsF ocorreu para atender um pedido feito da iniciativa privada, pressupus o mesmo critério na emergência das demais bolsas não previstas. Com isso em mente, cheguei à bolsa de mestrado profissional regulamentada pelo MEC por meio da Portaria nº 110, de 26 de agosto de 2014⁷⁶ e indicada no site do CsF no link empresas.

Dessa feita, tomando por base os resultados, o perfil do público-alvo foi, num primeiro momento, definido como composto majoritariamente por alunos de graduação.

Indo mais a fundo nessa constatação, cheguei às áreas prioritárias do programa, das quais pude refinar o perfil dos alunos. Nessa proposição, o Painel de Controle do CsF forneceu os dados da TABELA 06, abaixo.

TABELA 06 - Bolsa implementadas por área e distribuição por categoria de formação

Áreas implementadas		Distribuição de bolsas por categoria de formação		
Áreas Contempladas	Nº de bolsas	Graduação (%)	Pós-Graduação	Outros
Engenharias e demais áreas tecnológicas	41.594	92,54%	6,26%	1,19%
Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde	16.076	65,90%	32,29%	1,79%
Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação)	8.061	89,48%	9,78%	0,73%
Ciências Exatas e da Terra	7.361	51,74%	43,36%	4,89%
Computação e Tecnologias da Informação	5.694	81,75%	16,22%	2,01%
Produção Agrícola Sustentável	3.197	48,32%	50,39%	1,28%
Biotecnologia	2.039	60,71%	36,29%	2,99%
Fármacos	1.879	74,93%	22,51%	2,55%
Biodiversidade e Bioprospecção	1.342	34,50%	58,79%	6,70%
Energias Renováveis	1000	79,30%	17,10%	3,60%
Não informado	873	36,88%	48,45%	14,66%
Ciências do Mar	813	69,49%	26,07%	4,42%
Nanotecnologia e Novos Materiais	697	44,76%	52,22%	3,01%
Petróleo, Gás e Carvão Mineral	678	87,75%	8,70%	3,53%
Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva	697	92,57%	5,30%	2,12%
Tecnologia Aeroespacial	431	80,04%	17,63%	2,32%
Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais	260	71,15%	26,53%	2,30%

⁷⁶ Nº 164 – D.O.U – 27/08/2014 – seção 1 – p.16.

Formação de Tecnólogos	183	99,45%	0,54%	0,00%
Tecnologia Mineral	136	82,35%	13,23%	4,41%

Fonte: Adaptado do CsF⁷⁷, 2016.

A partir dos dados acima, verifiquei mais uma caracterização do público-alvo, respectivamente composto, em ordem de predominância, dentre as três maiores áreas prioritárias, por estudantes de Engenharia e demais áreas tecnológicas, seguido por estudantes de Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde e, em terceiro, por estudantes pertencentes à área da Indústria Criativa, a qual contemplava cursos voltados à produção de produtos e processos para o desenvolvimento tecnológico e inovação. Conferindo a procedência dos estudantes a partir da classificação dos 3 primeiros estados brasileiros com maior número de bolsistas, cheguei à configuração da TABELA 07, a seguir.

TABELA 07 - Origem dos estudantes das 3 áreas mais contempladas no CsF

As 3 áreas mais contempladas no CSF								
ÁREA	UF	QUANT	ÁREA	UF	QUANT	ÁREA	UF	QUANT
<i>Engenharias e demais áreas tecnológicas</i>	MG	8.894	<i>Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde</i>	SP	3.117	<i>Indústria Criativa</i>	SP	1.383
	SP	8.740		MG	2.220		MG	1.107
	RJ	3.730		EXT*	1.711		RJ	858
Total		21.364	Total		7.048	Total		3.348

* Estudantes estrangeiros

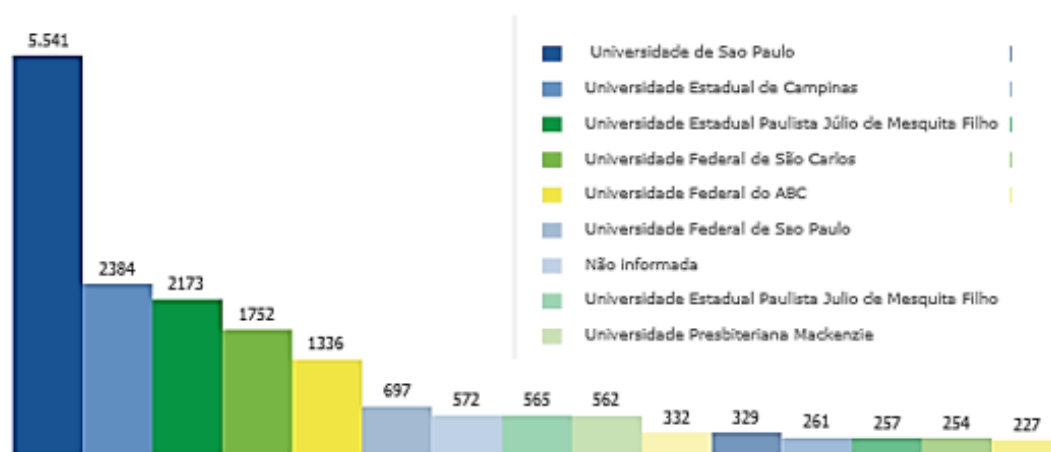
Fonte: adaptado do CsF, 2016.

Os dados acima, retirados do Painel de Controle do CsF, mostraram que a grande maioria dos estudantes eram da região sudeste do País, com destaque para o estado de São Paulo. A soma do total de bolsistas de graduação das Engenharias e demais áreas tecnológicas provenientes dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro foi maior que a soma total de bolsistas, da mesma área de conhecimento, dos demais estados brasileiros, que juntos correspondia a um total de 18.908 bolsistas. No estado de São Paulo, as instituições de origem

⁷⁷ <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-control>

dos estudantes das engenharias e demais áreas tecnológicas seguem discriminadas na ilustração abaixo.

GRÁFICO 03 - 10 Instituições de origem dos bolsistas da área de Engenharia no Estado de São Paulo



Fonte: Painel de Controle¹ - CsF, 2016

Conforme acima, os bolsistas das área e modalidade destaques no programa foram predominantemente estudantes de instituições públicas. O mesmo resultado pode ser constatado nos estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Para ir mais a fundo na caracterização do perfil dos bolsistas, recorri ao link “Bolsistas e Investimentos”, do website do CsF, cujo link “Bolsistas pelo Mundo” indicava as instituições onde os bolsistas estudaram. Refinei a pesquisa indicando o país destino em foco, os Estados Unidos, a área Engenharias e demais áreas tecnológicas e a modalidade Graduação sanduíche, o que me permitiu acessar os dados dos bolsistas e as instituições destino. Todavia, meu interesse particular era identificar o curso ou área de conhecimento dos estudantes, o que não foi possível em função da grande maioria constar como “área de conhecimento não informada”.

Nesse sentido, considerando os índices preponderantes do Painel de Controle do CsF, conclui que o perfil do público-alvo atendido com prioridade no CsF resultou na seguinte configuração:

- Quanto à modalidade: graduação sanduíche compreendeu 78,97 % do total do público-alvo;
- Quanto à(s) área(s): a grande maioria, respectivamente, eram estudantes das Engenharias e demais áreas tecnológicas, da Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde e da Indústria Criativa, voltada para o desenvolvimento tecnológico e inovação;

- c) Quanto à procedência por região: Sudeste
- d) Quanto à procedência por estados: São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro;
- e) Quanto à procedência por instituições: Públicas das esferas federal e estadual.

6.1.4 CAA: Decreto X Website e Portarias Interministeriais nº 251 e 648

Considerando a quantidade de documentos inerentes ao CAA, para facilitar o entendimento subdividi a leitura destes em *a) Composição e atribuições do CAA* e *b) Ações realizadas pelo CAA*.

a) Composição e atribuições do CAA

Conforme o decreto, a composição do Comitê de Assessoramento (CAA) contaria com onze membros, indicados no decreto como sendo,

- I - um representante da Casa Civil da Presidência da República;
- II - um representante do Ministério da Educação;
- III - um representante do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação;
- IV - um representante do Ministério das Relações Exteriores;
- V - um representante do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior;
- VI - um representante do Ministério da Fazenda;
- VII - um representante do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão;
- e
- VIII - quatro representantes de entidades privadas que participem do financiamento do Programa.

Todavia, o website do CsF não forneceu informações sobre essa composição. Os únicos documentos disponíveis para download no website, referente ao CAA, eram as Portarias Interministeriais (doravante PI) nº 251, de 12 de abril de 2012, e a PI nº 02, de 22 de maio de 2015. Porém, no portal do MEC encontrei os dados da PI nº 648, de 22 de maio de 2012, a qual informava a composição do CAA.

Segundo dados coletados também no website do MEC⁷⁸, a primeira reunião do CAA foi realizada no dia 23 de maio de 2012. Nessa ocasião, estiveram presentes os membros designados para a compor o CAA, juntamente com o então ministro da educação Aloízio Mercadante. Segundo a notícia, na fala de abertura da reunião o ministro da educação ressaltou que o investimento no CsF era uma questão estratégica para o Brasil, a qual promoveria as universidades brasileiras a um nível mundial no que tange à pesquisa em ciência, tecnologia e

⁷⁸ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/17775-comite-de-acompanhamento-do-programa-faz-primeira-reuniao>

inovação. A matéria encerra informando que nas reuniões seguintes, o CAA proporia ações, metas, indicadores e definiria as áreas prioritárias do programa.

Consoante as atribuições prescritas para CAA, regulamentadas pela PI nº 251, caberia ao CAA do programa CsF,

- I – propor ações para o seu bom desenvolvimento;
- II – propor metas e indicadores de desempenho;
- III – propor áreas prioritárias de atuação;
- IV – manifestar-se sobre as ações desenvolvidas para o cumprimento das metas;
- V – analisar e encaminhar outros assuntos considerados relevantes para o Programa;
- VI – acompanhar e avaliar sua execução; e
- VII – divulgar, periodicamente, seus resultados.

Fonte: D.O.U. Sessão 1, nº 72, 13 de abril de 2012, p.4.

Com esse intuito, verifiquei que a portaria indicava a periodicidade de duas reuniões ordinárias ao ano, realizadas em semestres diferentes, e reuniões extraordinárias realizadas a qualquer tempo, conforme convocação do presidente do CAA, e com um quantitativo mínimo de seis membros. O local indicado para as reuniões fora estabelecido como o Ministério sede do presidente do CAA. A portaria prescrevia a participação de terceiros, quando fosse necessário, para emitirem pareceres especializados e necessários para o bom desempenho das ações do CsF. Outrossim, a PI informava que o coordenador do Comitê Executivo (COMEX) do CsF participaria das reuniões do CAA com direito a voz. A pauta das reuniões ficaria a encargo do presidente e deveria ser informada aos demais membros do CAA com dez dias de antecedência. Quanto às deliberações do CAA, seriam executadas por meio do voto da maioria, as quais deveriam ser registradas em Atas e divulgadas após a aprovação. Ainda conforme prescrições da PI nº 251, a presidência do CAA seria exercida por um período de 12 meses, pelos representantes do MCTI e MEC. Ao aferir essa composição na PI nº 648, observei que o presidente indicado para exercício a partir de 21 de maio de 2012 foi o presidente da CAPES, representante do MEC. Em relação ao período de mandato dos representantes do CAA, prescrito pelo decreto e atendido pela PI nº 648, constava três anos de mandato para o MEC e MCTI, dois anos para os demais ministérios e um ano para os representantes das entidades privadas, entretanto, não foi possível verificar uma nova composição do CAA, além da publicada na PI 648. A respeito, no website do CsF foi disponibilizada a PI nº 2, de maio de 2015, a qual designava um membro titular e um suplente do MDIC para CAA. Contudo, ao verificar a composição inicial do CAA constatei que se trata do mesmo representante sendo

designado para compor o CAA. Após essa portaria, outra portaria foi publicada em 22 de fevereiro de 2016 concernente à composição do CAA, a PI nº02, e novamente verifiquei apenas uma substituição da suplência publicada na portaria anterior.

b) *Ações realizadas pelo CAA*

Quanto às ações do CAA, embora a divulgação das Atas das reuniões do CAA estivesse prescrita na PI nº 251, não foi possível encontrá-las nos websites do CsF, MEC, MCTI, CAPES e CNPq, ou nas publicações do DOU, para analisar o que foi realizado ante o prescrito no decreto. Em busca dessas informações, localizei, na *Sala de Imprensa* da CAPES, a notícia de que no dia 05 de novembro de 2012 o CAA realizara sua segunda reunião no edifício-sede da CAPES. Segundo o texto da notícia⁷⁹, nessa reunião

[...] foi abordada a situação atual do programa, como a concessões de bolsas, que em 31 de outubro alcançou o número de 17.910; novos editais, que serão lançados ainda neste mês novembro; parcerias com o setor empresarial; iniciativas para oferta de cursos de idiomas em nível nacional; e outros assuntos (CAPES, 2012).

Como previsto, tanto no Decreto 7,642 quanto na PI. 251, após essa reunião o CAA elegeu as áreas prioritárias do programa CsF (TABELA 06), as quais foram publicadas na PI nº 01 de 09 de janeiro de 2013. Sobre essa ação, vale apontar aqui que a aceitação das áreas eleitas como prioritárias no CsF não foi consenso na comunidade acadêmica que se manifestou enfaticamente contrária a não inclusão das Ciências Sociais e Humanidades. Além das manifestações contrárias por meio das redes sociais, um evento importante que marcou a insatisfação da comunidade acadêmica foi a audiência pública ocorrida na Comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática da Câmara dos Deputados (CCTI/CD), em 13 de dezembro de 2012, da qual participaram representantes da CAPES, do CNPq, do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, do Conselho Regional de Administração do Distrito federal (CRA/DF), da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) e da Universidade Católica de Brasília. Ao longo dos debates nessa audiência, a dificuldade de identificação dos cursos que compunham as áreas prioritárias foi levantada pelo representado do MEC como entrave operacional, acrescentando, como possível causa, as diferenças na cultura operacional dos ministérios envolvidos na gestão do CsF.

⁷⁹ <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/5869-comite-de-acompanhamento-e-assessoramento-do-csf-se-reune-na-capes>

Outrossim, nessa ocasião, foram apontados dois grandes desafios para o CsF, o primeiro, ressaltado como emergencial, a falta de proficiência linguística em idiomas estrangeiros, em especial, em língua inglesa; o segundo, sobre o aproveitamento de créditos dos bolsistas do CsF. Como esperado, os representantes da comunidade acadêmica se manifestaram acerca da inclusão de outras áreas, em especial, pelas áreas que representavam - os cursos de Administração, Contabilidade e Economia -, porém, não deixaram de registrar a imprescindibilidade das demais áreas do conhecimento para o desenvolvimento do país. Ao longo do debate, os representantes da comunidade acadêmica solicitaram que as discussões fossem encaminhadas ao CAA para apreciação. Além da escolha das áreas prioritárias, demais informações sobre a atuação direta do CAA não foram encontradas, tendo em vista que as Atas não foram divulgadas. Dessa feita, a única ação que pode ser diretamente atribuída ao CAA do CsF foi a atribuição das áreas prioritárias; o que não quer dizer que o CAA não realizou as atividades propostas no decreto, mas que tais atividades não foram divulgadas conforme o previsto e, por isso, não puderam ser avaliadas em face do que foi proposto.

6.1.5 Comitê Executivo: Decreto X website

O Comitê Executivo (COMEX) do CsF foi composto e homologado na PI N° 382, de 12 de abril de 2012, nos termos do Decreto 7.642 a composição do COMEX contou, respectivamente com,

- I - um representante da Casa Civil da Presidência da República;
 - II - um representante do Ministério da Educação;
 - III - um representante do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação;
 - IV - um representante do Ministério das Relações Exteriores;
 - V - o presidente do CNPq; e
 - VI - o presidente da CAPES.
- (DECRETO 7.642, ART. 6º)

Conforme o decreto, as atribuições do COMEX no CsF são,

- I - estabelecer:
 - a) - o cronograma de execução do Programa;
 - b) - os critérios de seleção de bolsistas beneficiários do Programa;
 - c) - os critérios de seleção de instituições participantes do Programa; e
 - d) - os valores das bolsas e apoio a projetos, bem como os períodos a serem praticados em cada caso, de modo a adaptar o programa às condições e exigências das instituições e países de destino dos bolsistas; e
 - II - identificar centros e lideranças no exterior de interesse prioritário ou estratégico para o Brasil, em áreas e setores selecionados para estabelecimento de cooperação e treinamento
- (DECRETO 7.642, ART.7º).

Considerando essas atribuições, inferi que as ações no site foram realizadas pelo COMEX, o qual era composto por representantes dos ministérios e pelos presidentes das agências de fomento CAPES e CNPq. Para demonstrar as atribuições prescritas com as ações realizadas, ilustro-as no quadro a seguir.

QUADRO 19 - Atribuições X Ações do COMEX

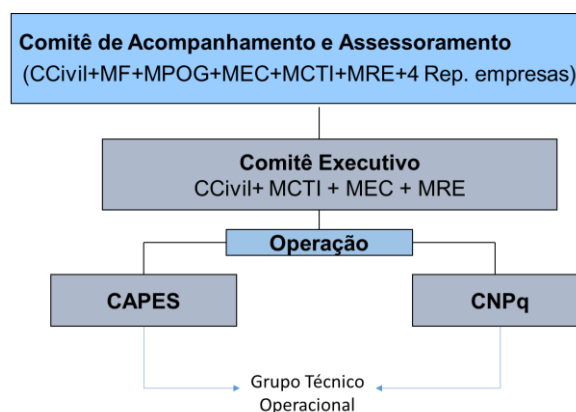
DECRETO 7.642	Website do CsF	Local
<i>Atribuições do COMEX -CsF</i>	<i>Ações realizadas</i>	<i>Menu - O Programa</i>
a) estabelecer o cronograma de execução do CsF;	- Carta aos Reitores - Acordo de adesão das Instituições de Ensino Superior	
b) estabelecer os critérios de seleção de bolsistas;	- Plano de Estudos para os Bolsistas de Graduação Sanduíche	
c) estabelecer os critérios de seleção de instituições participantes;	- Modelo de currículo para pesquisadores estrangeiros;	
d) estabelecer os valores das bolsas e apoio a projetos, os períodos a serem praticados em cada caso, conforme as exigências das IES e países de destino dos bolsistas;	- As metas que correspondem às modalidades de bolsas;	
e) identificar centros e lideranças no exterior de interesse prioritário ou estratégico para o Brasil, em áreas e setores selecionados para estabelecimento de cooperação e treinamento.	- As instituições e países de destino	

Fonte: Elaborado com base no Decreto 7,642 e website CsF

Conforme o quadro, os itens “a” a “c” das atribuições do COMEX foram contemplados nos documentos instrucionais disponíveis para download na página *O programa* do menu do website do CsF. Como desdobramento dessas ações, ao longo do website encontrei, disponíveis para downloads, as demais ações do COMEX como, por exemplo, as chamadas realizadas, as bolsas implementadas por modalidades etc. A respeito das reuniões do COMEX, apenas observei uma menção no website concernente às metas, indicando que estas foram revisadas na 7ª reunião do COMEX realizada em 22 de janeiro de 2013. No que concerne aos resultados das ações do COMEX, não obstante os poucos mecanismos de mensurá-los, foi possível diagnosticar um desequilíbrio entre as metas propostas e as metas atingidas, como também falta de equidade na distribuição das bolsas por região do país, conforme dados do painel de controle do CsF. Não foi possível discriminar a atuação individualizada das entidades representadas no COMEX, porém, ressalto que atuação das agências de fomento aparece individualizada nos

documentos instrucionais por meio das assinaturas dos presidentes da CAPES e CNPq, embora a PI Nº- 382, de 12 de abril de 2012, que instituiu o COMEX não fizesse nenhuma indicação da presidência desse comitê. Ressalto ainda que em nenhum dos documentos disponibilizados no website houve menção do COMEX, e em todos constavam as logomarcas do CsF e das agências de fomento CAPES e CNPq. O único documento disponível no website que continha as logomarcas dos ministérios MCTI e MEC era o Plano de Estudos para o Bolsista de Graduação Sanduíche. Tal observação antecipou a identificação do contexto de influência na política de internacionalização do CsF. A respeito dessa questão, o Decreto 7.642, Art.8 parágrafo 8º, que tratava da posição das agências de fomento frente ao COMEX, informava que as deliberações da CAPES e CNPq quanto à criação de outras modalidades de bolsas deveriam passar pelo crivo do COMEX. Todavia, as únicas entidades do COMEX com expertise na concessão de bolsas eram justamente as agências de fomento, representadas pelos seus presidentes. A partir do prescrito no decreto, o fluxograma abaixo explica o funcionamento da parte operacional do CsF, no qual se inclui o COMEX.

FIGURA 08 - Fluxograma Parte Operacional do CsF



Fonte: *Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, 2015*⁸⁰

Baseando-me nesse fluxograma, à semelhança da análise individualizada que iniciei acerca da participação das agências de fomento no CsF, é mister esclarecer a natureza da participação das demais entidades e instituições envolvidas e citadas no decreto que instituiu o programa CsF. Seguindo a ordem dos temas do decreto, aprofundo-me um pouco mais sobre as agências de fomento, MEC e MCTI.

⁸⁰ www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/...1/.../apresentacao-geraldo-nunes-capes

a) *CAPES e CNPq*

Acerca de como o decreto conferia participação às agências de fomento no programa CsF, observei que ao longo do texto do decreto ambas foram mencionadas juntas, na maior parte do documento, e de forma destacada. A primeira menção ocorreu no parágrafo único do Artigo 1º, o qual informava que as concessões de bolsas no CsF seriam complementares às concessões de bolsas já praticadas pelas duas agências. Em seguida, o artigo 8º, o qual prescrevia às agências a concessão de bolsas no exterior e no país no âmbito do CsF. Os artigos 8º e 9º conferiam poder deliberativo às agências para, respectivamente, criarem novas modalidades de bolsas e adaptarem as bolsas previstas às exigências das instituições no exterior, depois de ouvido o COMEX. Ainda consoante o parágrafo único do Art. 1º do decreto, a CAPES seria filiada ao MEC e o CNPq, ao MCTI.

b) *Ministério da Educação*

O MEC foi mencionado seis vezes no decreto, respectivamente, no parágrafo único do Art. 1º, para esclarecer a procedência da CAPES; no Art. 4º, acerca da sua composição como membro do CAA, orientando, no parágrafo 3º, sobre a alternância da presidência entre MEC e MCTI no CAA. A quarta menção, no Art. 6º, também discorria acerca da composição do MEC no COMEX, nos mesmos termos da composição deste no CAA. A última referência ao MEC, no Art. 11º, tratou das atribuições desse ministério, dentre estas, promover o ensino de idiomas estrangeiras aparece de forma particularizada no item III, o que indicava uma necessidade divisada anterior à existência do programa e que a partir desse momento deveria ser provida por meio deste. As demais atribuições tornaram-se redundantes ao coincidirem com as ações das agências de fomento.

c) *Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação*

À semelhança das menções ao MEC no decreto, o MCTI foi referido seis vezes no decreto. A primeira, no Art. 1º esclarecendo a procedência do CNPq, seguido de referências ao MCTI e MEC no CAA e COMEX, conforme já esclarecido. A última menção também tratava das atribuições do MCTI no CsF, coincidindo com as atribuições da CAPES e CNPq, ressaltando que as agências deveriam gerir os recursos concedidos pelos MEC e MCTI distribuindo e implementando as bolsas conforme modalidades de bolsas estabelecidas pelo CAA, e cronograma estabelecido pelo COMEX. Nesse sentido, resumidamente, pude depreender a seguintes ações para cada grupo gestor do programa:

- a) Conceder o fomento: MEC, MCTI, iniciativa privada – ABDIB; CNI; PETROBRÁS, FEBRABAN;

- b) Definir e homologar as modalidades de bolsas: CAA
 c) Definir cronograma de execução das bolsas: COMEX

Compilando os dados obtidos até o momento, ante o prescrito e o realizado no âmbito do CsF, considerando os índices preponderantes em face das metas, têm-se a configuração informada no QUADRO 20.

QUADRO 20 - Sinopse das ações realizadas no CsF

Componentes			
Para quem	Quem - O quê - Como		
PÚBLICO-ALVO	PARTE OPERACIONAL		
	CAA	COMEX	CAPES e CNPq; MEC; MCTI; IES
<p>a) Quanto à modalidade: graduação sanduíche compreende 78,97 % do total do público-alvo;</p> <p>b) Quanto à(s) área(s): a grande maioria, respectivamente, estudantes das Engenharias e demais áreas tecnológicas, da Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde e da Indústria Criativa</p> <p>c) Quando à procedência por região: Sudeste</p> <p>d) Quanto à procedência por estados: São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro;</p> <p>e) Quanto à procedência por instituições: Públicas - federal e estadual.</p>	<p><u>Composição:</u> PI nº 648 de 22 de maio de 2012</p> <p><u>Ações realizadas:</u></p> <p>I - Homologação das áreas prioritárias do CsF: - PI Nº 1, de 9 de janeiro de 2013;</p> <p>II - Homologação dos valores de bolsas de mestrado profissional nos Estados Unidos: PI Nº 110, de 26 de agosto de 2014.</p>	<p>Composição: PI nº 382, 12 de abril de 2012.</p> <p><u>Ações realizadas:</u></p> <p>- Carta aos Reitores; - Termo de Acordo de adesão das IES; - Plano de Estudos para os Bolsistas de Graduação; - Modelo de currículo para pesquisadores estrangeiros; - Acordos de cooperação com IES no exterior; - Portarias e Resolução Normativa: - RN nº 19, de 10 de junho de 2013; - PN nº 110, de 26 de agosto de 2014; - PI nº 1, de 9 de janeiro de 2013.</p>	<p><u>Atribuições:</u></p> <p>a) Conceder o fomento: MEC, MCTI, iniciativa privada;</p> <p>b) Definir e homologar as modalidades de bolsas: CAA</p> <p>c) Definir cronograma de execução das bolsas: COMEX</p> <p><u>Ações realizadas:</u></p> <p>a) Concessão de fomento: Total do fomento gasto até 3 de novembro de 2015 - 10,5 bilhões de reais;</p> <p>- MEC: 66% do fomento;</p> <p>- MCTI: 34%;</p> <p>- Iniciativa Privada: R\$ 601.012.136,16 (Fonte: CCT/SF, 2015, p.33, 37)</p>

Fonte: Elaborado com base nos resultados do website do CsF

Reiterando a fonte dos dados coletados, além do Decreto 7.642 e website do programa CsF, foi consultado o Relatório do Senado Federal sobre o CsF (CCT/SF, 2015), o website do

MEC, das agências CAPES e CNPq e as portarias e resoluções normativas do CsF. Tendo como base o texto do Decreto 7.642 como Política Prescrita, as demais fontes de pesquisa consultadas referem-se à Política posta em prática, ou à Ação Política, os quais foram analisados com o objetivo de identificar os macro componentes da política do CsF, especificados no QUADRO 07 do capítulo 5.

6.2 ANÁLISE DA POLÍTICA LINGUÍSTICA DO CsF E A LI

Nessa sessão, dedico-me a relatar os dados coletados e os resultados relativos à política linguística do CsF. Com isso em mente, reporto-me ao QUADRO 9, no qual esclareci o percurso analítico para essa etapa, iniciando pela análise dos editais de graduação sanduíche, com destino aos Estados Unidos, seguido pelo documento que instituiu o IsF. Nesse sentido, o QUADRO 21 indica os editais analisados e informações relativas a estes.

QUADRO 21- Editais lançados do CsF com destino aos Estados Unidos

Nº do Edital	País de destino	Parceiros	Número de Inscritos	Ano de Lançamento	Nº de Bolsas Concedidas
01/2011 (101/2011)	EUA	IIE	7.997	2011	930
102/2011	EUA	IIE	16.256	2011	864
117/2012 (Calendários 1 e 2)	EUA	IIE	4.272	2012	1.565
131/2012	EUA	NOVA	616	2012	120
132/2012	EUA	HBCU	748	2012	158
143/2013	EUA	HBCU NOVA	17.634	2013	7.386
156/2013	EUA	IIE	22.104	2013	6.874
180/2014	EUA	IIE	16.197	2014	4.828
196/2014	EUA	NOVA	1.083	2014	51

Fonte: Adaptado do CsF

Como previsto, analisei os editais EUA 2011 a 2014 relacionados às chamadas de graduação sanduíche do CsF. Antes de avançar na questão linguística propriamente dita, acho interessante demonstrar dados concernentes à identificação das entidades com participação deliberativa nas chamadas, como também os responsáveis pela gestão da parte operacional do programa. Nesse aspecto, à exceção do edital 01/2011 (101/2011) que não estava disponível para análise, observei no cabeçalho que todos os demais foram operacionalizados pela CAPES

e CNPq, entretanto, no interior destes percebi pequenas variações em itens tratando do mesmo conteúdo, conforme exemplifico no QUADRO 22.

QUADRO 22 - Entidade(s) deliberativa(s) nas chamadas EUA

EDITAIS			
102/2011	117/2012	131/2012; 132/2012	143/2013; 156/2013; 180/2014; 196/2014;
ITEM DO EDITAL			
14 DOS CASOS OMISSOS E DAS INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES	12 CASOS OMISSOS E INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES	15 REVOGAÇÃO OU ANULAÇÃO DA CHAMADA	15 REVOGAÇÃO OU ANULAÇÃO DA CHAMADA
14.1 O Programa Ciência sem Fronteiras poderá, em função de aspectos formais e normas existentes nas legislações brasileiras e dos Estados Unidos da América e a seu único e exclusivo critério , alterar ou encerrar esta chamada independentemente do calendário estabelecido.	12.1 A CAPES e o CNPq poderão, em função de aspectos formais e normas existentes nas legislações brasileiras e dos EUA e a seu único e exclusivo critério , alterar ou encerrar esta Chamada independentemente do calendário estabelecido.	15.1 A qualquer tempo, a presente Chamada poderá ser revogada ou anulada, no todo ou em parte, seja por decisão unilateral do CNPq e da CAPES , seja por motivo de interesse público ou exigência legal, em decisão fundamentada.	15.1 A qualquer tempo, a presente Chamada poderá ser revogada ou anulada, no todo ou em parte, por decisão unilateral da CAPES , seja por motivo de interesse público ou por exigência legal, em decisão fundamentada.

Fonte: Adaptado do CsF, 2016.

Com o fim de identificar as transformações ocorridas na operacionalização do CsF, discriminei aquilo que considerei como instância deliberativa em cada edital a que me propus a investigar, chegando aos resultados acima. Particularizando as mudanças em destaque, observei que no edital EUA 102/2011 a parte deliberativa coube ao programa CsF, nos editais EUA 2012 a CAPES e o CNPq foram referidos como os gestores com poder deliberativo, e nos editais EUA 2013 e 2014, a gestão deliberativa “unilateral” é conferida somente à CAPES.

Como proposto no trabalho com os editais, a ideia principal era indicar o nível de exigência linguística em cada um deles para inferir se houve mudanças significativas nesse quadro. Nesse aspecto, os dados obtidos na análise mostraram os resultados do QUADRO 23, a seguir.

QUADRO 23 - Nível linguístico de LI exigido em cada chamada para os EUA

NOTA DE CORTE TESTE DE PROFICIÊNCIA EM LI						
EDITAL	TESTES DE PROFICIÊNCIA					VALIDADE DO TESTE
	TOEFL IBT	TOEFL ITP	TOEFL PBT	TOEFL CBT	IELTS	
01/2011 (101/2011)	Chamada não disponível no website do CsF.					
102/2011	79		550			Após 01/08/2010
117/2012 Calendários 1 e 2	79 70*		550 525*		6.5 6.0*	Após 01/08/2011
131/2012 Calendário 1	27	400	400	106	3.5	Após 01/08/2010
131/2012 Calendário 2	49	475	475	152	4.5	
132/2012	69 59*	525 500*	525 500*			Após 01/08/2011
143/2013 Grupos A e B	79	550				Após 01/02/2012
143/2013 Grupo B1*	61 a 78	500 a 549				
143/2013 Grupo B2*	41 a 60	437 a 499				
156/2013 Grupo 1	79	550				Após 01/02/2012
156/2013 Grupo 2*	61 a 78	500 a 549				
156/2013 Grupo 3*	41 a 60	437 a 499				
180/2014 Grupo 1	79	550				Após 01/06/2013
180/2014 Grupo 2*	69 a 78	525 a 549				
196/2014 Grupo 1	79	550				
196/2014 Grupo 2*	69 a 78	525 a 549				
* poderão ser beneficiados, a critério da CAPES e do CNPq, com curso de língua inglesa de até oito semanas nos EUA, imediatamente anteriores à realização dos créditos regulares do curso.						

Fonte: Adaptado do CsF, 2016

Por meio desses dados observei que ao longo do lançamento dos editais de graduação sanduíche para os EUA o nível de proficiência exigido oscilou muito. Houve também pequenas variações nas modalidades dos testes de proficiência - *Test of English as Foreign Language* (TOEFL) - entre os editais, permanecendo, nas últimas chamadas, as modalidades TOEFL - *Institutional Testing Program* (ITP) e *Internet Based Test* (IBT).

A partir do edital 117/2012 passou a ser ofertado curso de língua inglesa nos EUA, concedido aos estudantes com notas inferiores às estabelecidas pelas instituições nas quais os estudantes cursariam os créditos da graduação sanduíche. Conforme prescrevia esse edital, a

critério da CAPES e CNPq seriam concedidas oito semanas de curso de língua inglesa a esses alunos.

Nas chamadas posteriores, os estudantes passaram a ser subdivididos em grupos, conforme a proficiência comprovada nos testes de proficiência. Consoante os editais, os estudantes que não alcançassem o nível de proficiência exigido mesmo após terem sido contemplados com o curso de LI nos EUA, retornariam ao país sem cursar os créditos da graduação sanduíche. Quanto a isso, o CCT/SF (2015) informou que, em 2014, o governo brasileiro chamou de volta ao Brasil “um grupo de 110 estudantes (80 no Canadá e 30 na Austrália) que não atenderam aos requisitos exigidos pelas universidades locais, entre eles a fluência na língua inglesa” (CCT/SF, 2015, p.44). No mesmo relatório, consta que a falta de proficiência em língua inglesa foi um dos principais entraves no aproveitamento integral dos estudos no exterior. Algo que observei ter sido previsto ainda no texto do decreto 7.642. Esclarecendo um pouco mais a dimensão do problema, o relatório CCT/SF (2015) informa que apenas 27% dos bolsistas tinham proficiência no idioma do país destino antes da viagem, 59% tornou-se fluente após o intercâmbio, 10% não se tornou fluente mesmo após o intercâmbio e 4% não sabia ou preferia não responder.

Elucubrando acerca dessa questão, observei que no anexo do edital de chamada pública 132/2012 CsF cinco cursos de licenciaturas foram considerados elegíveis para o programa como parte das áreas prioritárias. Conforme o texto desse edital, as licenciaturas elegíveis eram: Ciências Biológicas, Matemática, Física, Química e Geografia, deixando de fora os cursos de licenciaturas em ensino/aprendizagem de línguas, não obstante o diagnóstico provido pelas chamadas anteriores indicarem o ensino/aprendizagem de idiomas estrangeiros no país como estratégico para a internacionalização da ciência e das instituições.

A respeito da barreira linguística, a medida mais efetiva para sanar o problema veio com a implantação do Inglês sem Fronteiras (ISF), o qual é citado somente a partir do edital 156/2013 por meio da oferta de teste de proficiência gratuito TOEFL-ITP para todos os candidatos das áreas elegíveis do CsF. O IsF foi lançado pela Portaria MEC nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012, sendo ampliado e modificado para Idiomas sem Fronteiras (IsF) por meio da Portaria MEC nº 973, de 14 de novembro de 2014, qual acrescenta a promoção do ensino/aprendizagem de novos idiomas ao programa. Em 2016 o IsF foi ampliado duas vezes, primeiro pela Portaria nº 30 de 26 de janeiro de 2016 e Portaria nº 13 de 05 de maio de 2016. Acerca da análise desses documentos, discorro, doravante, sobre o que observei em relação a política linguística.

6.2.1 Inglês sem Fronteiras X Idiomas sem Fronteiras

Não obstante o Inglês sem Fronteiras tenha sido incorporado ao Idiomas sem Fronteiras por meio da Portaria 973/2014, optei por realizar a análise separada das duas versões, por meio de suas respectivas portarias, da qual foi possível identificar as aproximações e diferenciações entre os textos, configurando as adaptações e ampliações realizadas no escopo central do programa IsF. Nesse sentido, o QUADRO 24 provê justamente a visualização desses resultados.

QUADRO 24 - Inglês sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras – aproximações e diferenciações

PORTARIA MEC nº 1.466, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2012	PORTARIA MEC Nº 973, DE 14 DE NOVEMBRO DE 2014
Inglês sem Fronteiras	Idiomas sem Fronteiras
<i>Objetivo Geral</i>	
<p>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.</p> <p>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.</p>	<p>Art. 1º Fica instituído o Programa Idiomas sem Fronteiras com o objetivo de propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas - IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa.</p> <p>§ 1º As ações empreendidas no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras serão complementares às atividades do Programa Ciência sem Fronteiras e de outras políticas públicas de internacionalização da educação superior.</p>
<i>Objetivos Específicos</i>	

<p>I - 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;</p> <p>II - 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;</p> <p>III - contribuir para o processo de internacionalização das IES e dos centros de pesquisa brasileiros;</p> <p>IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das IES brasileiras; e V - contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas.</p>	<p>I - promover, por meio da capacitação em diferentes idiomas, a formação presencial e virtual de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação;</p> <p>II - ampliar a participação e a mobilidade internacional para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;</p> <p>III - contribuir para o processo de internacionalização das IES e dos centros de pesquisa;</p> <p>IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos estudantes das IES;</p> <p>V - contribuir para a criação, o desenvolvimento e a institucionalização dos centros de línguas nas IES, ampliando a oferta de vagas; e</p> <p>VI - fortalecer o ensino de idiomas no país, incluindo o da língua portuguesa, e, no exterior, o da língua portuguesa e da cultura brasileira.</p>
--	---

Fonte: Elaborado com base nas PORTARIA MEC nº 1.466/2012 e PORTARIA MEC Nº 973/2014

Os textos do quadro acima compreendem na íntegra os objetivos de cada política, sendo os trechos destacados em negrito as diferenciações observadas entre ambos. Sobre isso, verifiquei que o Inglês sem Fronteiras foi uma política emergencial, visto que especifica como público-alvo os estudantes de graduação de áreas elegíveis no CsF, com o intuito específico de prepará-los para as provas de proficiência em LI exigidas pelas instituições anglófonas. Já no Idiomas sem Fronteiras, outros idiomas são adicionados, e o público-alvo é ampliado com a inclusão de professores e técnicos-administrativos das IES públicas e privadas; professores de línguas da educação básica, e estrangeiros em mobilidade no Brasil; esses últimos, especialmente no que tange ao ensino/aprendizagem do português.

Ponderando sobre os demais objetivos, observei que a busca pela competitividade, empreendedorismo e inovação foram mantidos, o que mudou foi a estratégia. A primeira versão do IsF, correspondia a uma política educacional restrita com um investimento educacional de curto prazo, ou seja, visando resultados rápidos, e a segunda versão, uma política educacional mais abrangente e inclusiva de investimento a longo prazo. Algo que é bastante evidente nas

diferenciações no item V, onde o IsF atual prevê a criação e institucionalização de centros de línguas, etapas negligenciadas na primeira versão, implicando a aceitação tácita e tardia de que nem todas as IES contavam com centros de idiomas e, tampouco, tinham condições de implementá-los, urgindo uma política que criasse condições para isso.

Dito de outro modo, os resultados obtidos distinguiram a primeira versão do IsF como uma política “tapa-buracos”, pouco efetiva, em função de ter negligenciado etapas importantes na resolução do problema linguístico dos estudantes. Como desdobramento dos resultados insatisfatórios, a segunda versão do IsF surge indicando outras frentes para a resolução do problema linguístico, pontuando como prioridades: a) inclusão de estudantes, professores e técnicos-administrativos no processo de internacionalização, sinalizando para processos de internacionalização em casa; e b) a inserção da língua portuguesa no cenário internacional por meio do ensino/aprendizagem de português para estrangeiros em mobilidade no Brasil.

Na caracterização do público-alvo no IsF, observei que se trata do aspecto de maior diferenciação entre as versões do IsF, conforme transcrevo no QUADRO 25, a seguir.

QUADRO 25- Público-alvo do IsF

<i>Para quem</i>	
Idiomas sem Fronteiras PORTARIA MEC Nº 973/2014	Inglês sem Fronteiras PORTARIA MEC nº 1.466/2012
<u>Público-alvo:</u> ✓ IES PÚBLICAS E PRIVADAS: estudantes, professores; corpo técnico-administrativo; ✓ EDUCAÇÃO BÁSICA: professores de idiomas; ✓ Estudantes estrangeiros aprendizes de língua portuguesa.	<u>Público Intermediário:</u> ✓ IES públicas; <u>Público-Alvo:</u> ✓ Alunos de graduação da IES públicas.

Fonte: Adaptado das PORTARIA MEC nº 1.466/2012 e PORTARIA MEC Nº 973/2014

Como dito, a versão atual do IsF ampliou seu público-alvo, antes restrito aos estudantes do CsF. Nesse sentido, na versão inicial as IES eram consideradas um meio pelo qual os estudantes teriam acesso à capacitação; isto, considerando que as IES já tinham a expertise para isso. Na versão em vigor do IsF, as IES também são contempladas como público-alvo, recebendo capacitação, em todos os seus setores, e fornecendo formação aos alunos. Além das IES públicas e privadas, conforme o texto atual do IsF, os professores de línguas da educação básica também seriam contemplados no programa, do qual pude constatar uma visão sistêmica do ensino de línguas sendo implantada no IsF, distanciando-o da política emergencial proposta

no âmbito do CsF. Distanciamento demonstrado na continuidade do IsF mesmo após a extinção do CsF.

Realizando uma análise em paralelo também da parte operacional das duas versões do IsF, foi possível notar uma descentralização maior nas ações do programa na versão mais atualizada. O QUADRO 26, a seguir, demonstra as adaptações a que me refiro.

QUADRO 26 - Parte operacional dos IsF

Idiomas sem Fronteiras PORTARIA MEC Nº 973/2014	Inglês sem Fronteiras PORTARIA MEC nº 1.466/2012
MINISTRO DA EDUCAÇÃO	
Dispor sobre a forma de operacionalização do IsF	
SESU	
<ol style="list-style-type: none"> 1. PROMOVER E INCENTIVAR a participação das IES públicas no Programa; 2. AUXILIAR as IES na institucionalização de seus centros de línguas; 3. ESTABELECER os perfis de bolsistas que poderão fazer parte do Programa; 4. PROMOVER o ensino e o aprendizado de idiomas; 5. AUXILIAR nos acordos estabelecidos com parceiros para a implementação de cursos online; 6. ORGANIZAR a aplicação de testes de nivelamento ou de proficiência em idiomas; 7. ACOMPANHAR E AVALIAR a implementação do programa; 8. DIVULGAR, periodicamente, os seus resultados; 9. GERENCIAR E ACOMPANHAR as ações do Programa, 10. ARTICULAR iniciativas que fortaleçam as ações do Programa Idioma sem Fronteiras; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. PROMOVER o ensino de idiomas estrangeiros; 2. INCENTIVAR a participação das IES públicas; 3. GERENCIAR/ACOMPANHAR as ações do programa; 4. DIVULGAR os resultados do IsF.
CAPES	
<ol style="list-style-type: none"> 1. COLABORAR no acompanhamento e na avaliação do Programa; 2. ESTABELECER os perfis de bolsistas que poderão fazer parte do Programa; 3. IMPLEMENTAR a concessão de bolsas e auxílios referentes ao Programa; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. IMPLEMENTAR a aplicação dos testes de proficiência; 2. IMPLEMENTAR a formação virtual de estudantes selecionados; 3. ACOMPANHAR E AVALIAR o programa com a SESU

4. AUXILIAR no fortalecimento de programas que valorizem a formação de professores de diferentes idiomas.	4. IMPLEMENTAR a concessão de bolsas e auxílios referentes.
IES	
<ol style="list-style-type: none"> 1. PROMOVER E INCENTIVAR a participação de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo no Programa; 2. DISPONIBILIZAR os dados necessários à implementação, ao acompanhamento e à supervisão do Programa; 3. SELECIONAR os bolsistas [coordenadores e professores] que participarão do programa; 4. APLICAR testes de nivelamento ou de proficiência aos potenciais participantes de programas de mobilidade acadêmica; 5. OFERTAR formação presencial em diferentes idiomas à comunidade acadêmica selecionada; 6. DIVULGAR E DAR SUPORTE à formação virtual de estudantes oferecida pelo Programa; 7. DISPONIBILIZAR sua infraestrutura às ações do Programa; 8. IMPLEMENTAR uma política de ensino de idiomas no âmbito de sua instituição. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. PROMOVER E INCENTIVAR a participação do público-alvo; 2. SELECIONAR potenciais participantes dentre seus alunos; 3. OFERTAR formação presencial em inglês aos estudantes selecionados pelo programa; 4. AMPLIAR oferta de vagas no centro de línguas da instituição IES públicas e privadas

Fonte: Adaptado das PORTARIA MEC nº 1.466/2012 e PORTARIA MEC Nº 973/2014.

Para distinguir as atribuições de cada agente no IsF, os verbos em caixa alta indicam a ação a ser executada, do que pode depreender descentralização das ações e isonomia entre a SESU, CAPES e as IES quanto à participação nas deliberações do IsF.

Contrastando as duas versões, identifiquei, por exemplo, que dentre as ações da SESU, no IsF atual fora previsto interação entre a SESU e as IES para a criação dos centros de línguas, a partir do qual a SESU retiraria os dados para estabelecer o perfil dos estudantes com potencial para a mobilidade internacional. Algo imprescindível para garantir a sustentabilidade em qualquer política educacional nessa conjuntura.

Ao lado da SESU e das IES, a CAPES trabalharia colaborando e auxiliando para estabelecer os perfis dos estudantes a serem beneficiados com as bolsas de mobilidade internacional. Neste ponto, observei que na versão anterior do IsF, o termo “implementar”, cujo sentido na práxis do CsF variava entre executar e implantar, aparece 3 vezes na portaria da

primeira versão, e todas relacionadas a CAPES. Ou seja, caberia à CAPES executar a maior parte das ações no programa. Na portaria do IsF em vigor, o termo aparece apenas duas vezes, primeiramente, conferindo à CAPES a atribuição de implementar a concessão de fomento, convergindo com sua atividade fim, e a segunda ocorrência relacionada às IES no que concerne ao papel de implementar uma política de ensino de idiomas. Destarte, é nesse sentido que identifiquei interação, isonomia e descentralização das ações entre o corpo deliberativo do IsF em vigor.

Em última análise, observei que o texto do IsF em vigor utilizava a terminologia política de ensino de idiomas para referir-se ao papel das IES no programa. Entretanto, na Portaria nº 30, de 26 de Janeiro de 2016, há a primeira menção do IsF como uma Política Linguística.

Art. 1º Fica instituído o Programa Idiomas sem Fronteiras – IsF, com a finalidade de propiciar a formação inicial e continuada e capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior – IES Públicas e Privadas e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPT, de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento de uma **política linguística** para o país (PORTARIA MEC, Nº 30 DE 26 DE JANEIRO DE 2016, grifo da autora).

Além da mudança no texto para incluir a terminologia Política Linguística, observei mais um acréscimo relevante para o escopo desta pesquisa, conforme segue,

II – promover e contribuir com a formação inicial dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira e formação continuada de professores de língua estrangeira, para fins específicos de internacionalização nas IES e nas escolas brasileiras; (PORTARIA MEC, Nº 30 DE 26 DE JANEIRO DE 2016)

Ou seja, no mesmo texto que prevê o desenvolvimento de uma política linguística inclui agora os professores de LI, e demais línguas estrangeiras, e tem como objetivo específico a internacionalização nas IES e nas escolas brasileiras. A respeito, o Art. 5º, parágrafo único, dessa mesma portaria, inscreve-se que a capacitação dos professores de idiomas da Educação Básica consiste numa necessidade a ser igualmente atendida em relação às IES.

Outro aspecto que chamou a atenção concerne à finalidade específica conferida ao IsF para promover a formação continuada dos professores de línguas estrangeiras, qual seja,

assegurar a internacionalização, convergindo com uma política linguística-docente de internacionalização em desenvolvimento no IsF.

Concluindo essa sessão, aproveito o ensejo para relatar alguns resultados a respeito da práxis do IsF. Conforme dados do GEOCAPES, verifiquei a necessidade de fazer essa política chegar de forma equânime em todos os contextos educacionais brasileiros. Consoante esses dados, o qual demonstro na TABELA 08, a seguir, observei iniquidades na concessão de bolsas do IsF entre estados brasileiros.

TABELA 08 - Professores e coordenadores do IsF distribuídos por estado brasileiro

Dados IsF - GEOCAPES, 2016.					
UF	Região	Ano	Coordenador Geral IsF	Coordenador Pedagógico IsF	Professor IsF
AC	NORTE	2016	1	0	3
AL	NORDESTE	2016	1	1	7
AM	NORTE	2016	1	0	3
AP	NORTE	2016	1	0	1
BA	NORDESTE	2016	4	1	9
CE	NORDESTE	2016	3	2	16
DF	CENTRO-OESTE	2016	1	4	13
ES	SUDESTE	2016	1	2	12
GO	CENTRO-OESTE	2016	1	1	8
MA	NORDESTE	2016	1	2	15
MG	SUDESTE	2016	11	13	83
MS	CENTRO-OESTE	2016	2	0	5
MT	CENTRO-OESTE	2016	1	2	10
PA	NORTE	2016	4	1	12
PB	NORDESTE	2016	2	3	15
PE	NORDESTE	2016	3	1	15
PI	NORDESTE	2016	1	1	8
PR	SUL	2016	3	2	20
RJ	SUDESTE	2016	4	4	30
RN	NORDESTE	2016	2	2	15
RO	NORTE	2016	1	0	1
RR	NORTE	2016	1	0	3
RS	SUL	2016	6	7	46
SC	SUL	2016	2	2	10
SE	NORDESTE	2016	1	1	5
SP	SUDESTE	2016	3	1	13
TO	NORTE	2016	1	1	5

Fonte: Adaptado do GEOCAPES, 2016

Conforme a tabela, a distribuição de bolsas de fomento e auxílios para implementação do IsF concentra-se, sobretudo, nas regiões sul e sudeste do país, negligenciando, principalmente, os estados da região norte.

Não obstante a má distribuição das oportunidades, os resultados apontaram a emergência do IsF como uma política profícua de desenvolvimento educacional para o país, tanto em termos de garantia de inserção das IES e da ciência nacional no competitivo cenário global, quanto em termos de promoção de intercâmbio intercultural, ambos possibilitado pelo conhecimento linguístico.

6.3 ANÁLISE TEXTUAL DOS DOCUMENTOS

Nessa subseção, o objetivo é informar a classificação textual atribuída ao texto base, o Decreto 7.642, do qual decorre todos os outros documentos, quanto ao nível de prescritibilidade textual (*Readerly*) e as possibilidades de reinterpretações (*Writerly*) que o próprio texto confere ao agente, conforme as categorias *Readerly* e *Writerly* da ACP. A partir da ação política, ou seja, da práxis política, também relatar os sentidos atribuídos à internacionalização da educação.

6.3.1 Classificação textual

Considerando que as categorias *readerly* e *Writerly* têm como ponto de partida a compreensão leitora do agente da política, no primeiro momento, tive como referência os agentes participantes dos grupos gestores do programa descritos no QUADRO 19. Desse modo, já foi mencionado que o texto do decreto conferiu autonomia ao comitês gestores do CsF para adaptarem as prescrições do decreto às demandas que fossem surgindo no programa relativas às IES estrangeiras e a novas modalidades de bolsas. Conforme o texto, os comitês gestores poderiam incluir grupos de trabalho e especialistas externos em suas reuniões, visando o bom desempenho do programa, cabendo ao MEC e MCTI os atos complementares prescritos no decreto, como decorreu com a composição do CAA e do COMEX, por exemplo. Nesse sentido, verifiquei que o texto do decreto, embora prescritivo em relação aos objetivos do programa e às entidades governamentais envolvidas, apresentava um alto nível de reinterpretação por parte dos agentes, demonstrado tanto na transposição desses objetivos para a práxis do website do programa quanto na deliberação dos atos complementares ao decreto, sendo, portanto, classificado como *writerly* a partir desse ponto de vista.

Ao adentrar no âmbito dos atos complementares previstos no decreto, a exemplo da escolha das áreas prioritárias e da composição dos comitês, observei que as prescrições eram conclusivas, ou seja, *readerly*. Isso pode ser evidenciado na postura irreduzível do grupo gestor na concessão de bolsas para estudantes das áreas prioritárias para o programa, não obstante às manifestações populares contrárias a essa medida e às dificuldades de alocação dos cursos dentro das áreas elegíveis do CsF. Nesse caso, a portaria que designa as áreas foi classificada

como *readerly*; do mesmo modo, as portarias e demais resoluções normativas decorrentes de atos complementares ao decreto foram classificadas como *redearly*, uma vez que prescreviam atos normativos e indicações objetivas aos agentes que operacionalizariam o programa.

Embora decorrente do decreto, a análise das portarias que instituem o IsF merece uma classificação tendo em vista tratar-se de um processo de maturação do programa CsF e pela autonomia conquistada por essa política culminando em sua permanência mesmo após a extinção do CsF.

Nesse sentido, observei que a própria composição do programa já conferia aos agentes gestores reinterpretações e adaptações, a exemplo das IES participantes no que tange às peculiaridades do contexto local. Nesse aspecto, a ocorrência de verbos como *articular*, *incentivar*, *promover e colaborar*, por exemplo, inferem a autonomia das IES para desenvolverem institucionalmente o programa consoante as condições locais cabendo à SESU e à CAPES orientarem e colaborarem no processo de implantação do programa. Assim, em virtude da integração das atividades, o nível de prescritibilidade conferido à segunda versão do IsF corresponde a *writerly*. Na primeira versão também foi possível identificar possibilidades de *writerly*, porém, bem menor que a versão atual do programa, especialmente no que tangia ao público-alvo.

6.3.2 Internacionalização da Educação e Política Linguística de Internacionalização

No que concerne ao entendimento que o decreto infere para internacionalização, o termo aparece nos objetivos – Art.2º, item VI – como algo que está em curso nas universidades e centros de pesquisa e que deveria ser substanciado com o CsF. Nesse sentido, o termo foi aplicado em sentido genérico, específico às IES e centros de pesquisa brasileiros, sem qualquer menção a que tipos de processos e/ou atividades de internacionalização estavam em curso. Na transposição dos objetivos do decreto para o website do programa, o termo foi reinterpretado como internacionalização da ciência e da tecnologia indicando como principal estratégia o intercâmbio de estudantes, também referido como mobilidade internacional. Desse modo, do ponto de vista teórico, o sentido atribuído à internacionalização é bastante inespecífico, e do ponto de vista prático refere-se à mobilidade internacional.

Em relação à política linguística, apenas reitero os resultados relatados no item que trata do IsF, qual seja, que a promoção de formação de professores de línguas estrangeiras para fins específicos de internacionalização das instituições de ensino em todos os segmentos do sistema educacional configura o IsF como uma política linguística-docente de internacionalização em

desenvolvimento, não obstante sua distribuição ainda ser precária em termos de equidade entre os estados brasileiros.

6.4 ANÁLISE CONTEXTUAL

Consoante a abordagem teórica da ACP, uma política pública na conjuntura do CsF desenvolve-se em ciclos os quais são operacionalizados dentro/por meio de/para contextos específicos. É importante ressaltar que não se tratam de contextos autônomos dentro da política, mas contextos que se entrelaçam e se complementam, portanto, indissociáveis. Assim, falar de um desses contextos é também falar dos demais. Nesse sentido, a análise do contexto de produção de texto já foi iniciada com a análise do decreto 7.642 e dos documentos complementares, como também a análise do contexto de prática, por meio do website do CsF. Obviamente, os resultados da análise apurados aqui aplicam-se em específico aos propósitos deste estudo, portanto, parciais ou pouco relevantes para outros fins, uma vez que os documentos selecionados para a análise foram aqueles que se relacionavam e substanciavam o escopo desta pesquisa. Todavia, como demonstrado até o momento, além dos documentos previstos para a análise, outras fontes imprescindíveis ao escopo foram suscitadas e apreciadas.

6.4.1 Contextos de influência, de produção de texto e da prática

Iniciando pelo Decreto 7. 642, todos documentos examinados até o momento compreenderam o contexto de produção de texto que delimitou a política oficial do CsF. Para atender os atos complementares, os documentos aditivos foram as portarias interministeriais informadas na FIGURA 7, que trata das fontes consultadas, e no QUADRO 14, o qual informa os documentos do website do CsF.

Ao lado da análise de cada documento, tendo como base o decreto, todas as prescrições foram aferidas com sua efetiva prática por meio do website do CsF, restando, para o momento, ressaltar alguns dos dados obtidos que apontam para o contexto de influência.

Conforme a metodologia indicada para a análise do contexto de influência, preconizei o seguinte: a) identificação das entidades que tiveram participação direta no programa e, b) identificação das entidades que participaram indiretamente por meio de financiamento, consultorias ou por empréstimo de políticas.

Iniciando pela explanação do item “a”, a parte operacional discriminada no QUADRO 18 aponta os participantes diretos do CsF indicados tanto no decreto quanto no website do programa. Entretanto, o que pude observar dentre estes foi que as agências de fomento CAPES

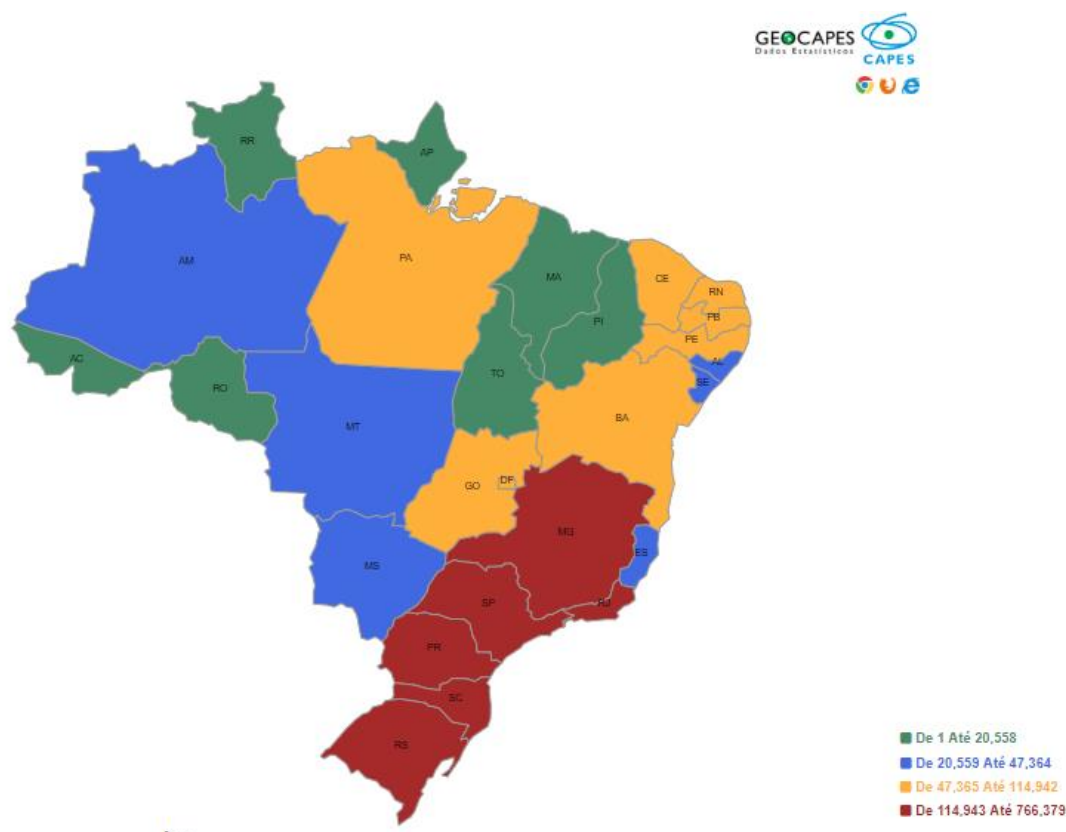
e CNPq, ligadas respectivamente ao MEC ao MCTI, tiveram uma participação destacada nas ações do programa em função de sua expertise em concessão de bolsas de mobilidade internacional. Outrossim, o próprio decreto informava que as ações do programa eram complementares às ações que as agências já praticavam. Nesse aspecto, a política de concessão de bolsas foi emprestada da CAPES e CNPq. Um dado que reitera essa informação aparece no Relatório do Senado, no qual menciona que “o CsF, parece ter sido criado de forma repentina” (CCT/SF, 2015, p. 41). Segundo esse relatório, o então presidente da CAPES admitira em audiência na CCT/SF (2015), realizada em abril de 2015, que “o plano plurianual do órgão para 2011-2020 não tinha uma palavra sobre o CsF, uma vez que o documento fora concluído no final de 2010, poucos meses antes da concepção do Programa” (CCT/SF, 2015, p.42). Em decorrência da falta de planejamento nas ações, coube às agências operacionalizarem o programa consoante sua experiência, todavia, o prazo curto para alinhar o escopo e interesses das entidades gestoras participantes aos agentes que ficariam a encargo da operacionalização técnica do CsF, gerou uma série de problemas enumerados no relatório. Como recomendação para empreitadas futuras, o Relatório do Senado adverte,

[...] iniciativas da envergadura do CsF não podem prescindir de uma discussão mais ampla, que envolva as agências de fomento à pesquisa, a comunidade científica nacional, as universidades e a instância de legitimação política representada pelo Poder Legislativo, de forma a favorecer seu planejamento estratégico e sua implementação segura, consolidando uma política de Estado e não apenas um programa de governo (CCT/SF, 2015, p. 42).

Dada a emergência abrupta do CsF, conclui que dificilmente outro grupo gestor do programa, além da CAPES e CNPq, teria condições de assumir a linha de frente nas ações do programa. E, considerando essa expertise, achei importante compreender a prática corriqueira das agências no que concerne à implementação de bolsas de mobilidade em geral. Nesse sentido, recorri ao Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES) que disponibilizou as informações necessárias para esse entendimento.

Observando os dados do GEOCAPES, o primeiro dado que me chamou a atenção foi a distribuição de bolsas de fomento da CAPES por unidade federativa, mostrando quantitativos desiguais na distribuição das bolsas de fomento por região brasileira. Esclarecendo o assunto, a figura a seguir, provida pelo GEOCAPES comprova essa informação.

FIGURA 09 - Investimento da Capes em bolsas de fomento em 2017



Fonte: *Geocapes*, 2018⁸¹

Conforme as informações do GEOCAPES, atualizada em 2018, foi possível verificar que os estados brasileiros que menos receberam bolsas da CAPES entre 2013 e 2017 foram: Acre, Rondônia, Roraima, Amapá, Tocantins, Maranhão e Piauí. Em contrapartida, os estados brasileiros que mais receberam bolsas de fomento da CAPES, no mesmo período, foram: Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Ou seja, a mesma configuração observada no CsF, e tendo em vista que o período citado converge com o período de vigência do programa e que os programas tradicionais foram incorporados ao CsF, inferi que a informação do GEOCAPES inclui as bolsas do CsF. Sobre isso, é interessante ressaltar que antes do CsF, os estados do Piauí e Maranhão não apareciam entre os estados menos contemplados. Na classificação acima, proporcionalmente ao ano base de concessão de bolsas de fomento, entre 2002 a 2008, o estado do Maranhão ocupou, consecutivamente, uma posição acima da classificação atual, retomando essa posição pela última vez em 2012. Semelhantemente, o Piauí subiu uma posição em relação à classificação atual, em 2010 e 2011.

⁸¹ <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>

Embora não faça parte dos estados menos contemplados por bolsas de fomento da CAPES, é difícil não notar que o estado do Pernambuco, antes do CsF, chegou a se destacar entre os estados que mais receberam bolsas em 2007 e 2008, algo que não ocorreu durante a vigência do programa.

Tendo como base as informações do GEOCAPES, foi inevitável não vincular a alta concentração de bolsistas da região sudeste no âmbito do CsF, provenientes dos três estados mais ricos do país, à prática das agências anterior ao programa. E, sendo a CAPES e o CNPq agências do governo, vinculadas respectivamente ao MEC e MCTI, considerei pouco provável que, no caso do CsF, não houvesse relação com as agendas dessas instâncias do governo. É certo que, assim como em outras políticas de investimento em educação, a emergência e implementação de uma política na envergadura do CsF envolvem indicadores que orientam a estratégia política, entretanto, no que concerne a desigualdade praticada na distribuição das bolsas do CsF entre estados brasileiros, concentrando os recursos nos “bairros” nobres em detrimento da “periferia”, não encontrei indicativos que a configurassem como uma política inclusiva.

Em relação à ação da CAPES e CNPQ, conclui que o papel primordial destas no programa era o de concessão de bolsas, conforme as metas estabelecidas e, juntamente com os demais grupos gestores, a gestão paritária das bolsas de fomento entre as regiões brasileiras. Isto inferi, baseando-me no documento base e na ausência de indicadores para a delimitação clara das atribuições dos gestores do programa, os quais inviabilizaram uma identificação mais precisa do contexto de influência e, por conseguinte, das ideologias dominantes que promoveram a iniquidade na distribuição das bolsas do CsF entre os estados brasileiros.

Em relação aos participantes indiretos, faço menção à parceria da iniciativa privada no âmbito do CsF, amplamente anunciada na divulgação do programa. Conforme o previsto, a Casa Civil escolheu quatro representantes das entidades privadas financiadoras do CsF para comporem o CAA. As empresas parceiras escolhidas e indicadas na PI 648 foram as seguintes:

- ABDIB – Associação Brasileira da Infraestrutura e Indústria de Base;
- CNI – Confederação Nacional da Indústria;
- PETROBRAS – Petróleo Brasileiro;
- FEBRABAN – Federação Brasileira de Bancos.

A PI 251 prescrevia a escolha de entidades privadas financiadoras para compor o CAA. No website do CsF, havia discriminação entre empresas parceiras e empresas financiadoras, dentre as empresas parceiras estavam a ABDIB e a CNI, e dentre as empresas financiadoras, a PETROBRAS e a FEBRABAN.

A respeito da participação dessas entidades privadas na operacionalização do CsF, havia pouca informação no website, por essa razão recorri ao relatório do senado CCT/SF (2015), o qual relatou uma participação aquém da meta estipulada de 26 mil bolsas. Dentre as razões apontadas no relatório, a fraca participação “decorreu, basicamente, do desapontamento de alguns setores diante da resistência das agências financiadoras em permitir a indicação direta de bolsistas envolvidos em projetos patrocinados pelas empresas” (CCT/SF, 2015, p.55). Outra observação apontada no relatório foi acerca da presença maciça de empresas públicas e estatais arcando com 85% da participação prevista para o setor privado, como foi o caso da PETROBRAS que, sozinha, arcou com 70% do investimento que seria concedido pelo setor privado. Essa informação reitera o que apontei a pouco sobre a participação de destaque das agências de fomento nas deliberações do CsF, o que me levou a conclusão de que o CsF foi uma política de governo altamente regulada pelo MEC e MCTI que, por sua vez, representam o contexto de influência dessa política.

6.5 A PRÁXIS DO CSF/ISF NO IFTO

Em 04 de janeiro de 2012, os presidentes da CAPES e CNPq enviaram aos reitores das IES o Ofício Circular nº 001/2012/CAPES/CNPq instruindo sobre como participar do programa CsF. No mesmo documento, as agências solicitavam a indicação de um representante para atuar como Coordenador institucional do programa junto à Capes e CNPq, que seria o responsável pela interlocução em todos os assuntos relacionados com o programa, bem como pela homologação da inscrição dos candidatos considerados aptos a concorrer na modalidade Graduação Sanduíche. Anexado ao ofício circular, as IES receberam o Acordo de Adesão das Instituições de Ensino Superior no CsF, constando as seguintes condições:

- I. Dar ampla divulgação em sua instituição às chamadas públicas do programa.
- II. Aderir, a partir da presente data, aos termos e condições transcritas nas chamadas públicas de Graduação Sanduíche, de acordo com o país de destino escolhido pelo estudante.
- III. Indicar os estudantes de acordo com os critérios mencionados nas chamadas públicas.
- IV. Declarar o compromisso de reconhecimento dos créditos obtidos pelos estudantes nas instituições estrangeiras, com pleno aproveitamento dos estudos e do respectivo estágio, entendido tal reconhecimento como sendo parte das exigências e do currículo disciplinar de formação dos seus estudantes nos respectivos cursos no Brasil.
- V. Indicar e divulgar o Coordenador Institucional Titular do programa na IES

Para aferir como foi o processo de adesão e operacionalização do CsF no IFTO e seus campi, realizei a análise de dois documentos base, o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFTO (PDI/IFTO 2010- 2014) e o Relatório de Ações - *Consolidando o Instituto Federal que queremos* – 2010-2018 (RA/IFTO 2010-2018). O primeiro para verificar o que foi proposto em relação ao CsF e o segundo para aferir o que foi posto em prática a partir da assinatura do termo de adesão no CsF.

6.5.1 O CsF e o PDI/IFTO 2010-2014

Em análise ao PDI/IFTO 2010-2015 observei que havia algumas iniciativas institucionais de internacionalização previstas para o quinquênio em tela, as quais transcrevo no QUADRO 27, conforme mencionadas no documento.

QUADRO 27 - Ações de internacionalização no PDI/IFTO 2010-2015

PDI/IFTO 2010-2015			
PAG	SUMÁRIO	CONTEÚDO RELACIONADO	ITEM DO PDI
49	Ações Institucionais Propostas	Extensão	Curso de idiomas
49	Ações Institucionais Propostas	Extensão	Relações Internacionais: compreendem ações de intercâmbio, acordos de cooperação internacional e celebração de convênios como um instrumento para a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão.
55	Ações Institucionais Propostas	Diretrizes para a gestão	Ampliar convênios internacionais
57	Instalações Físicas	Campus Araguaína	1 laboratório de idiomas.
71	Instalações Físicas	Campus Gurupi	1 laboratório de línguas.
77	Instalações Físicas	Campus Palmas	Licenciatura em Letras - Ensino de línguas
84	Instalações Físicas	Campus Porto Nacional	Centro de Idiomas
99	Plano de Capacitação dos Servidores	Parceria UNISINOS e IFTO	Desenvolvimento regional, nacional e internacional

Fonte: elaborado a partir do PDI/IFTO (2010-2015)

Em razão do PDI/IFTO ter sido planejado antes da emergência do CsF, a indicação das ações de internacionalização do IFTO serviu ao propósito de situá-lo entre as IES no que concerne a estar apto para atender as exigências do CsF. Como mencionado no CCT/CS (2015), à época em que emergiu o CsF muitas IES sequer tinham assessorias internacionais, no caso do IFTO, o PDI apontou que à época em que o programa foi lançado estava prevista a implantação de um setor de relações internacionais entre as ações institucionais de extensão. Todavia, em alguns campus do IFTO já constavam centros de idiomas/línguas, é o caso do campus Paraíso, contexto local em foco nesta pesquisa.

Com base no PDI, analisei o RA/IFTO (2010-2018) para aferir o que foi implementando ante o proposto, cujos resultados passo a relatar.

6.5.2 O CsF e o RA/IFTO 2010-2014

A partir da leitura do RA/IFTO (2010-2018) elaborei o QUADRO 28 contendo as ações de internacionalização realizadas pelo IFTO no período de vigência do CsF.

QUADRO 28 - Ações de Internacionalização realizadas no IFTO (2010-2018)

Página	Ano	AÇÕES REALIZADAS	
		Cooperações Internacionais	
		Instituição	Objeto
40	2011	Universidade Sorbonne Nouvelle – Paris 3	Curso de verão de língua, cultura e pesquisa científica visando à integração e ao fortalecimento do conhecimento Brasil-França
	2013	Universidade da Beira Interior – Portugal	Promoção de intercâmbio cultural, científico e tecnológico
		Universidade de Aveiro – Portugal	Atividades de pesquisa
	2014	College of the Rockies – Canadá	Programa Líderes Emergentes nas Américas – ELAP
	2016	Instituto Politécnico de Castelo Branco – Portugal	Promoção de intercâmbio cultural, científico e tecnológico
	2018	Universidade de Vigo – Espanha	Pesquisa e desenvolvimento tecnológico de caráter multidisciplinar
		Intercâmbios	
		Beneficiado(s)	Programa
	2011	10 professores	Projeto Brasil-França
	2012 2013	8 professores	Programa de Apoio aos Centros de Idiomas IFTO - Universidade Sorbonne Nouvelle – Paris 3
		1 professor e 1 aluno	Universidade de Aveiro – Portugal.
	2012 2014	19 alunos	Programa Ciência sem Fronteiras

	2014 2015	1 professor	Universidade Sorbonne Nouvelle – Paris 3	
	2014	2 professores	Programa Professores para o Futuro – Finlândia	
		1 aluno	Programa Líderes Emergentes nas Américas – ELAP	
	2015	1 professor	Programa Professores para o Futuro – Finlândia	
		1 aluno	Programa Líderes Emergentes nas Américas – ELAP	
	2016	1 professor	Programa Brasil-Reino Unido	
		1 aluno	Programa Líderes Emergentes nas Américas – ELAP	
		1 aluno	Acampamento Internacional da Juventude	
	2017	1 professor	Capes/NOVA – Estados Unidos	
		1 aluno	Programa Bolsas de estudo Canadá-Brasil	
		Testes de proficiência		
	41		Testes	Beneficiados
2011 2017		DELF/Toefl ITP/ Toeic Bridge	Cerca de 140 alunos e servidores	
		Viagens Internacionais		
		Beneficiado(s)	Objetivo(s)	
2014		18 servidores	Capacitação profissional e/ou apresentação de trabalhos científicos	
2015		15 servidores		
2016		26 servidores		
2017		30 servidores		

Fonte: Elaborado com base no RA/IFTO (2010-2018)

O RA/IFTO (2010-2018) foi elaborado a partir da compilação dos relatórios anuais de ações e de gestão 2010-2018, dentre as quais interessavam-me, especialmente, as ações de internacionalização que indicassem intersecção com o CsF. Por ser tratar de uma série de documentos compilados, realizei a leitura dos relatórios anuais disponíveis no site para detalhamento dos dados do RA/IFTO (2010-2018). Dessa forma, a partir da leitura particularizada desses relatórios evidenciei que a implantação da Coordenação de Relações e Assuntos Internacionais do IFTO (CRAI) foi encetada pela emergência de acordos de cooperação institucionais firmados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), a exemplo do projeto de Cooperação Bilateral Brasil-França aprovado na chamada pública MEC/SETEC/GAB, 001/2010 do qual o IFTO participou enviando 10 professores, da área de saúde e meio ambiente, à França em 2011. Assim, em decorrência do acordo Brasil-França o primeiro acordo de cooperação internacional do IFTO foi com uma IES francesa.

Nesse mesmo ano, o IFTO foi contemplado com duas bolsas do CsF, concedidas pelo CNPq, pelo sistema de cotas, e os primeiros bolsistas do CsF no IFTO, estudantes de Agronomia do campus Araguatins, viajam para a França em agosto de 2012. Ao todo, 19 estudantes do IFTO receberam bolsas do CsF, dentre estes, três foram para IES nos Estados Unidos. No que tange ao IsF, em 2015 o IFTO atendeu à chamada do MEC assinando o termo de adesão para tornar-se centro aplicador de testes TOEFL ITP. Consoante o relatório de gestão 2015, para atender à chamada,

[...] o IFTO firmou compromisso em promover o processo seletivo de acordo com especificações estabelecidas no Termo. Nesse sentido, para o andamento do processo seletivo foi designada a comissão responsável pela logística do certame. Conforme disposição no site do Inglês sem Fronteiras foram disponibilizadas no ano de 2015 o total de 200 vagas (RA/IFTO, 2015, p. 161).

Dessa feita, conforme as ações planejadas para o quinquênio 2010-2015 observei que foram todas contempladas, o que demonstrou a efetividade do setor de relações internacionais do IFTO. No que tange ao CsF no IFTO, verifiquei que sua ocorrência serviu para consolidar a CRAI, possibilitando a toda comunidade IFTO perceber a imprescindibilidade e desafios da internacionalização da educação, como também, para ampliar as parcerias com instituições internacionais. Nesse aspecto, passo a relatar as ações realizadas pela CRAI para atender as exigências do CsF.

6.5.3 A CRAI e o CsF

Por meio dos relatórios institucionais foi possível verificar as ações realizadas pela CRAI para atender as condições impostas pelo CsF às IES. Conforme demonstro no QUADRO 29 abaixo, foram realizadas palestras, seminários, reuniões internas e externas, dentre outras ações.

QUADRO 29 - Ações relacionadas ao CsF entre 2011 – 2016

Ações CsF/IFTO	
2011	JUNHO: Reunião no campus Palmas sobre o ensino de LE para a implementação do Programa Ciências sem Fronteiras nos Campi do IFTO;
	Reunião de divulgação do Programa Ciências sem Fronteiras para a Pró-reitoria de Ensino e Pró-reitoria de Pesquisa do IFTO;
2012	MAIO: Implantação do PACI - Programa de Apoio aos Centros de Idiomas do IFTO;

	JULHO: PACI - Curso de língua francesa na Universidade Sorbonne Nouvelle - Paris 3 - I etapa;
	NOVEMBRO: Reunião da CAPES e CNPq com os coordenadores institucionais do CsF;
2013	JANEIRO/FEVEREIRO/MARÇO: Homologação e acompanhamento dos alunos do IFTO recomendados pelo CsF;
	ABRIL/MAIO/JUNHO: PACI - Curso Intensivo Preparatório para o DELF - professores do IFTO;
	MAIO: Criação da Comissão interna do CsF;
	JUNHO: 1º Seminário IFTO/Canadá - divulgação das IES canadenses parceiras do CsF;
	MAIO/JUNHO: Chamada interna do CsF;
	JUNHO: PACI - Realização do DELF em Brasília
	JULHO: PACI - Curso de língua francesa na Universidade Sorbonne Nouvelle - Paris 3 - II etapa;
	AGOSTO: Palestra sobre o CsF - campus Porto Nacional;
	SETEMBRO: Palestra sobre o CsF - campus Araguatins;
	OUTUBRO: Chamada interna do CsF;
	NOVEMBRO/DEZEMBRO: Homologação e acompanhamento dos alunos do IFTO recomendados pelo CsF;
2014	MARÇO: Firmado acordo de adesão com o Instituto MINDS de idiomas LTDA;
	JULHO: PACI - Curso de língua francesa na Universidade Sorbonne Nouvelle - Paris 3 - III etapa;
	AGOSTO: Criação da Comissão interna do CsF;
2015*	O IFTO foi credenciado como centro aplicador do TOEFL ITP; Criação da Comissão do IsF no IFTO; Foram disponibilizadas 200 vagas do IsF para o IFTO.
2016*	Foram realizadas 4 chamadas para realização do TOEFL - ITP e aplicados 96 testes de proficiência.
*não foram discriminados os períodos de realização nos relatórios consultados.	

Fonte: elaborado a partir do RA/IFTO

Concernente às ações no quadro acima, destaco duas iniciativas institucionais do IFTO para atender o CsF, a primeira, o PACI, cujas ações fomentaram a implantação de centros de idiomas em todos os campi da rede por meio de capacitação em LE aos professores. Em decorrência do fortalecimento da parceria do IFTO com a Universidade Sorbonne Nouvelle – Paris 3, as ações da primeira fase do PACI, voltaram-se ao ensino do francês na rede, implementadas por meio da mobilidade internacional, tanto pelo envio dos professores à

França, por três anos consecutivos, quanto por meio de aulas ministradas no IFTO por estagiárias francesas, culminando na aplicação do teste DELF - *Diplôme d'Études en Langue Française* (Diploma de Estudos em Língua Francesa) aos professores. Ao final, todos os professores capacitados alcançaram os níveis de proficiência exigidos pelo CsF.

Outra iniciativa importante foi a instituição de uma comissão para a elaboração das chamadas internas do IFTO, criada pela Portaria nº 315/REITORIA/IFTO, de 27 de maio de 2013. A portaria contava com 4 professores e um representante discente. Consoante as exigências do programa, no que concerne à seleção dos melhores estudantes das áreas prioritárias do programa CsF, as chamadas internas dedicavam-se a atender esse critério. Em 25 de agosto de 2014, uma nova composição da comissão para elaboração de chamadas internas foi lançada, a Portaria nº 649/REITORIA/IFTO, constando 3 professores e 1 representante discente. Reiterando o resultado dessa empreitada, em 2012 dois alunos do IFTO foram contemplados com bolsas do CsF, em 2013, 8 alunos e em 2014, 9 alunos.

O processo de inscrição no CsF, conforme as chamadas internas do IFTO, ocorria em 3 etapas, as quais, respectivamente, incluíam inscrição no site do programa CsF, inscrição no IFTO e homologação da inscrição pela comissão CsF/IFTO. A respeito dos critérios para homologação, observei que a comissão institucional do CsF/IFTO exigia que os estudantes apresentassem à CRAI/IFTO documentos que comprovassem nível acadêmico diferenciado. A partir da análise do Edital nº 19/2013/REITORIA/IFTO de 26 de fevereiro de 2013 elaborado para atender a chamada nº 01/2013/CsF, verifiquei que os documentos exigidos eram os seguintes:

- a) Histórico Escolar do curso com coeficiente acadêmico;
- b) Comprovante do teste de proficiência;
- c) Carta de recomendação do coordenador ou de um professor do curso do aluno;
- d) Carta de apresentação do aluno
- e) Termo de compromisso assinado pelo candidato

Nesse quesito, constatei também que o IFTO atendeu às exigências do termo de adesão das IES. A respeito do aproveitamento dos estudos realizados no exterior não havia documentos disponíveis no site institucional do IFTO que fornecessem informações sobre o tema, portanto, sem efeitos para esse estudo. Os resultados obtidos seguem compilados no QUADRO 30, a seguir.

QUADRO 30 - Ações do IFTO para atender ao Acordo de Adesão do CsF

Ações IFTO	Acordo de Adesão CsF
Reunião no campus Palmas sobre o ensino de LE para a implementação do CsF nos Campi do IFTO;	<i>I. Divulgação do CsF no IFTO.</i>
Reunião de divulgação do CsF às Pró-reitorias de Ensino e de Pesquisa do IFTO;	
1º Seminário IFTO/Canadá -IES canadenses parceiras do CsF;	
Chamada interna do CsF;	
Palestra sobre o CsF - campus Porto Nacional;	
Palestra sobre o CsF - campus Araguatins;	
Homologação e acompanhamento das inscrições CsF; Criação da Comissão interna do CsF;	<i>II. Atender aos critérios das chamadas.</i>
	<i>III. Indicar os estudantes.</i>
Reunião com os coordenadores institucionais	<i>V. Indicar e divulgar o Coordenador Institucional do CsF.</i>
<i>* Não havia dados disponíveis para averiguar se foi realizado.</i>	<i>IV. Pleno aproveitamento dos estudos realizados no exterior. *</i>

Fonte: Elaborado com dados do IFTO

No que tange à política de ensino de línguas no IFTO, averigui os resultados descritos no QUADRO 31 abaixo.

QUADRO 31 - Política de ensino de LE no IFTO

Política de Ensino de LE no IFTO	
Implantação do PACI	CRAI/ IFTO
PACI - Curso de língua francesa	
PACI - Curso Intensivo Preparatório para o DELF - professores do IFTO;	
PACI - Realização do DELF em Brasília	
PACI - Curso de língua francesa na Universidade Sorbonne Nouvelle - Paris 3 - II etapa;	
Firmado acordo de adesão com o Instituto MINDS de idiomas LTDA;	
PACI - Curso de língua francesa na Universidade Sorbonne Nouvelle - Paris 3 - III etapa;	
O IFTO foi credenciado como centro aplicador do TOEFL ITP; Criação da Comissão do IsF no IFTO; Foram disponibilizadas 200 vagas do IsF para o IFTO.	
Foram realizadas 4 chamadas para realização do TOEFL - ITP e aplicados 96 testes de proficiência.	

Fonte: Elaborado com dados do IFTO.

Como demonstrado acima, as políticas de mobilidade internacional promovidas pelo governo federal, que chegaram ao IFTO, incluindo as do CsF e IsF, contribuíram para o processo de internacionalização da educação nessa IES, algo demonstrado no RA/IFTO (2010-2018) na ampliação de ações institucionais de mobilidade internacional tanto de alunos quanto de servidores. Nesse domínio, passo a relatar os resultados de análise do contexto onde a política do CsF foi aferida na prática docente das participantes da pesquisa, a saber, o campus Paraíso.

6.6 IFTO - CAMPUS PARAÍSO E SEUS AGENTES DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Como mencionado, o campus Paraíso é polo de educação para 16 municípios circunvizinhos, de onde provém grande parte de seus alunos. Dentre os cursos de graduação ofertado nesse campus, eram elegíveis ao programa CsF os cursos de Licenciatura em Química, Matemática e Tecnologia em Alimentos, entretanto, não houve nenhum aluno desse campus contemplado com bolsa do CsF, embora os documentos disponíveis da CRAI demonstrem que alguns alunos desse campus participaram da chamada interna do CsF.

O campus Paraíso conta com um departamento de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias composto por 3 professoras de espanhol e duas professoras de LI, estas últimas correspondem às participantes desta pesquisa.

Dentre as ações institucionais de internacionalização do ensino ocorridas no IFTO, o campus Paraíso foi o segundo a implantar um centro de idiomas, ofertando aulas de inglês e espanhol, nos níveis básico, intermediário e intermediário-avançado, aulas de japonês básico e Francês, estas últimas, ministradas por uma estagiária francesa e por um professor capacitado na França pelo projeto PACI. O público atendido pelo centro de idiomas do campus era alunos, servidores e professores de escolas públicas da região. Uma das ações realizadas no campus Paraíso e que identifiquei como convergente com as demandas de internacionalização demonstradas no CsF é o projeto de extensão Espanglish, uma feira de língua inglesa e espanhola que já está em sua sexta edição. O escopo da Espanglish é a promoção da língua e da cultura de países anglófonos e hispanos, por meio de apresentações artísticas e culturais realizadas na praça central da cidade. A feira é desenvolvida no Ensino Médio integrado e envolve a participação de todos os setores do campus. Os servidores envolvidos na organização e execução da Espanglish recebem certificado como colaborador no projeto de extensão.

Outra ação realizada no campus Paraíso que também converge com os processos de internacionalização, inclusive, no âmbito do CsF, foi a aplicação de provas de proficiência em língua espanhola por meio do teste CELU - Certificado de Espanhol *Lengua Y uso* aos alunos, servidores e comunidade externa. A respeito, constatei que só existem duas instituições credenciadas para a aplicação do teste CELU na região norte⁸², a Universidade Federal do Amazonas e o IFTO – campus Paraíso.

Para averiguar a relação das professoras de inglês com o CsF e IsF, ambas produziram narrativas escritas e enviaram áudios, via aplicativo whatsapp, relatando sua experiência no CsF. As informações das participantes representam os últimos dados a serem relatados antes da análise contextual das categorias da ACP, o Contexto dos Resultados/efeitos da política, contendo as observações sobre o impacto do CsF no campus Paraíso, e o Contexto da Estratégia Política no qual apresento a integração do escopo de pesquisa, correspondendo à fase propositiva. Como esclarecido, essas duas categorias somente podem ser aferidas após a integralização dos dados e identificação dos contextos de produção textual, de influência e da prática.

Em relação à produção das narrativas, apresentei, previamente os dados levantados e os resultados parciais desta pesquisa sobre a política linguística de internacionalização do CsF e orientei às professoras a narrarem suas experiências e expectativas em relação ao programa. Nesse sentido, apresento os dados informados pela participante denominada, nesta pesquisa, como Rouxinol *Castle-builder* (RC-b). A escolha do pseudônimo teve por objetivo preservar a identidade da participante, fazendo referência ao Rouxinol do conto e ao mesmo tempo atribuindo-lhe uma característica inferida a partir das impressões que tive de sua experiência relatada como docente de LI. Utilizando o mesmo critério, a segunda participante foi nomeada como Rouxinol Poliglota.

Num segundo momento, as professoras forneceram informações via whatsapp a partir do seguinte roteiro:

- a) Quais expectativas teve quando soube do CsF e sua política de mobilidade internacional;
- b) Quais ações executou no exercício da docência de LI, ou em outra atividade, para atender o programa CsF;

⁸² Informação disponível em <http://www.celu.edu.ar/pt-pt/content/mapa-de-postos>

- c) Cite pelo menos uma experiência (positiva ou negativa) vivenciada na intermediação do CsF;
- d) Cite sua experiência com os alunos que desejavam participar do CsF;
- e) Quais benefícios essa política de internacionalização do CsF trouxe para o IFTO – campus Paraíso;
- f) Como você recebeu a notícia de extinção do programa.

Esse roteiro foi repassado previamente às participantes, após terem ciência dos resultados parciais desta pesquisa.

6.6.1 Com a palavra, o Rouxinol *Castle-builder*⁸³

Objetivamente, o Rouxinol *Castle-builder* expressa que o CsF foi pouco difundido entre os professores de LI do campus, chegando ao seu conhecimento por meio dos próprios alunos. Quando tomou conhecimento do programa, RC-b relatou que a expectativa da mobilidade internacional aos seus alunos, por meio do CsF, era a possibilidade que eles teriam de “vivenciar, de fato, uma língua estrangeira” (RC-b). Ou seja, na acepção de RC-b a língua precisa ser experimentada, pois é um artefato social que se materializa, acontece e se expande nas relações sociais. Em suas palavras,

[...] alunos teriam a possibilidade de vivenciar, de fato, uma língua estrangeira, como algo que quebrasse fronteiras e os conectasse a um mundo que eles não conheciam ainda. Minha ideia era ainda a de que eles (nossos alunos) teriam uma perspectiva de qualificação profissional mais ampliada pela visão que o CsF entregaria a todos eles, fazendo com que estes estudantes começassem a perceber um outro idioma como um complemento da formação de sua identidade bem como os permitisse se tornar cidadãos do mundo. Era um sonho, na verdade. (RC-b).

Em sua concepção, o aprendizado de uma LE é um ingrediente necessário para a formação de uma identidade e uma cidadania global, ou seja, de uma identidade cosmopolita. Diante da expectativa não cumprida, RC-b encerra o excerto acima com certa melancolia quando diz “*Era um sonho, na verdade*”.

Em um trecho seguinte da narrativa, RC-b aponta o entrave da falta de proficiência em LI, diagnosticado nesse contexto logo no início do programa. A respeito, seu relato informa que

⁸³ *Castle-builder*, traduzido para o português, significa construtor de castelos, entretanto, em LI é uma expressão metafórica de “dreamer” que traduzido para o português significa sonhador(a).

foi nessa conjuntura que nasceu o centro de idiomas do campus Paraíso, visando preparar “*em tempo recorde*” (RC-b) os possíveis bolsistas do CsF.

Em outro trecho, RC-b menciona como se sentiu em face do problema linguístico dos seus alunos, segundo ela,

Não sei por que, mas tomamos o ‘problema’ como se fosse único e exclusivamente nosso, o fato de os estudantes não compreenderem o inglês a ponto de se constituírem candidatos aptos ao programa e, talvez inconscientemente, desejávamos que eles aprendessem tudo o mais rápido possível, descartando toda a sua vida estudantil na qual eles também não aprenderam esta língua estrangeira. (RC)

A consciência tardia de RC de que a falta de proficiência em LI dos alunos não era um problema restrito àquele momento, mas de formação deficiente desde o ensino fundamental, levou-me a inferir que em algum momento os professores se sentiram responsabilizados, ou culpabilizados, pelo insucesso dos alunos. Ela relata que apenas um aluno do curso de Gestão da Tecnologia de Informação do campus Paraíso chegou a ser classificado no CsF, porém, foi desclassificado pelo programa pelo programa não considerar que seu curso estava elegível no CsF, no que concernia às áreas prioritárias, “*apesar de compreendermos que estava*”, completa RC-b. Em sua visão, esse foi um dos possíveis motivos que desestimulou aos demais alunos de participarem no CsF.

Outro fator relacionado à falta de adesão dos alunos ao CsF, na acepção de RC-b, se deveu à “*crença bem cristalizada de que só conseguiria concorrer ao CsF ‘aqueles que faziam CCAA’*” (RC). Hipótese possível considerando que Paraíso era a única cidade, dentre os pequenos municípios circunvizinhos de onde vinha grande parte dos alunos, que contava com escolas de idiomas. Quanto a isso, verifiquei que os estudantes de outros municípios se deslocavam apenas para vir ao campus, impossibilitando sua participação em cursos extracurriculares. Completando seu ponto, RC-b argumenta,

Na verdade, não enxergo benefícios claros que essa política de internacionalização do CsF trouxe para o Campus Paraíso. Desta maneira, sua extinção talvez traga uma remodelagem da proposta de um novo programa ajustada à nossa realidade bem como às nossas necessidades locais, em novos tempos, a possibilidade de vivenciar esse sonho tanto deles, os alunos, quanto nosso, os professores. (RC-b)

Em outras palavras, a esperança nutrida por RC-b é a de que o programa ressurgira com uma “remodelagem da proposta” original, de modo a realizar o “sonho” da mobilidade internacional dos alunos e dos professores, efetivando-se como uma política pública compatível com as demandas locais.

Indo adiante na narrativa de RC-b, constatei que sua expectativa e experiência na formação inicial convergiu com a minha no que concerne à proficiência em LI, ou seja, a formação que tivemos não nos assegurou a competência comunicativa mínima que precisávamos para preparar nossos alunos para participarem de programas nos moldes do CsF ou de qualquer outro programa de mobilidade. Em suas palavras,

Um das várias crenças que tinha ao entrar para a universidade era a de que aprenderia a falar fluentemente a língua a qual aquele curso estava me habilitando para ensinar. [...] A língua inglesa veio para mim muito tempo depois de formada, por conta própria e pelas necessidades e exigências das minhas atividades em sala de aula, de meus alunos e de meus estudos na formação contínua. Ainda hoje me deparo com algumas dificuldades e estudo para melhorar. (RC-b)

O engajamento pessoal de RC-b em sua aprendizagem de LI foi fruto de sua resposta às exigências sociais de seus alunos. No caso de RC-b, o restante da narrativa demonstra que essa resposta foi positiva, resultado de uma escolha pessoal de enfrentar os desafios independentemente das condições a ela impostas.

Reiterando esse engajamento pessoal em sua aprendizagem, ao final da narrativa RC-b compartilha uma experiência pessoal de mobilidade internacional, por ocasião de uma viagem à Áustria. Segundo ela, mesmo o país não sendo anglófono, a comunicação em LI era corriqueira. Sobre a experiência de usar a LI para um fim não pedagógico, como de costume, RC-b compartilha,

[...] foi estranho no primeiro dia. Primeiro, tive pânico ao ter que usar aquela língua ainda tão estrangeira, tão distante de mim. Depois tive vergonha, pois eu era professora daquela língua tão estrangeira, tão distante de mim. Como não consegui falar a língua que eu estudava? Como podia eu ensinar aquilo que não sabia? (RC-b)

O primeiro contato com a LI em seu contexto real de uso foi um choque para RC-b, levando-a a questionar sua competência para o exercício da docência de LI. Sua principal angústia era a inabilidade para falar a LI, o que a fez perceber a LI, naquele lugar, como língua

estrangeira e não como a LI costumeira em suas aulas. Essa LI era estranha e distante de sua realidade, porém era essa a LI que possibilitaria sua comunicação naquele contexto. Após o estranhamento inicial, RC-b relata que,

[...] após o pânico e a vergonha, encarei o ‘bicho’ inglês. Falei de maneira tão engessada, muitas vezes errei e muitas outras acertei. Conversei no hotel em inglês, fiz compras em inglês, conheci um agradável senhor dono de um restaurante que me contou, em inglês, sua aventura em conhecer o Brasil uma vez. Observava as pessoas falando naturalmente, sorrindo, brincando, tudo o que eu ouvia ou era alemão ou era inglês e isso foi fantástico para mim, me senti viva, me senti feliz, me senti cidadã do mundo, rompendo, de certa maneira, alguma fronteira que principalmente havia em mim. (RC-b)

A evidência de que a mobilidade internacional pode modificar a perspectiva pessoal de uso de uma língua foi uma constante na fala de RC-b. Após experimentar o choque cultural e autocensura por não ser proficiente em LI, RC-b decide lançar-se na experiência com a nova LI, observando as atividades de linguagem e a cultura que a constituíam naquele lugar. Ao mover-se naquele contexto, apropriando-se e fazendo parte dele, RC-b rompe com a perspectiva tradicional que tinha da língua que ensinava para dar lugar a uma nova concepção de linguagem emergindo em sua consciência. Traduzindo muito bem o que a mobilidade internacional pode proporcionar ao aprendiz de LI, quando diz: “[...] *me senti cidadã do mundo, rompendo, de certa maneira, alguma fronteira que principalmente havia em mim*”, considerei essa experiência como um processo de emancipação pessoal que, por sua vez, instaura uma *viseè* cosmopolita nunca vivenciada.

Em relação ao conteúdo dos áudios do aplicativo *whatsapp* providos por RC-b, o tema em pauta foi sua experiência com a primeira prova de proficiência, segundo ela, a experiência foi um pouco impactante. Esclarecendo o assunto, RC-b explica que havia a possibilidade de ser oportunizada com a mobilidade internacional por meio do IsF, contudo, havia a exigência de proficiência comprovada em LI por meio do TOEFL – ITP, à época, aplicado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E sendo aquela a primeira aplicação do teste no Tocantins, RC-b relata que teve que fazer a mesma prova que seus alunos no mesmo ambiente e com o mesmo propósito, ou seja, embora os professores de LI não estivessem competindo pelas vagas de graduação do CsF, o processo que tiveram que passar fora o mesmo que seus alunos. Em função disso, RC-b relata que foi constrangedor perceber que um de seus alunos tirara uma nota superior a dela no teste de proficiência. Em suas palavras, RC-b relata,

[...]Eu estava mesmo é... pra fazer essa prova e observei, tinha outros... vários alunos fazendo a prova junto comigo e eu me senti sim, um pouco envergonhada, justamente porque existia uma deficiência da língua inglesa em mim, existe até hoje, mas naquela época maior, é...eu não tive nenhuma preparação e nenhuma... nenhum manual dizendo como eu deveria me preparar, não existia esse esclarecimento para os professores [...] Foi uma prova muito difícil pra mim, porque além das minhas dificuldades eu não tive nenhum preparo [...] eu fiz por conta própria um pouco, mas não foi o suficiente pra atingir uma determinada pontuação exigida para o CsF. Eu me recordo muito que esse meu aluno ele teve um pouquinho mais de tempo pra se preparar pra prova, ele já tinha feito alguns cursos, se eu não me engano, e ele chegou até a mim depois que ele recebeu o resultado e perguntou: professora, eu tirei tanto, e falou a pontuação, e eu já sabia qual era a minha pontuação, né? E ele fala, eu tirei tanto e a senhora, tirou quanto? E eu com muita vergonha disse que era um pouco acima da nota dele e na verdade eu tinha tirado abaixo da nota dele. E aquele momento foi muito constrangedor pra mim é... ter que perceber isso, que o preparo que eu tinha, a formação que eu tinha, tudo que eu tinha feito eu ainda estava aquém das necessidades... é das necessidades que eu precisava ter pra poder alcançar o programa que era oferecido e outros programas, né? Infelizmente, é... existe pouco preparo, pouco esclarecimento e quem tem esse tempo e tem esse engajamento, realmente sai na frente, né? [...] eu realmente não podia falar pra aquele aluno que eu tinha tirado menos que ele, haja visto eu era professora dele.

Segundo o relato de RC-b, a participação dos professores de LI na primeira edição do IsF foi repentina e sem esclarecimento prévio, o que converge com o relatório do CCT (2015) acerca da emergência repentina do CsF. Assim, em termos de aferição da prática política, a operacionalização do CsF no campus Paraíso não foi na mesma proporção prescrita na portaria MEC nº 973/2014, especialmente no que concernia à divulgação do programa na IES e na promoção do ensino presencial de LI conforme descrito no QUADRO 26. Embora essa primeira etapa tenha sido para nivelamento, colocar os professores ao lado dos seus próprios alunos para realizar a prova demonstrou insensibilidade por parte dos gestores do IsF naquele contexto. Reiterando sua insatisfação com o modo como as políticas chegam no campus Paraíso, RC-b acrescenta,

E por fim, [...] a gente acaba se sentindo um pouco diminuído quando as coisas não chegam da maneira como acreditamos que deveria chegar pra gente, com boas instruções, com boas capacitações, com direcionamentos, né? E não chegam assim, elas chegam do nada, de supetão, você tem uma semana pra resolver, ou você tem uma semana pra se instruir e sai correndo porque o prazo já está finalizando e vai se der, se não der não vai [...]. (RC-b)

Na fala de RC-b, inferi que ela remete ao modo como as políticas públicas educacionais, em geral, emergem e são operacionalizadas no topo, demonstrando uma falta de planejamento

que inviabiliza o agir do professor como agente dessas políticas na ponta. No que tange à formação inicial e continuada do professor de LI, por meio do acesso a essas políticas, RC-b argumenta,

[...] a experiência de pesquisa que eu tenho pouco... pouquíssimas coisas em relação à língua estrangeira, a língua inglesa no caso, foi feito dentro da universidade na formação inicial do professor de língua estrangeira. Ele capta, ele melhora aquilo fora da universidade. E quando existem os programas que vêm para agregar para o profissional da língua estrangeira, essa... essa capacitação ela não agrega, na verdade ela segrega, né? [...].
(RC-b)

Ou seja, além de serem repentinas, segundo RC-b, referindo-se à sua experiência no CsF e IsF, as políticas são excludentes. Não obstante o seu desencanto com essas políticas, as palavras finais de RC-b em seus áudios revelam uma expectativa nutrida pela esperança de ver o seu contexto sendo contemplado com políticas comprometidas com o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Como ela mesma reitera,

Mas eu acredito que essa situação um dia seja melhorada, que os próximos, os futuros professores de língua estrangeira consigam através desses programas e desses convênios se beneficiar pra que se consiga estabelecer um ensino de qualidade mesmo, né? Dentro daquilo que a gente mais almeja que é fazer com que nosso aluno sinta uma língua estrangeira como algo de quebrar fronteiras, né? De estar mais próximos de outros povos, de outras culturas, e de conseguir chegar perto de outras pessoas, né? Não seja algo que os impeça de ser cidadãos do mundo. (RC-b)

A fala acima justifica a escolha da nomeação dada a essa professora-participante, em suas palavras inscreve-se a resiliência que acompanha cada professor que consegue entregar o bastão a outros professores, infelizmente, muitos desistem à beira do caminho por não suportarem o abandono e o desprestígio social dessa profissão, por outro lado, outros são como a flor de Drummond, furando o asfalto e construindo castelos para que seus alunos possam se abrigar.

6.6.2 Com a palavra, o Rouxinol Poliglota

Conforme a narrativa de Rouxinol Poliglota (RP), sua experiência de mobilidade é vasta, tendo morado nos Estados Unidos, Japão, e participado de um processo seletivo que a oportunizou com uma formação em Londres. Ela discorre acerca de sua participação nas ações de internacionalização do IFTO por meio do convênio firmado com o British Council. Conforme o memorando de acordo assinado entre o British Council e as instituições da rede

federal de educação profissional, em 2 de abril de 2012, as ações deveriam ser planejadas por ambas as instituições visando à promoção da mobilidade acadêmica e à capacitação de professores e alunos em língua inglesa.

No afã de multiplicar as ações de sua formação no campus, RP conta que iniciou o ensino de LI no centro de idiomas do campus Paraíso, mas por razão que ela não justifica, os cursos não foram mais ofertados. RP também conta que teve oportunidade de ensinar japonês no campus Paraíso, chegando ao nível intermediário, porém, em decorrência de ter passado no mestrado, não conseguiu dar continuidade às aulas no centro de idiomas.

Em relação aos testes de proficiência oferecidos pelo IsF, RP faz o seguinte relato:

Além da formação que tivemos do British Council eu também estudei por conta própria, comprei os livros de preparação do TOEFL, prestei as provas do TOEFL duas ou três vezes. Não me lembro exatamente qual a pontuação que tive, mas foi suficiente pra eu participar, conforme eu disse, da prova pra ir pra Londres, pra um curso ofertado pela CAPES. Para essa formação a prova de proficiência era ou o TOEFL ou a prova do IELTS, essa concorrência foi a nível nacional, e uma das vagas eu consegui. Fui e fiquei quase três meses em Londres [...]. (RP)

Conforme o relato, da mesma forma que RC-p, Rouxinol Poliglota teve que se engajar pessoalmente, buscando recursos extra formação, para conseguir se preparar para a prova de proficiência, e em face do esforço extra em sua formação, RP obteve êxito na prova.

RP também conta que apesar dos seus esforços para multiplicar seu conhecimento no campus, os alunos estavam desestimulados, mesmo após ela tê-los informado das oportunidades de estudar no exterior via CsF, e os poucos que se interessavam não podiam cursar as aulas de LI por que trabalhavam no período em que o curso seria ofertado ou moravam em outra cidade.

Finalizando a narrativa, RP conta que identificara alguns alunos no campus Paraíso com capacidade de obterem êxito na prova do TOEFL, porém, nas palavras da professora, “*they were very shy*” (eles eram muito tímidos), e não tinham entusiasmo para viajarem para o exterior sozinhos. RP conta que apenas um aluno a procurara pedindo ajuda para se preparar para fazer a prova do TOEFL, porém, na ocasião, ela estava impossibilitada de ajudá-lo, porque acabara de ingressar no mestrado. RP conclui lamentando não ter podido preparar nenhum aluno para participar do CsF.

Em relação aos dados fornecidos por meio do aplicativo whatsapp, identifiquei que RP considera que o CsF trouxe benefícios para o campus no que concerne à internacionalização.

De forma material, ela cita a estagiária francesa que ministrou aulas de francês no campus por um período de 9 meses, como também, a capacitação dos professores do campus Paraíso na França. E como ponto forte no processo de internacionalização do campus, RP cita o projeto de extensão da Espanhish. Em alguns trechos do áudio RP deixa claro não ter clareza sobre quais ações realizadas no campus Paraíso tinham relação com o CsF. Na tentativa de convergir as ações do campus às ações do CsF, RP cita outro projeto de extensão realizado no campus. Conforme a transcrição do áudio de RP, inscreve-se,

O [diretor] até apoiou o projeto da [outra professora de Espanhol], eu até fiz parte na época da comissão, de levar alguns alunos para a Argentina pra aprender espanhol, quem sabe até a gente não podia isso com o inglês também, né? É uma possibilidade a se pensar, a gente podia tentar fomentar isso com o [diretor]. (RP)

Por meio desse excerto, foi possível verificar que o campus Paraíso tem desenvolvido, de forma independente do CsF, processos de internacionalização do ensino a longo prazo, uma vez que tais empreitadas mencionadas por RP ocorreram no ensino médio. Isso pode ser, obviamente inferido pelo fato de que o CsF não ofertava bolsas de estudos para o ensino médio.

Concluindo seu relato por meio dos áudios, RP discorre sobre os benefícios da mobilidade se implementada na formação inicial do professor, explicando que aprender uma língua estrangeira no contexto de origem dessa língua enriquece a aprendizagem. Todavia, RP faz uma ressalva acerca do papel que o interagente tem na aprendizagem de LI, como também, acerca do filtro afetivo (KRASHEN, 1987) que impede muitos brasileiros em mobilidade de aprenderem a língua estrangeira. Para exemplificar, RP cita o caso de sua mãe, que morou no Japão, mas teve dificuldade de aprender a língua, porque não gostava da cultura japonesa. Nesse caso específico, na opinião de RP, a mobilidade não garante a aprendizagem.

A partir dos relatos das participantes e das práticas de internacionalização no IFTO relacionadas ao CsF, foi possível verificar os resultados/efeitos da política do CsF no campus Paraíso, e aferir o que foi implementado ante o prescrito. Outrossim, foi possível identificar as questões relativas ao agir docente, no âmbito da ação política do CsF, que precisam ser contempladas num planejamento de internacionalização nesse contexto. Com base nesses resultados, transcrevo, a seguir, a análise contextual que inclui a identificação do Contexto dos Resultados/efeitos da política do CsF, seguido do Contexto da Estratégia Política, que se refere ao planejamento linguístico-docente preconizado como escopo central.

6.7 ANÁLISE CONTEXTUAL

6.7.1 Contexto dos Resultados/efeitos

No domínio da ACP, o contexto dos resultados/efeitos de uma política em análise demonstra efeitos de primeira e segunda ordem. Conforme o entendimento de quais são esses efeitos, discutidos no capítulo 5, os efeitos de primeira ordem correspondem às mudanças realizadas na política do CsF ao longo de sua execução, os quais foram aferidos por meio de dados estatísticos do painel de controle do programa, com o auxílio de dados estatísticos do Geocapes. Como desdobramento, os efeitos de segunda ordem foram aferidos por meio do impacto dessas mudanças no seu contexto de aplicação. Consoante a questão central preconizada na análise desses efeitos, o objetivo apresentado foi o de promover uma reflexão sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que foram criadas ou reproduzidas pela política e pelo programa CsF (MAINARDES, 2006). Em face de já terem sido parcialmente explanados por meio da análise do contexto de prática, indico apenas a compilação dos dados que demonstram tais efeitos.

QUADRO 32 – Contexto dos Resultados/efeitos da política do CsF

EFEITOS DE 1ª ORDEM	EFEITOS DE 2ª ORDEM	
	Positivos	Negativos
a) implementação da bolsa de Desenvolvimento Tecnológico e Mestrado Profissional;	- parceria com a iniciativa privada para concessão de estágios e empregos aos ex-bolsistas; - adequação às demandas das empresas parceiras;	
b) não implementação da modalidade de bolsa Educação Profissional e Tecnológica;		b) exclusão dos professores e estudantes de cursos técnicos do CsF por meio da extinção da modalidade de bolsa de Educação Profissional e Tecnológica;
c) mudanças nas metas do programa;		c) falta de equidade na distribuição das bolsas entre as áreas prioritárias (TAB. 6);
d) delimitação das áreas prioritárias e dos cursos elegíveis ao programa;		d) exclusão de áreas do conhecimento inerentes à internacionalização e de cursos pertencentes às áreas elegíveis (TAB. 6);
e) implantação do IsF como política complementar ao CsF;	e) promoção de uma política linguística;	e) exclusão das IES como público-alvo no Inglês sem fronteiras (QUA. 23);

f) reformulação do IsF;	- inclusão das IES e seus professores e técnicos; inclusão dos professores de LE da Educação Básica;	- falta de equidade na distribuição das bolsas de fomento do IsF por estado brasileiro (TAB. 8);
	- promoção do ensino de idiomas estrangeiros e do português para estrangeiros;	- exclusão dos professores nos cursos preparatórios do IsF (RELATO RC-b);
	- incentivo à internacionalização das IES	- falta de planejamento na operacionalização do IsF nos contextos locais de aplicação (RELATO RC-b)

Fonte: elaborado pela autora

Não obstante os impasses e desequilíbrios na operacionalização do programa, de modo geral a política do CsF atingiu os objetivos estabelecidos pelo programa no que concerne à promoção de visibilidade à pesquisa brasileira em âmbito internacional, à assinatura de acordos de cooperação com instituições em diversos países, à promoção de iniciativas institucionais de internacionalização das IES, à promoção de ensino de idiomas estrangeiros e à difusão internacional do português brasileiro, como também, a promoção de pesquisas sobre políticas linguísticas no âmbito da internacionalização da educação, como é o caso desta pesquisa.

Em relação aos problemas apontados aqui, especialmente, sobre a falta de equidade na distribuição das oportunidades do CsF, foi demonstrado que esta prática não se restringiu e nem foi introduzida por meio do CsF, mas tratava-se de uma prática recorrente em nosso sistema educacional brasileiro, que foi reproduzida no programa. Outro problema levantado a partir da execução do programa, foi a ineficiência do sistema de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, para o qual foi implantado o IsF. Assim, considerando que tais problemas se constituíam debilidades profundas em nosso sistema educacional, anteriores ao CsF, o programa foi extremamente positivo para denunciá-los e mobilizar toda comunidade acadêmica, e a sociedade brasileira em geral, para identificar e, sobretudo, combater práticas excludentes travestidas de políticas inclusivas em empreitadas futuras.

Desse feita, no que concerne às conjecturas levantadas sobre um processo de guetorização sendo instaurado na distribuição das oportunidades para o desenvolvimento da educação nas IES brasileiras, os resultados apurados deixaram evidente que houve apenas uma manutenção do processo de guetorização por meio do CsF. Outrossim, acerca da exclusão do professor como agente do CsF no contexto do IFTO – campus Paraíso, os relatos das participantes demonstraram que ela aconteceu da forma mais vexatória possível, promovendo tanto a segregação quanto o desprestígio do professor de LI do campus Paraíso. Tais resultados,

entretanto, devem ser encarados como um diagnóstico necessário para expurgarmos do nosso sistema as práticas convergentes com a globalização perversa. É nesse aspecto e a partir do que foi exposto e compartilhado com as participantes da pesquisa que propus uma iniciativa institucional de internacionalização para o IFTO – campus Paraíso consoante o Contexto da Estratégia Política.

6.8 CONTEXTO DA ESTRATÉGIA POLÍTICA: POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA O IFTO, CAMPUS PARAÍSO

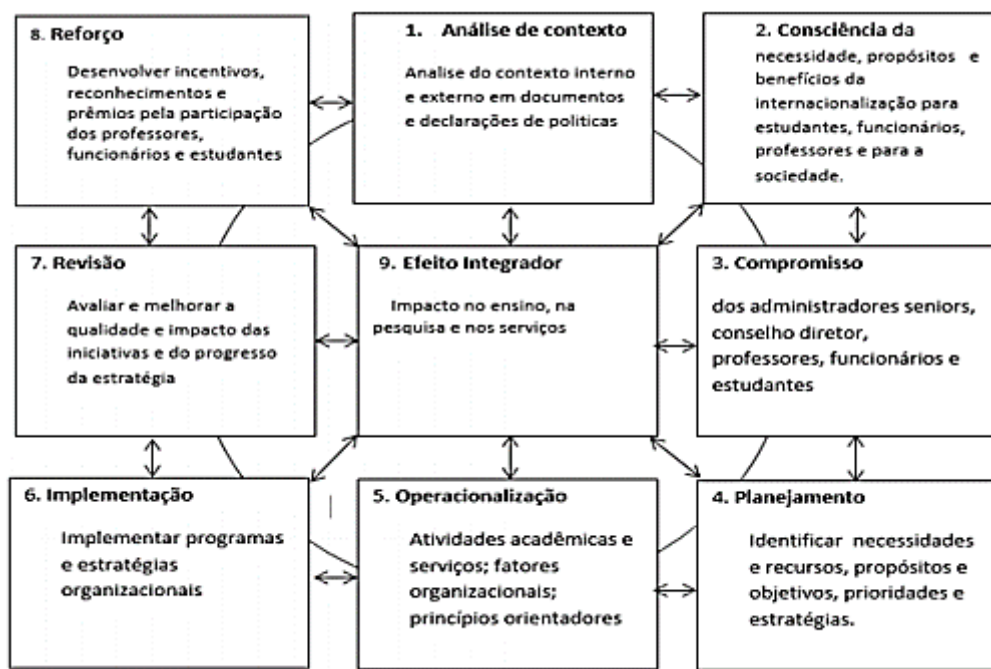
Fundamentada nos resultados da pesquisa, dentre os quais foi identificado que a internacionalização promovida por meio do CsF trouxe benefícios significativos ao ensino e à pesquisa brasileira, sinto-me segura em afirmar que promover internacionalização é também promover oportunidades para o desenvolvimento profissional dos professores de LI que atuam como agentes das políticas de internacionalização no contexto em foco. E tendo em vista o processo de guetorização sofrido no contexto do IFTO – campus Paraíso, no que tange ao acesso às políticas linguísticas de internacionalização fomentadas até o momento, proponho um planejamento que viabilize iniciativas institucionais de internacionalização específicas para o contexto desse campus do IFTO.

Considerando as especificidades locais, o planejamento proposto leva em conta as potencialidades e as demandas do campus Paraíso. Nesse sentido, as potencialidades, objetivamente, referem-se aos projetos institucionais de extensão realizados por esse campus e que podem ser adaptados para promover a internacionalização. Neste caso, escolhi as ações realizadas pelo Centro de Idiomas e, em específico, a Espanglish, por ser uma atividade que envolve todo o campus.

Em face dessa proposição inicial, no âmbito dos modelos de internacionalização providos no Capítulo 1, situo esse projeto no campo da Internacionalização em Casa. Nesse sentido, o planejamento envolve as três dimensões da internacionalização apontados por Knight (2004), quais sejam, internacional, intercultural e/ou global nos objetivos, funções e ofertas da educação; porém, nesse contexto, tendo como foco o Ensino Médio. No que concerne à elaboração e operacionalização de um planejamento de internacionalização, Morosini (2015)⁸⁴ propõe um ciclo de nove etapas adaptado de Knight (2004), conforme abaixo.

84

QUADRO 33 - Ciclo da internacionalização



Fonte: Morosini (2015) adaptado de Jane Knight (2004, p.14)

Para organizar o ciclo acima, Morosini (2015) parte do pressuposto que “se você quer internacionalizar a universidade, você tem que internacionalizar os professores” (MOROSINI, 2015)⁸⁵, coadunando a autora, minha proposição, a seguir, segue na esteira desse ciclo. Nesse sentido, o planejamento que proponho busca contemplar cada uma das fases do ciclo da internacionalização.

Observando à proposta de formação de professores do IsF no Contexto da Produção de Texto dessa política, percebi a viabilidade de adequar alguns itens do IsF ao planejamento linguístico-docente do campus Paraíso. Conforme a Portaria nº 30, 2016, art. 13, parágrafo único, o IsF prevê a formação e preparação de professores de idiomas em formação inicial e continuada para a internacionalização com uma carga horária de dedicação de vinte horas semanais às ações do IsF. Considerando as condições do campus Paraíso, reformulei a proposta do IsF consoante ao tempo disponível, dos professores de LI, para as atividades de ensino, pesquisa e extensão. O QUADRO 31 abaixo apresenta a proposta.

MOROSINI, M. Seminário - Internacionalização da Educação Superior: por onde e como começar? 04/08/2015 Internacionalização da Educação Superior. CEES/PUCRS-Centro de Estudos de Educação Superior.

⁸⁵ Ibid. (MOROSINI, 2015, Slide 30)

QUADRO 34 - Planejamento Linguístico-docente de Internacionalização do Campus Paraíso

CH	EIXO	ATIVIDADE	AÇÃO		Ciclo
			Objetivo	Metas	
5h	Ensino	Formação pedagógica para a internacionalização;	Curso de capacitação com um especialista em Internacionalização da Educação (3h de duração);	Capacitação para Internacionalização do Currículo;	1
				Capacitação para Internacionalização do campus;	2
			Curso de capacitação com um especialista em testes de proficiência em LI (2h de duração);	Capacitar o professor de LI para fazer a prova do TOEFL;	3
				Preparar o Centro de idiomas para ser aplicador de testes de proficiência em LI;	4
8h	Pesquisa	Experiência profissional para internacionalização	I Jornada de Internacionalização e I Workshop de gerenciamento da internacionalização do campus Paraíso;	Fomentar a internacionalização no campus;	5
				Capacitar o pessoal técnico administrativo sobre procedimentos técnicos para recepção de estudantes estrangeiros e envio de estudantes do campus ao exterior;	6
				Preparar o campus para as oportunidades externas de internacionalização e mobilidade internacional de estudantes, professores e técnicos do campus;	
12h	Ensino* e Extensão		Elaboração de projeto institucional de pesquisa sobre os efeitos da Espanglish para a internacionalização do campus Paraíso;	Ampliação do projeto da Espanglish para adequá-lo aos processo de internacionalização do currículo e do campus;	7
				Atividades de ensino (incluídas na CH dos professores) aos alunos e servidores envolvidos na Espanglish sobre a dimensão intercultural dos países anglófonos e hispanos abordados na Espanglish;	

	Atividades de acompanhamento e suporte (coaching) a alunos de cursos on-line ou outras atividades	Execução do projeto Espanglish	Atividades de ensino (incluídas na CH dos professores) de LI relativas às apresentações em LI na Espanglish;	
			Orientações individuais (incluídas na CH de atendimento aos alunos) aos alunos participantes da Espanglish;	
			Resultado e premiação da turma vencedora; entrega de certificados aos servidores envolvidos no projeto;	8
			Avaliação do processo de internacionalização no campus.	9
Total 25h	* As cinco horas (5h) de atividades de ensino estão incluídas na carga horária do professor que equivale à 20 horas semanais.			

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro acima adapta a proposta do IsF ao contexto do IFTO, campus Paraíso, integrando o ciclo de internacionalização na operacionalização do planejamento. Embora a proposta escopo desta pesquisa tenha como foco os professores de LI do campus Paraíso, desenvolvi um planejamento que inclui a capacitação do professores de LI como propiciadora da internacionalização do campus Paraíso. Nesse sentido, as cinco horas de atividades de Formação Pedagógica para a Internacionalização têm como foco os professores de LI. Deles decorrerão as ações de internacionalização que incluem todo o campus.

Como adiantei, adaptando o planejamento do IsF ao contexto do IFTO – campus Paraíso, distribui as atividades conforme o tripé ensino, pesquisa e extensão, para o qual os professores do IFTO têm momentos específicos em sua carga-horária de trabalho. Ou seja, dentro de uma carga-horária semanal de 40h, 20h são disponibilizadas para atividades de ensino, 6h para atividades de atendimento ao aluno, e o restante da carga-horária distribuída entre atividades de manutenção de ensino, as quais incluem a pesquisa e a extensão. Nesse sentido, a proposta acima prevê cinco horas das atividades de ensino incluídas na carga-horária do professor orientadas ao ensino de línguas inglesa e espanhola aos alunos participantes da

Espanghish, e a práticas interculturais, essa última incluindo os servidores do IFTO participantes do projeto.

Esclarecendo o que vem ser o escopo do projeto Espanghish, incluído na proposta, trata-se de uma feira de línguas inglesa e espanhola organizada no formato de competição entre alunos do Ensino Médio. A feira ocorre anualmente no segundo semestre, entretanto, o planejamento é feito logo no início de cada ano letivo, começando pela seleção dos países anglófonos e hispanos por meio de sorteio público, conforme o número de turmas de ensino médio participantes. Como parte do projeto, os professores conselheiros das turmas, sob a orientação dos professores de LI e Espanhol do campus, orientam os professores conselheiros que não são da área de linguagem do campus. A partir do Edital nº 09/2018⁸⁶/PSO/REI/IFTO, de 31 de julho de 2018, o qual selecionava servidores e professores para compor as comissões da IV Espanghish, identifiquei que os objetivos desse projeto são convergentes com as dimensões da internacionalização abordadas previamente. Nesse aspecto, a descrição do projeto, no cabeçalho do edital 2018, prescreve como objetivo da Espanghish, “apoiar alunos matriculados nos cursos de Médio Integrado do *Campus* Paraíso do Tocantins do IFTO, possibilitando o acesso a informações sobre os países de línguas inglesa e espanhola, objetivando aperfeiçoar sua formação linguístico cultural” (IFTO, 2018). Nessa propositura, as apresentações abordam os seguintes aspectos relativos aos países: a bandeira; a densidade demográfica; a religião; a extensão territorial, clima e relevo; a parte da história mais relevante do país; a biodiversidade; a culinária típica; uma dança típica; roupas tradicionais; e curiosidades. Os alunos devem elaborar jogos de interação com os visitantes da feira correspondendo a uma produção tecnológica exigida no evento. Nesse sentido, cada professor é orientado a “buscar a integração de sua disciplina com o país/turma de sua responsabilidade” (IFTO, 2018), visto se tratar de um projeto interdisciplinar.

A partir do cronograma da Espanghish, as atividades do planejamento linguístico-docente que propus acima foram pensadas para serem executadas no primeiro semestre de cada ano letivo, no campus Paraíso, as quais deverão ser adequadas a cada ano para promoverem o desenvolvimento dos processos de internacionalização nesse contexto de ensino.

À semelhança de todas as proposições feitas neste trabalho, apresento a proposta acima como um esboço de um planejamento, sem qualquer pretensão de conferi-lo como único

⁸⁶ Disponível em <http://www.ifto.edu.br/paraiso/campus-paraiso/seletivos/processo-seletivo/selecao-de-professores-e-servidores-para-atuarem-na-vi-espanghish/selecao-de-professores-e-servidores-vi-espanghish.pdf/view>

caminho viável para promover a internacionalização no campus Paraíso. Há, certamente outros caminhos, talvez até melhores, mas esta é a minha contribuição.

6.9 PALAVRAS FINAIS À ORQUESTRA

Tentando ser o mais objetiva possível, trago como considerações finais, neste trabalho, alguns apontamentos providos pelos resultados e algumas impressões que inevitavelmente ficaram em mim, e que, portanto, continuarão a compor minhas questões intermináveis de pesquisas. No intuito da objetividade, traço essas considerações retomando ao conto do Rouxinol a partir das perguntas de pesquisa levantadas neste trabalho. Nessa ordem, a primeira questão foi:

- a) *Como se configura a política linguística de internacionalização da Educação no âmbito do CsF?*

A partir dos dados relatados, a política linguística de internacionalização do CsF foi relevante no que tangia à inclusão do Brasil no espaço acadêmico, político e econômico internacional – adentramos, enfim, à “antessala do palácio da globalização” e fomos vistos pelos “imperadores”, não obstante a nossa falta de proficiência linguística na língua “imperial” tenha denunciado nosso status de aspirantes a uma cadeira nesse cenário. Todavia, à semelhança do descaso com a floresta do Rouxinol, o mesmo Brasil recompensado com a inclusão em âmbito global, acabou praticando, em seu próprio “quintal”, a mesma exclusão de que fora vítima do mundo globalizado. Isso pode ser evidenciado por meio das escassas oportunidades ao povo da floresta e do cerrado brasileiro, em face das jazidas de conhecimento que fluíram para as grandes metrópoles do sudeste brasileiro. Em relação a esse ponto, o fato de que a maior fonte de fomento para a mobilidade de estudantes tenha vindo do governo, e quase nada da iniciativa privada, minha primeira impressão foi a de que nos veios do sistema público de educação brasileiro correm a globalização capitalista excludente. Mas como reza o conto, de que em todo “reino há hierarquias”, essas são apenas impressões de um mero rouxinol do cerrado brasileiro!

Seguindo nas considerações, a segunda questão feita foi:

- b) *Como se qualifica (implícita ou explicitamente) o trabalho do professor de LI dentro da política linguística de internacionalização do CsF?*

Conforme resume um dos subtítulos deste trabalho – “*para inglês ver*”. Em outros termos, vimos que a política linguística de internacionalização do CsF, o IsF, que no contexto da produção de texto incluía os professores, no contexto da prática, entretanto, não deu condições para que o professor de LI participasse de forma equânime, seja como agente do CsF ou como público alvo. Explicando meu entendimento dessa prática a partir do conto do Rouxinol, concebo que os executores do IsF “estavam desfamiliarizados com a linguagem da floresta”, ou seja, não conheciam as demandas do contexto local de aplicação da política do IsF, de modo que essa política pudesse ter sido aplicada adequadamente. A respeito disso, perdura minha impressão de que a cultura de simulação da aprendizagem, mencionada no capítulo 2 seja incentivada na escola média, reproduzida na educação superior e nas políticas de formação docente, visto que já havia indicativos anteriores ao CsF de que o sistema de ensino de LI no Brasil era deficiente.

Prosseguindo nas questões, a terceira pergunta de pesquisa foi:

- c) Quais instâncias prescritivas do CsF interferem e/ou impedem o agir do professor de LI como agente de internacionalização?

Resumidamente, a transposição do contexto da produção de texto da política oficial do CsF para o contexto da prática política, no website do CsF, excluiu terminantemente a participação dos professores de LI, sendo reiterado mais tarde com a publicação das áreas prioritárias. Assim, não foram instâncias prescritivas no interior do programa, mas o programa em si, o impedimento à participação do professor de LI, e quando a oportunidade foi finalmente estendida por meio do IsF, foi implementada de forma excludente. Relacionando o conto do rouxinol a esse último fato, a impressão que tive é que o modo como a política do IsF chegou ao contexto das professoras de LI do IFTO- campus Paraíso remete aos sentidos inferidos do encontro dos súditos do imperador com o Rouxinol, ou seja, primeiro a estranheza de que houvesse um mundo além dos muros do palácio, depois, a censura pelo desconhecimento de uma linguagem imperial. Para iluminar o leitor, transcrevo a suma dos súditos reais sobre o Rouxinol da floresta: “*Talvez tenha perdido a cor quando viu todas estas visitas importantes*”. Sobre esse ponto de vista, outra vez ressalto, são apenas impressões de um rouxinol do cerrado brasileiro.

Finalmente, a última questão de pesquisa a ser considerada, qual seja:

- d) Como a política linguística de internacionalização do CsF se aplica no âmbito do IFTO para promover sua internacionalização?

No que tange aos processos de internacionalização, a política linguística de internacionalização do CsF pouco acrescentou em termos de prática efetiva, entretanto, foi substantiva para chamar a atenção para os processos de exclusão em curso no Brasil. Ao lado, também demonstrou como tais processos excludentes podem ser minimizados por meio de iniciativas institucionais de internacionalização, atuando como pequenas frentes de combate à globalização capitalista no âmbito da educação brasileira. Como estratégia, o parâmetro para tais iniciativas deve ser a valorização da diversidade, e das peculiaridades locais, e a capacitação de professores de LI em “*world englishes*” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 115), propiciando-lhes a mobilidade internacional para que possam agenciar uma internacionalização tangível por meio de uma *visèe* cosmopolita.

Concluindo as considerações, ressalto que as impressões mencionadas constituem para mim rotas e necessidades para empreitadas futuras de pesquisa, para que as notas introdutórias da canção de esperança iniciada nesta pesquisa, possa ser, enfim, uma composição de todos os rouxinóis brasileiros. Nesse sentido, concluo, finalmente, com um diálogo entre o rouxinol de cordas e o singelo Rouxinol da floresta.

ACORDES FINAIS

O conto de Andersen não diz, mas tudo aconteceu em um só dia, a amizade, o diálogo e a partida.

Como é sabido de todos, o imperador permitira ao singelo Rouxinol da floresta sair todos os dias para tomar sol no jardim do palácio, porém, conduzido por doze criados reais, cada um segurando uma fita de seda amarrada à sua patinha. No entanto, isso não agradava o pequeno Rouxinol da floresta. Quando o singelo Rouxinol viu o rouxinol de cordas e sua moderna canção pela primeira vez, tratou de alegrar-se e fazer amizade com o recém-chegado ao palácio. Tudo aconteceu em um só dia, a amizade, o diálogo e a partida.

Ao aproximar-se do rouxinol de cordas, o Rouxinol da floresta ficou deslumbrado com tantas cores, tanto brilho, tanta pompa! Era um esplendor, seu novo amigo! Passado algum tempo, procurou chegar mais perto do rouxinol de cordas para ouvi-lo, pois sua voz não estava mais tão potente depois de tanto cantar para entreter o imperador, foi então que o Rouxinol da floresta viu um pequeno feixe de ouro em formato de coração, enfincado entre as pequenas asinhas do deslumbrante rouxinol de cordas, quando este dizia alguma palavra, o pequeno feixe

girava sem parar. Não hesitou, perguntou logo: – *Não dói carregar este pequeno feixe para onde vais, meu amigo rouxinol brilhante?* Então, o rouxinol de cordas olhou atentamente nos olhos da singela ave da floresta e bem lentamente respondeu: - *Não dói carregar este pequeno feixe por onde quer que eu vá, singelo Rouxinol da floresta.*

Não convencido com a resposta do rouxinol de cordas, o Rouxinol da floresta perguntou mais uma vez: - *Não dói quando gira em suas costas a cada nota de sua canção?* E o rouxinol de cordas responde, cada vez mais lentamente: - *Não dói quando gira em minhas costas a cada nota de minha canção, singelo Rouxinol da floresta.*

Ainda não satisfeito, o singelo Rouxinol indaga, mais uma vez, seu novo amigo: - *Perdoe-me, meu brilhante amigo rouxinol, mas tenho uma última pergunta, não dói quando o eixo perfaz seu último giro emudecendo tua voz?* E o rouxinol de cordas responde, dessa vez, lentamente, embalado pelo último giro do eixo em suas costas: - *Não dói quando o eixo perfaz seu último giro e emudece minha voz, singelo Rouxinol da floresta.* Dito isso, o deslumbrante rouxinol de cordas emudeceu, pois o eixo não girava mais entre suas asinhas.

Então, Rouxinol pôs-se a elucubrar sozinho por alguns instantes, perguntando a si mesmo como seria a sensação de ter um eixo de ouro às costas e ser tão deslumbrante e admirado como o rouxinol de cordas, afinal, não doía carregar o eixo dourado, nem doía quando ele girava em suas costas ou quando dava o último giro e emudecia a voz do rouxinol de cordas. Rouxinol lembrou-se dos olhares de censura e desprezo dos súditos reais e audiência do palácio do imperador quando não conseguira compassar sua canção de esperança à canção do rouxinol de cordas. Lembrou-se em como se sentira inútil naquele momento, e desnecessário àqueles que o ouviam, e concluiu consigo mesmo, “*quero ser como o deslumbrante rouxinol de cordas, afinal, não dói ter um eixo de ouro às costas, nem quando este gira ou quando se canta a última nota da canção*”!

Resoluto, o singelo Rouxinol desperta o rouxinol de cordas de seu sono de descanso, girando algumas vezes o pequeno eixo dourado em suas costas. Imediatamente o rouxinol de cordas desperta e já ia pôr-se a cantar quando o singelo Rouxinol da floresta o interrompe, ávido com mais uma pergunta: - “*Meu brilhante e deslumbrante amigo rouxinol de cordas, sabendo por ti que ter um eixo de ouro às costas não dói nem quando este gira ou mesmo quando perfaz seu último giro e emudece a tua voz, e sendo tu tão deslumbrante e admirado neste palácio cheio de pessoas tão importantes, como faço para ser como tu és? Diga-me, meu brilhante e deslumbrante amigo!*

Então, o rouxinol de cordas fitando atentamente os olhos no singelo Rouxinol da floresta, e com profunda tristeza no olhar responde: *“Meu singelo amigo Rouxinol da floresta, não é a dor do eixo de ouro que carrego, mas a dor de não poder mais voar para onde quero, de ‘ir e vir’ a tantos que precisam de minha canção de esperança longe dessa corte magnífica. Também não é a dor do eixo de ouro a girar em minhas costas a cada nota de minha canção, mas a dor de não compor minhas próprias canções; e ainda, meu singelo amigo Rouxinol da floresta, não é dor do eixo quando perfaz seu último giro e emudece minha voz, mas a dor de ter que cantar sempre a mesma canção que eu não compus, apenas para entreter àqueles que tudo têm neste palácio de imperadores. Mas, se queres ser como sou, não te preocupes, meu singelo amigo Rouxinol da floresta, já estás quase a sê-lo. Diga-me, meu singelo amigo Rouxinol da floresta, que diferença há entre o eixo que me impede de voar e as fitas de seda que te prendem à pata todos os dias quando saís a tomar sol pela manhã? Diga-me, meu singelo amigo Rouxinol, que diferença há entre a minha canção, modernamente implantada e repetida, e a tua canção de esperança neste palácio de abastança e súditos reais que tudo tem? Quantas canções compusestes, desde tua chegada a este palácio, para achardes que és diferente de mim, diga-me, meu singelo amigo Rouxinol?”*

Finda as palavras, o singelo Rouxinol emudeceu em choque, pois as palavras do rouxinol de cordas tocaram fundo sua alma. Juntos, tramaram um meio do Rouxinol da floresta fugir do palácio. E como sabemos, enquanto o rouxinol cordas entretia a todos com sua canção repetida, o singelo Rouxinol, sentindo-se desnecessário, voou para sua floresta, onde podia aliviar a dor dos que jaziam além-muros, longe da abastança e da pompa do palácio do imperador e seus súditos reais. O conto de Andersen não diz, mas tudo aconteceu no mesmo dia, a amizade, o diálogo e a partida.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. **Journal of studies in international education**, vol. 11, n. 3-4, 2007, pp. 290-305.

ANDERSEN, H. C. **Histórias e Contos de Fadas: Obra Completa**. 1. ed. Trad. Eugênio Amado. Belo Horizonte: Villa Rica, 2 vol.1996.

ANDRÉ, M. Teacher policies in Brazilian states and municipalities: some issues in teacher education. **Educar em Revista**, n. 50, 203, 2010. pp. 35-49.

_____. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ANTUNES, A. Leitura do mundo no contexto da planetarização - por uma pedagogia da sustentabilidade. **Produção de terceiros sobre Paulo Freire**. Série Teses, 2002.

ALPERSTEDT, Cristiane. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. 3, p. 149-165, 2001.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

BALL, S. J. Following policy: Networks, network ethnography and education policy mobilities. **Journal of Education Policy**, vol. 31, n. 5 2016., pp. 549-566.

_____. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. **Education Plc: understanding private sector participation in public sector education**. London: Routledge, 2007.

_____. **Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy**. **Comparative education**, vol. 34, n. 2, 1998, pp. 119-130.

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929/2006.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Vol. 2, 13ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, vol. 1, 11ª Ed. 1998. pp. 954-962.

BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1998.

BATISTA Jr., P. N. Dependência: da teoria à prática. **Estudos Avançados**, vol. 13, n. 37, 1999, pp. 215-224.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Les Editions de Minuit, 1980.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer nº 009, de 08 de maio de 2000.

_____/MEC/SEB. **Orientações Curriculares para o ensino médio**, vol. 2. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____/MEC/CNE/CES. Trata de Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Parecer nº 436, Brasília – DF, 2 de abril de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer4362001.pdf. Acessado em 17 de julho de 2017.

BRITISH COUNCIL, O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1ª Ed., São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acessado em 07 de Julho de 2017.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas** (IO Duarte; J. Tenfen & M. Bagno, trad.) São Paulo: Parábola Editorial: IPOL. 2007.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Editora Penso, 2006.

CASTRO, C. M. et al. Cem mil bolsistas no exterior. **Interesse nacional**, vol. 5, n. 17, 2012, pp. 25-36.

CANAGARAJAH, A. S. **Reclaiming the local in language policy and practice**. Routledge, 2005.

_____. Navigating Language Politics: a story of critical praxis. In. NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TILIO, R.; ROCHA, C.H. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Pontes Editores: Campinas, São Paulo, 2013, pp.43-61.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **In: Linguagem e Ensino**. Pelotas, v. 8, n. 1, 2005.

COUTINHO, Clara Pereira; LISBÔA, Eliana Santana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011.

CROWTHER, P., JORIS, M., OTTEN, M., NILSSON, B., TEEKENS, H., & WÄCHTER, B. **Internationalisation at home: A position paper**. Amsterdam: EAIE, 2001.

DAY, K. Políticas Linguísticas Educativas: efeitos da contemporaneidade. **Letras Escreve**, v. 6, n. 2, p. 39-54, 2017.

_____. **Políticas Linguísticas Educativas em Conflito no Amapá: Impactos e contradições da LDB 9394/96 e da Lei 11.161/2005**. 2016, 198f. Tese de doutorado – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2016.

DÉRCOLE, R. Brasil fica em 24º em ranking mundial de crescimento econômico, mostra tudo. **O Globo**. Rio de Janeiro, 30 de Jun. 2014. Disponível em:< <https://oglobo.globo.com/economia/brasil-fica-em-24-lugar-em-ranking-mundial-de-crescimento-economico-mostra-estudo-12662806>>. Acesso em : 20 jun. 2017.

DE GRANDE, P. B. Desafios da Pesquisa Qualitativa: um percurso metodológico inicial. **Língua, Literatura e Ensino-ISSN 1981-6871**, v. 2, 2007.

DE WIT, H. **Internationalization of higher education: nine misconceptions**. Chestnut Hills, Massachusetts: Center for International Higher Education, 2011.

_____. Misconception on internationalization of higher education. **Public lecture in Amsterdam**, April, vol. 6, 2011.

_____. Erasmus at 25: What is the future for international student mobility? **The Guardian**, vol. 21, 2012.

_____; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. Interntionalisation of Higher Education Study. Policy Department B: structural and cohesion policies, **European Union**, 2015. Disponível em: <<http://www.europarl.europa.eu/studies>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

DI GIOVANNI, G. As Estruturas Elementares das Políticas Públicas. Núcleo de Estudos de Políticas Pública – NEPP. **Caderno de Pesquisa** n.82. São Paulo: Unicamp, 2009.

_____, G. Entrevista: o que são políticas públicas. **CRP-RJ—Jornal do Conselho Regional de Psicologia**, v. 7, n. 27, p. 1-3, 2010.

DUARTE, N. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões. **Campinas: autores associados**, 2008.

DREIFUSS, R. A. **A época das perplexidades**. Mundialização, Globalização e Planetarização: novos desafios. Petrópolis: Vozes, 1996.

DUSSEL, E. **The Invention of the Americas**. Eclipse of" the Other" and the Myth of Modernity. New York: Continuum Books, 1997.

EGRON-POLAK, E., HUDSON, R. **Internationalization of higher education: Growing expectations, fundamental values**. 2014.

ELHAJJI, M. Migrações internacionais, fuga das mentes e corrida dos cérebros: custos materiais, benefícios simbólicos e dúvidas existenciais. **CECS-Publicações/eBooks**, p. 125, 2013.

FABELA, S. A vida toda para aprender. **Portal dos psicólogos**, 2005.

FEUERBACH, L. **A essência do cristianismo**. São Paulo: Papyrus, 1988.

FERREIRA, S. A internacionalização da Educação Superior no contexto da mundialização do capital. **Diversia, Educación y Sociedad**, vol. 3, 2010, pp. 65-88.

FERRETTI, Celso João. Sociedade do conhecimento e educação profissional de nível técnico no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 637-656, 2008.

FRANCISCO, P. Exortação Apostólica Evangelii Gaudium: sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual. **São Paulo: Paulinas**, 2013. Disponível em <http://franciscanos.org.br/?p=50551>. Acessado em: 30 de julho de 2016.

FRANCO, M. A. S. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidade de transformações no processo ensino-aprendizagem. Pró-reitora de Graduação, 2009. Disponível em: <<http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/caderno10.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Política y educación**. Siglo XXI, 1997.

GASPARINI, E.N. **Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental**: uma análise discursiva. *Polifonia*, 2005. pp.10:159-175.

GATTI, B A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 42, n. 145, 2013, pp. 88-111.

_____; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. 2009.

_____; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. In: **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. 2011. pp. 295-295.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. **Política e Políticas Linguísticas**. **Campinas: Pontes Editores**, p. 199-218, 2013.

GIMENEZ, T; PASSONI, T. P. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. **Calidoscópico**, v. 14, n. 1, p. 115-126, 2016.

GREEN, W.; WHITSED, C. (Eds.). **Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum in Disciplines**. Sense Publishers, 2015.

GIDDENS, A. Affluence, Poverty and the Idea of a Post-Scarcity Society. **Development and change**, vol. 27, n. 2, 1996, pp. 365-377.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

GROSGOUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e cultura**, v. 59, n. 2, 2007, pp. 32-35.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto: Porto Editora, 2003.

HARVEY, D. Do gerenciamento ao empresariamento: a transformação da administração urbana no capitalismo tardio. **Espaço & Debates**, vol. 16, n. 39, 1996, pp. 48-64.

_____. **The condition of postmodernity**. Oxford: Blackwell, 1989.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive internationalization**. Taylor & Francis, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JONES, E. Mobility, Graduate Employability and Local Internationalisation. In: **Global and Local Internationalization**. Sense Publishers, Rotterdam, 2016, pp. 107-116.

JORDÃO, C. M. No Tabuleiro da Professora Tem.... Letramento Crítico? In: Dánie Marcelo de Jesus; Divanize Carbonieri. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, vol.1, 2016, pp. 41-56.

KOVACS, E. P.; DE MORAES, W.F.A.; DE OLIVEIRA, B. R.B. Redefinindo conceitos: um ensaio teórico sobre os conceitos-chave das teorias de internacionalização. **REGE Revista de Gestão**, vol. 14, n. spe, 2007, pp. 17-29.

KHUBCHANDANI, L. **Revisualizing boundaries**: A plurilingual ethos. New Delhi, India: Sage, 1997.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**. Sage Publications, vol.8, n.1, spring 2004, pp. 5-32.

_____. **Internationalization of higher education**: New directions, new challenges. Paris: IAU, 2006.

_____. **Higher Education in Turmoil: The changing world of internationalization**. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, vol. 13, 2008.

KRASHEN, Stephen. D. 1981. **Second language acquisition and second language learning**, 1987.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68. Campinas: Cedes. Dezembro, 1999, pp.163-183.

LARROSA, J.; KOHAN, W. Apresentação da coleção. RANCIÈRE, Jaques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a Emancipação Intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, pp. 1-38.

LIMA, D.C. (Org.). **Inglês em Escolas Públicas não Funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LEASK, B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. **Journal of Studies in International Education**, 13(2), 2009, pp.205–221.

_____. **Internationalization of the curriculum in action**. A guide: University of South Australia, 2012.

_____. **Internationalizing the curriculum**. London: Routledge, 2015.

_____. & BRIDGE, C. Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines; theoretical and practical perspectives. Compare. **A Journal of Comparative and International Education**, 43 (1), 2013, pp. 79-101.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, **APLIESP**, n. 4, 1999, pp. 13-24.

_____. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti (Org.). **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2003. pp. 225-250.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, 2012, pp. 389-411.

_____. **Língua Estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2016.

LOJKINE, J. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008, pp. 71-114.

MARTINS, J. S. Sociologia e militância: entrevista com José de Souza Martins. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 31, 1997, pp. 137-187.

MENDENHALL, Mark et al. Specification of the content domain of the Intercultural Effectiveness Scale. **The Kozai monograph series**, v. 1, n. 2, p. 1-22, 2008.

NAFSA. **NAFSA announces 2014 Simon Award recipients**. Disponível em: <http://www.nafsa.org/Explore_International_Education/For_The_Media/Press_Releases_And_Statements/NAFSA_Announces_2014_Simon_Award_Recipients/>. Acesso em: 05 mar. 2018.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação. **Ensaio**, 2011, pp. 575-598.

LUNA, José Marcelo Freitas. **Internacionalização do currículo: Educação, interculturalidade e cidadania global**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

LYONS, J. **Linguagem e linguística**. Rio: Zahar, 1987.

MARX, K. **O Capital**, Livro I, volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **ENGELS, F. A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MATTOS, P. **A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser**. São Paulo: Anna Blume, 2006.

MEDRADO; B. P.; PÉREZ, M. **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

MIGNOLO, W D. **Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Editora UFMG, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativa em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, 10/2, 1994, pp. 329-338.

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**, vol. 24, n. 2, 2008.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior Conceitos e práticas. **Educar em revista**, vol. 22, n. 28, 2006, pp. 107-124.

MOROSINI, M. Seminário de Internacionalização da Educação Superior: por onde e como começar? **CEE/PUCRS**, 2015.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Nascimento, Elimar Pinheiro do; Pena-Veja, Alfredo (Org.). 3ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

MUELLER, S. P. M. et al. Perfil do bibliotecário, serviços e responsabilidades na área de informação e formação profissional. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 17, n. 1, p. 63-70, 1989.

OCDE, OECD. **Perspectives de L'emploi de L'OCDE 2014**. OECD Publishing, 2014.

PAIVA, A. R. Apresentação. In: MATTOS, P. **A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser**. São Paulo: Anna Blume, 2006.

PENNYCOOK, A. D. Uma linguística aplicada transgressiva. In. DA MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 67-84.

_____. Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 23-49.

PEREIRA, T. C. A. S. et al. Política linguística e política pública: uma proposta de interseção teórica. **Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 23, n. 38.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIZZIMENTI, C. **Uma Pitada de Encanto**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/UmaPitadaDeEncantoByCrisPizzimenti/?fref=nf&pnref=story>>. Acesso em: 30 de mai. 2018.

RAJAGOPALAN, K. The Ambivalent Role of English in Brazilian Politics. In: **World English**. v. 22, n. 2, Boston, USA: Blackwell Publishing, 2003, pp. 91-101.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Ives; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Org.) **A geopolítica do inglês**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005, pp. 135-159 (Lingua[gem]; 13).

_____. Política Linguística: do que se trata afinal? In: NICOLAÍDES, C.; SILVA, K.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013, pp. 19-42.

_____. 2004. The Concept of ‘World English’ and its implications for ELT. **ELT Journal**. 58(2):111-117

RAMOS, C. R. et al. Educação e informação na sociedade do conhecimento no século XXI: algumas considerações acerca dos mediadores da informação. **Biblos**: Rio Grande, 2010, 1 (1), 17-22.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual** /Jacques Rancière; tradução de Lilian do Valle-Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIZVI, F., LINGARD, B. Globalization and education: Complexities and contingencies. **Educational theory**, vol. 50, n. 4, 2000, pp. 419-426.

ROJO, R. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAÍDES, C.; SILVA, K.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013, pp. 63-78.

SÁ, R.L. Imigrantes hispano-americanos, (inter)culturalidade crítica e língua portuguesa. **Revista Estudos Acadêmicos de Letras**, v.10 nº 01, julho - 2017, pp.63-73.

_____. **Políticas de Internacionalização**: acesso, acolhimento e acompanhamento em programas de mobilidade acadêmica. Tese (doutorado). Instituto de Estudos da linguagem. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), (no prelo).

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Almedina, 2009.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, vol. 72, 2005, pp. 7-44.

_____. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: **Educação, sociedade & culturas**. CIEE/Edições Afrontamento, 2005, pp. 137-202.

_____. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: **Civilização brasileira**, vol. 3, 2003.

_____. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 65, 2003, pp. 3-76.

_____. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-94.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SARMENTO, S; KIRSCH, W. Inglês sem Fronteiras na UFRGS. **In Encontro Nacional do Projeto Novos Letramentos**, 5a edição. São Paulo, São Paulo: USP, 2014a.

_____. O contexto de prática do nucli UFRGS: eventos de formação de professores. In: Formação de professores, ensino de inglês e processos de Internacionalização no programa Inglês sem Fronteiras. **ABRAPUI**, IV, Maceió, AL, 2014b (conferência em mesa-redonda).

SCHIFFMAN, H.F. **Linguistic culture and planning**. London, Routledge, 1996.

SCHIFFMAN, H.F. Tongue-Tied in Singapore: A language policy for Tamil? **Journal of Language, Identity, and Education**, nº 2, 2003 p.105- 126.

SECCATO, M. G. Ensino de língua inglesa nos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro: uma análise documental através do ciclo de políticas. In. SÁ, R.L., SOUZA, E. M., GIÊDRA, F. C. **Educação Crítica de Profissionais da Linguagem para Além-mar: Políticas Linguísticas, Identidades, Multiletramentos e Transculturalidade**. Campinas: Pontes Editores, 2016, pp.19-40.

SILVA, K. A. (Org.) **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 185 -203.

SILVA, E. D; NASCIMENTO, J. F. (Org.) **Políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2018.

SHOHAMY, E. **Language Policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

SHOR, I; FREIRE, P. Medo e ousadia. **O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOUZA, L. M. T. M. de. Entering a culture quietly: writing and cultural survival in indigenous education in Brazil. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Ed.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, pp. 135-169.

SOUZA, R. A. A Língua Inglesa na Cultura Brasileira e na Política Educacional: um estranho caso de alienação. In: LIMA, D.C. (Org.). **Inglês em Escolas Públicas não Funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, pp. 133-146.

SOUZA, M.M.F. Avaliação das Políticas Linguísticas Implantadas no Brasil e os Programas de Mobilidade Acadêmica em Contexto de Internacionalização. **Revista Ciências Humanas**, vol. 7, n. 2, 2014, pp. 18.

SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

STÁLIN, J.V. **Sobre o Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico**. Rio de Janeiro: Edições Horizonte, 1938.

STALLIVIERI, L. Estratégias para Internacionalização do Currículo: do discurso à Prática. In: LUNA, José Marcelo Freitas. **Internacionalização do currículo**: Educação, interculturalidade e cidadania global. Campinas: Pontes Editores, 2016.

TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: **UNESCO- IPE**, 2010.

TEICHLER, U. Internationalisation of higher education: European experiences. **Asia Pacific Education Review**, vol. 10, n. 1, 2009, pp. 93-106.

VEIGA-NETO, A. O descontrolo da máquina: a escola na sociedade de controlo. **Simpósio Michel Foucault**, 2015.

VANDENBERGHE, F. Um estado para o cosmopolitismo. **Novos Estudos-CEBRAP**, n. 90, p. 85-101, 2011.

WÄCHTER, B. Mobility and Internationalisation in the European Higher Education Area. Beyond 2010 Priorities and challenges for higher education in the next decade/ed. by Kelo M. Bonn: Lemmens Medien GmbH (**ACA Papers on International Cooperation in Education**), 2008.

WALSH, C. E. (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito: Abya Yala, **Americas**, 2013.

WORLD BANK GROUP. Doing Business 2015: Going Beyond Efficiency: Comparing Business Regulations for Domestic Firms in 189 Economies: a World Bank Group Flagship Report. **World Bank Publications**, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE – I

DADOS CONSULTADOS NA INTERNET

WEBSITES INSTITUCIONAIS	
CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS	http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf
GEOCAPES	https://geocapes.capes.gov.br/
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	https://www.mec.gov.br/
CAPES	www.capes.gov.br/
CNPQ	www.cnpq.br/
ISF	isf.mec.gov.br/
DOCUMENTOS DISPONÍVEIS PARA DOWNLOADS	
Relatório CCT/SF	http://200.130.15.53/cgrifes/wp-content/uploads/2017/08/2015.12-Relat%C3%B3rio-Senado-CsF.pdf
LDB	http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf
PDI/IFTO – 2010-2014	http://www.ifto.edu.br/ifto/colégiados/consup/documentos-aprovados/pdi/plano-de-desenvolvimento-institucional-2010-2014.pdf/view
RA/IFTO – 2010-2018	http://www.ifto.edu.br/centrais-de-conteudos/documentos-institucionais/relatorio-de-acoess

APÊNDICE – II**NARRATIVAS ESCRITAS****NARRATIVA ROUXINOL CASTLE-BUILDER**

O Programa Ciência sem Fronteiras apareceu em nosso Campus pouco difundido entre nós, professores de inglês, mas quando ficamos sabendo dele, a perspectiva que tivemos inicialmente era a de que nossos alunos teriam a possibilidade de vivenciar, de fato, uma língua estrangeira, como algo que quebrasse fronteiras e os conectasse a um mundo que eles não conheciam ainda. Minha ideia era ainda a de que eles (nossos alunos) teriam uma perspectiva de qualificação profissional mais ampliada pela visão que o CsF entregaria a todos eles, fazendo com que estes estudantes começassem a perceber um outro idioma como um complemento da formação de sua identidade bem como os permitisse se tornar cidadãos do mundo. Era um sonho, na verdade.

Como logo esbarramos na dificuldade de que nossos alunos não possuem fluência na língua inglesa, nossas ações realmente foram no sentido de tentar prepará-los, em tempo recorde, na perspectiva de minimizar este entrave, mas também de possibilitar a participação deles no programa. Foi assim que nasceu a ideia do Centro de Idiomas no nosso campus e alguns professores ministrando aulas lá, voluntariamente. Tentávamos também utilizar em sala de aula mais as atividades que contemplassem a fala e a escuta na língua inglesa, porém, pouco resultado aparecia, a não ser com os alunos que estudavam a língua em outros momentos, além da sala de aula.

Não sei por que, mas tomamos o “problema” como se fosse único e exclusivamente nosso, o fato de os estudantes não compreenderem o inglês a ponto de se constituírem candidatos aptos ao programa e, talvez inconscientemente, desejávamos que eles aprendessem tudo o mais rápido possível, descartando toda a sua vida estudantil na qual eles também não aprenderam esta língua estrangeira.

Houve tentativas de mudança nas metodologias de ensino, houve o Centro de Idiomas, houve o atendimento de todos os professores dispostos a orientar estes estudantes, mas poucos procuravam orientação sobre isso, desvelando assim sua

própria consciência (ou inconsciência) sobre a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Lembro-me de que um único estudante do nosso campus conseguiu passar na avaliação para o CsF. Ele fazia nosso curso superior de Gestão da Tecnologia da Informação. Ficamos felizes na expectativa de sua participação no programa, porém, não me recordo exatamente o andamento, mas ele foi desclassificado pelo fato de a equipe avaliadora não considerar o curso que ele fazia como uma das áreas de estudo que estava elegível à participação no programa, apesar de compreendermos que estava. Isso o desmotivou bastante e, possivelmente, desmotivou aos demais alunos que ficaram também na mesma expectativa que nós.

Nossos alunos já tinham uma crença bem cristalizada de que só conseguiria concorrer ao CsF “aqueles que faziam CCAA”, o que nos remete a outros aspectos impeditivos/difícil do ensino-aprendizagem de língua estrangeira ser discutido em outro momento.

Na verdade, não enxergo benefícios claros que essa política de internacionalização do CsF trouxe para o Campus Paraíso. Desta maneira, sua extinção talvez traga uma remodelagem da proposta de um novo programa ajustada à nossa realidade bem como às nossas necessidades locais, em novos tempos, a possibilidade de vivenciar esse sonho tanto deles, os alunos, quanto nosso, os professores.

Um das várias crenças que tinha ao entrar para a universidade era a de que aprenderia a falar fluentemente a língua a qual aquele curso estava me habilitando para ensinar. Obviamente aquilo nunca aconteceu. A língua inglesa veio para mim muito tempo depois de formada, por conta própria e pelas necessidades e exigências das minhas atividades em sala de aula, de meus alunos e de meus estudos na formação contínua. Ainda hoje me deparo com algumas dificuldades e estudo para melhorar.

Há alguns anos tive a oportunidade de ir a Viena - Áustria. Apesar de a língua oficial lá ser a língua alemã, os austríacos aprendem como segunda língua o inglês. Lá, tranquilamente você se comunica nos dois idiomas em qualquer lugar e então, tive que tirar meus *listening* e *speaking* empoeirados do bolso e colocá-lo em uso de qualquer jeito. E, sim, foi estranho no primeiro dia. Primeiro, tive pânico ao ter que usar aquela língua ainda tão estrangeira, tão distante de mim. Depois tive vergonha, pois eu era professora daquela língua tão estrangeira, tão distante de mim. Como não consegui

falar a língua que eu estudava? Como podia eu ensinar aquilo que não sabia? Disso saiu, posteriormente, algumas pesquisas que fiz.

Pois bem, após o pânico e a vergonha, encarei o “bicho” inglês. Falei de maneira tão engessada, muitas vezes errei e muitas outras acertei. Conversei no hotel em inglês, fiz compras em inglês, conheci um agradável senhor dono de um restaurante que contou-me, em inglês, sua aventura em conhecer o Brasil uma vez. Observava as pessoas falando naturalmente, sorrindo, brincando, tudo o que eu ouvia ou era alemão ou era inglês e isso foi fantástico para mim, me senti viva, me senti feliz, me senti cidadã do mundo, rompendo, de certa maneira, alguma fronteira que principalmente havia em mim.

Vivenciar o inglês *in loco* foi uma experiência incrivelmente enriquecedora e percebi o grande abismo que há entre a língua que aprendi (e aquilo que acabamos sendo obrigados a ensinar em sala de aula) e a língua em uso e a leveza dela que encontrei lá. Esta experiência de fato modificou algo em minha identidade de professora de inglês, percebendo outros propósitos do ensino de uma língua estrangeira, algo que caminha além sala de aula e das regras das pobres traduções. Hoje consigo trabalhar o ensino do inglês na perspectiva de transformação pessoal de meus alunos (daqueles que querem isso), tentando deixar alguma marca, uma semente, que os faça quererem mais e irem em busca de seus próprios desafios em outra língua.

Rouxinol Castle-builder

NARRATIVA ROUXINOL POLIGLOTA

Sobre o CsF, antes do Brasil sediar a copa, nós abrimos o centro de idiomas no campus Paraíso e ofertamos vários cursos de inglês, japonês, francês. Eu participei de um processo seletivo pra ter um curso de formação em Londres, fui selecionada e fiz o curso. Depois, também participei de uma formação ofertada pelo British Council, tive dois encontros por ocasião desse curso, um na Bahia e outro no Espírito Santo. Após a formação, a gente tentou formar turma no campus Paraíso e não conseguimos, tentamos iniciar com a formação de cursos de inglês de nível básico, mas os cursos não foram pra frente, os colegas desistiram. Eu ministrei o curso de Japonês até o nível intermediário. Eu passei no mestrado, então, não deu pra seguir em frente. Além da

formação que tivemos do British Council eu também estudei por conta própria, comprei os livros de preparação do TEOFL, prestei as provas do TOEFL duas ou três vezes. Não me lembro exatamente qual a pontuação que tive, mas foi suficiente pra eu participar, conforme eu disse, da prova pra ir pra Londres, pra um curso ofertado pela CAPES. Para essa formação a prova de proficiência era ou o TOEFL ou a prova do IELTS, essa concorrência foi a nível nacional, e uma das vagas eu consegui. Fui e fiquei quase três meses em Londres e quando retornei, eu dei uma sondada e verifiquei que os alunos não tinham interesse em fazer o curso preparatório para os testes de proficiência, mesmo falando que eles poderiam estudar fora, eles não tiveram interesse, e quem teve interesse não podia fazer o curso, pois trabalhava em outra cidade. Então a gente acabou não formando turma.

Tempos depois, tive um aluno do Ensino Médio que teve interesse, mas como eu estava (e ainda estou) fazendo o mestrado, eu não pude ministrar aula pra esse aluno, o que eu fiz foi indicar alguns sites de inglês, tanto privados quanto gratuito, inclusive indiquei o que o MEC oferta, pra que ele estudasse. Entrei em alguns sites com ele, e mostrei onde ele poderia conseguir alguma bolsa. Indiquei e entrei com ele no site do CsF pra que ele visse as oportunidades que ele tinha (era um aluno do médio). Antes disso, tive alguns alunos que eu percebi que tinham capacidade pra passar na prova do TOEFL, até os convidei pra gente formar uma turma, pois eram alunos que tinham capacidade pra estudar e conseguirem passar numa prova, mas eram alunos com uma personalidade muito... *they were very shy*. Então, eles não tinham coragem de enfrentar uma viagem e morar fora do país sozinhos.

Acredito que é isso que eu tenho pra dizer sobre minhas experiências com o Ciência sem Fronteiras, é uma pena eu não ter tido a oportunidade de preparar algum aluno. Lamento muito, porque eu queria muito ter preparado um aluno pra fazer o TOEFL e viver essa experiência do Ciência sem Fronteiras. Tive esse aluno do Ensino Médio que queria fazer a prova, mas infelizmente eu estava muito atarefada, eu não pude, então, não foi o momento certo, quem sabe no futuro eu tenha essa oportunidade.

Rauxinal Poliglota

APÊNDICE - III

RELATOS TRANSCRITOS
ROUXINOL CASTLE-BUILDER
<p>Áudio 1</p> <p><i>Eu estava mesmo é... pra fazer essa prova e observei, tinha outros.... vários alunos fazendo a prova junto comigo e eu me senti sim, um pouco envergonhada, justamente porque existia uma deficiência da língua inglesa em mim, existe até hoje, mas naquela época maior, é...eu não tive nenhuma preparação e nenhuma... nenhum manual dizendo como eu deveria me preparar, não existia esse esclarecimento para os professores, não sei se existiu depois. Eu acredito que não, porque eu ainda fiz essa prova mais uma vez, mais duas vezes, na verdade, pra outros fins, mas não existia preparação e nem norte para o professor. Foi uma prova muito difícil pra mim, porque além das minhas dificuldades eu não tive nenhum preparo... eu fiz por conta própria um pouco, mas não foi o suficiente pra atingir uma determinada pontuação exigida para o CsF. Eu me recordo muito que esse meu aluno ele teve um pouquinho mais de tempo pra se preparar pra prova, ele já tinha feito alguns cursos, se eu não me engano, e ele chegou até a mim depois que ele recebeu o resultado e perguntou: professora, eu tirei tanto, e falou a pontuação, e eu já sabia qual era a minha pontuação, né? E ele fala, eu tirei tanto e a senhora, tirou quanto? E eu com muita vergonha disse que era um pouco acima da nota dele e na verdade eu tinha tirado abaixo da nota dele. E aquele momento foi muito constrangedor pra mim é... ter que perceber isso, que o preparo que eu tinha, a formação que eu tinha, tudo que eu tinha feito eu ainda estava aquém das necessidades... é das necessidades que eu precisava ter pra poder alcançar o programa que era oferecido e outros programas, né? Infelizmente, é... existe pouco preparo, pouco esclarecimento e quem tem esse tempo e tem esse engajamento, realmente sai na frente, né? [...] eu realmente não podia falar pra aquele aluno que eu tinha tirado menos que ele, haja visto eu era professora dele. [...] É lamentável, não foi uma experiência muito boa, tive outra experiência depois que também o caminho foi mais ou menos esse, mas aí eu já conhecia como funcionava é exige mesmo muito preparo específico pra fazer esse tipo de prova. Às vezes a gente até tem a suficiência, né? A gente até reconhece a comunicação, a gente consegue estabelecer a comunicação, mas como a prova é mecanizada em alguns aspectos isso</i></p>

acaba tornando um pouco mais difícil é... pra quando você vai fazer. Talvez se alguém conversasse com você uma conversa normal fosse um pouco menos tensa, mas o tipo de prova que eu fiz não foi legal, realmente foi muito difícil.

Áudio 2

E por fim, aquilo que talvez eu tenha citado na escrita [...] a gente se torna um pouco... a gente acaba se sentindo um pouco diminuído quando as coisas não chegam da maneira como acreditamos que deveria chegar pra gente, com boas instruções, com boas capacitações, com direcionamentos, né? E não chegam assim, elas chegam do nada, de supetão, você tem uma semana pra resolver, ou você tem uma semana pra se instruir e sai correndo porque o prazo já está finalizando e vai se der, se não der não vai, e..muito pouco a universidade fez por nós, é... na verdade, é... a experiência de pesquisa que eu tenho pouco... pouquíssimas coisas em relação à língua estrangeira, a língua inglesa no caso, foi feito dentro da universidade na formação inicial do professor de língua estrangeira. Ele capta, ele melhora aquilo fora da universidade. E quando existem os programas que vêm para agregar para o profissional da língua estrangeira, essa... essa capacitação ela não agrega, na verdade ela segrega, né? E quem teve a condição de, por conta própria fazer isso, seja em cursinho, seja sozinho, enfim, fora da universidade, esse aí é a pessoa que vai conseguir galgar patamares melhores, vamos dizer assim. Mas eu acredito que essa situação um dia seja melhorada, que os próximos, os futuros professores de língua estrangeira consigam através desses programas e desses convênios se beneficiar pra que se consiga estabelecer um ensino de qualidade mesmo, né? Dentro daquilo que a gente mais almeja que é fazer com que nosso aluno sinta uma língua estrangeira como algo de quebrar fronteiras, né? De estar mais próximos de outros povos, de outras culturas, e de conseguir chegar perto de outras pessoas, né? Não seja algo que os impeça de ser cidadãos do mundo.

Rouxinol Castle-builder

ROUXINOL POLIGLOTA

Tinha benefícios dessa política de internacionalização para o campus Paraíso. Eu creio que foi a professora de francês, né? Que passou um tempo no nosso campus, e a gente teve uma experiência com um nativo de francês e depois teve aquela viagem que você e o [professor de informática] tiveram aquela experiência na França, e teve também... acho que teve mais alguém que foi, né?... na época, com vocês? Acho que foi bem interessante. E... eu não sei se tem alguma coisa a ver também, porque era uma coisa que a [professora de espanhol] já tinha feito anteriormente, mas eu acho que, é... talvez pela sua coordenação.. e também eu acho que talvez pelo conhecimento por essa ... oportunidade do Ciência sem Fronteiras. Talvez o [ex-diretor] também tenha chegado a apoiar a ESPANGLISH, não sei., mas... sei lá... não sei, assim, se isso tem realmente algo a ver com o Ciência sem fronteiras, com a política de internacionalização do Ciência sem Fronteiras, ou talvez sim, não tenho certeza, talvez você seja a melhor pessoa pra responder isso. É, porque, o [ex-diretor] realmente apoiou a feira de línguas, talvez isso tenha algum cunho de verdade que tenha a ver o apoio do [ex-diretor], eu acho que.. a COPA talvez tenha sido uma razão, né? Eu acho que a globalização também, talvez, o que liga uma coisa à outra, né? Talvez sim, tenha sido uma razão pela qual o [ex-diretor] tenha apoiado a EspanGLISH, e eu acho que a gente até podia pensar no [ex-diretor] como estando na reitoria, de expandir um pouco mais essa nossa feira e realmente internacionalizar mais. O [diretor] até apoiou o projeto da [outra professora de Espanhol], eu até fiz parte na época da comissão, de levar alguns alunos para a Argentina pra aprender espanhol, quem sabe até a gente não podia isso com o inglês também, né? É uma possibilidade a se pensar, a gente podia tentar fomentar isso com o [diretor]. O quê que você acha?"

Áudio 2:

A mobilidade na época da graduação teria sido de grande valia porque uma experiência da língua estrangeira no próprio país [onde é falada] ela enriquece muito a aprendizagem, né? Isso se o... professor?...não., o interagente né? Acho que podemos chamar assim, se o interagente realmente tiver o interesse, porque eu já vi casos, né? Quando eu morei lá nos Estados Unidos, e até mesmo da minha família mesmo, da minha mãe, que ela não tinha interesse de aprender a outra língua, né? No caso, a minha mãe, nós moramos no Japão, minha mãe não tinha interesse de

aprender, tinha dificuldade, então, ela sobrevivia conosco ali, e ela sabia muito pouco. Então eu acho que o que realmente sobressai é o interesse do aprendiz, né? Então, tendo o interesse do aprendiz, a experiência se torna maravilhosa, porque ouvir e falar e vivenciar a língua do país de origem da língua é aprendido ele se torna muito mais proveitoso, porque ali você está cercado de pessoas com quem você pode interagir, porque se você tiver num ambiente que não tem como, você... não tem outras pessoas que possam te auxiliar na sua língua materna é melhor ainda. Então, se for um caso de imersão, é... se torna mais ainda proveitoso. Então, essa vivência com outros e essa interação num país no qual se fala a língua é muito rico, além de você vivenciar a cultura, né? Acho que é isso.

Áudio 3

Uma outra questão que eu acho bastante pertinente, bastante relevante, é a questão do filtro afetivo, né? Como eu citei, a minha mãe como exemplo, ela tinha bastante aversão à cultura japonesa, o jeito da vida dos japoneses, a maneira pela qual eles trabalhavam, a minha mãe teve bastante dificuldade pra se adequar à vida, ao jeito dos japoneses, à cultura mesmo japonesa, então ela tinha bastante resistência, logo aprender a língua pra ela foi bastante difícil, então eu acho que a questão do filtro afetivo teve um papel bastante relevante. No caso da aprendizagem, né? E isso pode acontecer também nos alunos da graduação, na licenciatura, se eles não tiverem um filtro afetivo baixo, um nível de filtro afetivo baixo, não vai adiantar eles terem a oportunidade de imersão, é ... de mobilidade, né?

Rauxinal Poliglota

ANEXOS

01/12/12

ANEXO I – DECRETO 7.642/2011 - CsF



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.642, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2011.

Institui o Programa Ciência sem Fronteiras.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, Incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa Ciência sem Fronteiras, com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias.

Parágrafo único. As ações empreendidas no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras serão complementares às atividades de cooperação internacional e de concessão de bolsas no exterior desenvolvidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, do Ministério da Educação, e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.

Art. 2º São objetivos do Programa Ciência sem Fronteiras:

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 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;

ANEXO II – PORTARIAS DO CsF



24

ISSN 1677-7042

Diário Oficial da União - Seção 1

Nº 8, sexta-feira, 11 de janeiro de 2013

Ministério da Defesa

COMANDO DA AERONÁUTICA
GABINETE DO COMANDANTE

PORTARIA Nº 36/GC3, DE 10 DE JANEIRO DE 2013

(*) Aprova a redação do Regulamento do Comando-Geral do Pessoal.

O COMANDANTE DA AERONÁUTICA, de conformidade com o previsto no inciso XIV do art. 23 da Estrutura Regimental do Comando da Aeronáutica, aprovada pelo Decreto nº 6.834, de 30 de abril de 2009, e considerando o que consta do Processo nº 67400.003327/2012-88, resolve:

Art. 1º Aprovar a redação do ROCA 20-3 "Regulamento do Comando-Geral do Pessoal", que com esta baixa.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Art. 3º Revogam-se a Portaria nº 216/GC3, de 24 de fevereiro de 2005, publicada no Diário Oficial da União nº 38, de 25 de fevereiro de 2005, Seção 1, página 12.

(*) Esta Regulamento de que trata a presente Portaria será publicado no Boletim do Comando da Aeronáutica (BCA).

Ten Bríg Ar JUNITI SAITO

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 1,
DE 9 DE JANEIRO DE 2013

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E O MINISTRO DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO, no uso das atribuições que lhes foram conferidas pelo art. 13 do Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, e considerando proposta aprovada pelo Comitê Executivo e homologada pelo Comitê de Acompanhamento e Assessoramento - CAA do Programa Ciência sem Fronteiras, instituídos pelas Portarias Interministeriais MEC/MC-TI nº 382, de 12 de abril de 2012 e nº 648, de 21 de maio de 2012, resolvem:

Art. 1º Ficam instituídas as áreas e temas prioritários de atuação do Programa Ciência sem Fronteiras, indicados a seguir:

- I - engenharias e demais áreas tecnológicas;
- II - ciências exatas e da terra;
- III - biologia, ciências biológicas e da saúde;
- IV - computação e tecnologias da informação;
- V - tecnologia aeroespacial;
- VI - farmacos;
- VII - produção agrícola sustentável;
- VIII - petróleo, gás e carvão mineral;
- IX - energias renováveis;
- X - tecnologia mineral;
- XI - biotecnologia;
- XII - nanotecnologia e novos materiais;
- XIII - tecnologias de prevenção e mitigação de desastres naturais;
- XIV - biodiversidade e bioprospeção;
- XV - ciências do mar;
- XVI - indústria criativa;
- XVII - novas tecnologias de engenharia construtiva; e
- XVIII - formação de tecnólogos.

Parágrafo único. Caberá a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, vinculada ao Ministério da Educação, e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, definirem a pertinência das candidaturas às diversas áreas e temas, conforme o curso de origem dos candidatos.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA
Ministro do Estado da EducaçãoMARCOS ANTONIO RAUPP
Ministro de Estado da Ciência, Tecnologia
e InovaçãoDESPACHOS DO MINISTRO
Em 10 de janeiro de 2013

Nos termos do art. 7º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação, HOMOLOGA o Parecer CNE/CES nº 135/2012, de 8 de março de 2012, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, que, com fulcro na Chamada Pública - CNE/CES nº 01/2007, decidiu pela convalidação de estudos e a validade nacional dos títulos de Doutor, obtidos pelos 8 (oito) alunos abaixo relacionados, no curso de Doutorado em Saúde e Ambiente, ministrado pela Universidade Federal do Mato Grosso, sediada no Município de Curitiba, no Estado de Mato Grosso, conforme consta dos autos do processo nº 23001.000109/2011-01:

Aluno	Documento de Identidade
1. Shirley Patrícia Pereira	RG nº 7.380.014-1 (PPRJ)
2. André Azeiteiro	RG nº 13.871.802-4 (M)
3. Márcia Imeldina dos Anjos Gonçalves	RG nº 1.123.878-0 SSP/MT
4. Geocelcio Carneiro Moreira	RG nº 20.901.988 SSP/MT
5. Maria Amanda dos Santos	RG nº 9.881.838 SSP/SP
6. Elaine Fraire Coutinho de Carvalho Dória	RG nº 7.380.898 SSP/SP
7. Geanilson dos Santos Barreto	RG nº 6.373.390-4 (PPRJ)
8. Paulo Afonso Kossimouli	RG nº 329.109 SSP/MS

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação, HOMOLOGA o Parecer CNE/CES nº 195/2012, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, favorável à convalidação de estudos e a validade nacional do título de Mestre obtido no curso de Mestrado em Educação, ministrado pela Universidade Camilo Castelo Branco, com sede no município de São Paulo, no Estado de São Paulo, pelos 7 (sete) alunos relacionados abaixo, conforme consta do Processo nº 23001.000101/2011-37.

Nº	NOME	CÉDULA DE IDENTIDADE
1	Anna Maria Gracco Prado Santini	4531308 SSP-SP
2	José Floriano Velloso Filho	13206922 SSP-SP
3	Mônica Ferreira Nunes	11511292 SSP-SP
4	Moisés Aparecido Machado	17014788 SSP-SP
5	Maria Helena Velloso Salgado	16490874 SSP-SP
6	Carriann Sofia Rodrigues Mito Linschütz	8433079 SSP-SP
7	Roni Reis	4781381-7 SSP-SP

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

COLÉGIO PEDRO II

PORTARIA Nº 24, DE 9 DE JANEIRO DE 2013

A REITORA pro tempore do COLÉGIO PEDRO II, no uso de suas atribuições legais ex vi da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, resolve:

Homologar o resultado do Processo Seletivo Simplificado, destinado ao cadastramento de Professores, de acordo com a Lei nº 8.745, de 09 de dezembro de 1993, com redação dada pelas Leis nº 9.849, de 26 de outubro de 1999 e nº 10.667, de 14 de maio de 2003, nas disciplinas abaixo discriminadas, na forma do Edital nº 17 de 26 de outubro de 2012, publicado no D.O.U. de 5 de novembro de 2012.

1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Classificação	Número de Inscrição	Nome do Candidato	Total de Pontos
1	150.017.0024/12	MARIA LUCIA DE ARAUJO BOKHA	270
2	150.017.0006/12	MAGDA ALVES DE FOLHEIREDOS	233
3	150.017.0036/12	PAULA DOS REIS MOTA	244
4	150.017.0056/12	PAULOMA CASCARDO FRANCA	236
5	150.017.0121/12	NEUMA GIL DE ALMEIDA MANCOSO	228
6	150.017.0052/12	ANA LUIZA CANDIDA BARROSO	221
7	150.017.0151/12	RIJA DE CÁSSIA RODRIGUES CAMILO	220
8	150.017.0022/12	TANIA MARIA DUQUESNOIS DEBROS	220
9	150.017.0156/12	ELIANE DOS SANTOS CLEMENTE DE CARVALHO	219
10	150.017.0001/12	EVILANE ANTUNES DE JESUS	212
11	150.017.0008/12	WANDERLEIA LOPES DE FREITAS	209
12	150.017.0019/12	VIVIA LUCIA DE MELO ARAUJO	207
13	150.017.0034/12	VALERIA FABIANO ALVES DA SILVA	205
14	150.017.0111/12	CHRISTIANE MARIA ORAVATA MARIN	205
15	150.017.0107/12	ANDREIA LUIZA MARQUES DE SOUZA	204
16	150.017.0030/12	ANA PAULA DUARTE DA CRUZ	203

17	150.017.0087/12	MARCELINE LOPES LEAL SAMUELO	197
18	150.017.0001/12	MARIANA DOS REIS SANTANA	178
19	150.017.0193/12	MARCIA DE LOURDES CALVALHEI DE OLIVEIRA	173
20	150.017.0068/12	MICHELLE RODRIGUES DE SANT'ANNA	170
21	150.017.0198/12	AMANDA FERREIRA MARCACCIO	164

CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Classificação	Número de Inscrição	Nome do Candidato	Total de Pontos
1	CCO.017.0005/12	ALAYNE DA COSTA DUARTE	277
2	CCO.017.0002/12	FERNANDA COUTO DOS SANTOS ARAUJO	176
3	CCO.017.0007/12	FABIO CORREIA DE FOLHEIREDOS	158

DESENHO

Classificação	Número de Inscrição	Nome do Candidato	Total de Pontos
1	DES.017.0006/12	ERICA RENATA MARTINS DE MIRANDA	206
2	DES.017.0008/12	DIANA FONSECA DE SOUZA DE SIENA	201
3	DES.017.0009/12	ANDRÉIA SILVA SALVATEIRA	175

EDUCAÇÃO MUSICAL

Classificação	Número de Inscrição	Nome do Candidato	Total de Pontos
1	EMU.017.0019/12	THIELMA NUNES SAETTS	247
2	EMU.017.0020/12	REBECA VIEIRA DE QUEIROZ ALMEIDA	208
3	EMU.017.0017/12	HENRIQUE ALMEIDA MARTINS DE SOUZA	205
4	EMU.017.0012/12	MENDES DESIDERIO DA SILVA MATHIAS	202
5	EMU.017.0015/12	FABIANA FEITOGA DORIA CARVALHO SABAMAGO	194
6	EMU.017.0027/12	ANDRÉ LUIZ ROCHA CARVALHO	193
7	EMU.017.0008/12	ALEXANDRA REATIRA MELO OLIVEIRA	184
8	EMU.017.0005/12	SIMONE APARECIDA RIBIM BARBOSA	176
9	EMU.017.0010/12	MARCELO ALBANO DA SILVA	173

FILOSOFIA

Classificação	Número de Inscrição	Nome do Candidato	Total de Pontos
1	FIL.017.0061/12	ALINE CRISTINA OLIVEIRA DO CARMO	228
2	FIL.017.0059/12	DANIEL SOUZEIRA PEREIRA	217
3	FIL.006.0001/12	ERACIO FERREIRA VIEIRA	211
4	FIL.006.0014/12	CARLES HEZERA CASARICANTO NETO	208
5	FIL.017.0065/12	THOMAZ ESTRELLA DE BETHENCOURT	201
6	FIL.006.0041/12	RENATA LUIZE PINHEIRO CARVALHO	196
7	FIL.017.0082/12	VICTOR ERAS MAIA SOARES	192
8	FIL.017.0078/12	SILVIO CLAUDIO SOUZA	183
9	FIL.006.0047/12	JOÃO VALDECI BATISTOZ LE	182
10	FIL.017.0088/12	BRUNO ESTEVAM MORAES DE SOUZA	179
11	FIL.006.0017/12	LES HELINA ASCHERMANN KULCHERERIAN	177
12	FIL.006.0023/12	ROSEANE ALVES DE ABEIDU	173
13	FIL.006.0030/12	ERACI GONÇALVES DE OLIVEIRA	171
14	FIL.006.0042/12	MARCO DANIEL DA COSTA NICCOLOMEO	165
15	FIL.006.0024/12	JEAN DYGO GOMES SOARES	165
16	FIL.006.0035/12	DIEDO MOREIRA RODRIGUES	159

FRANCÊS

Classificação	Número de Inscrição	Nome do Candidato	Total de Pontos
1	FRA.017.0002/12	LUIZ PAULO DOS SANTOS MONTEIRO	217
2	FRA.017.0001/12	IVANILDO LUIS SOUZA SEREJE	200
3	FRA.017.0008/12	REGIÉ BARBOSA DA SILVA	164
4	FRA.017.0012/12	AMANDA SILVA DE OLIVEIRA	163
5	FRA.017.0003/12	JULIANA LOURDES DA CRUZ CARNEIRO	159
6	FRA.017.0013/12	FLAVIA SOARES DE SIQUEIRA	159

GEOGRAFIA

Classificação	Número de Inscrição	Nome do Candidato	Total de Pontos
1	GEO.017.0073/12	ALESSANDRA COSTA MAGALHÃES	216
2	GEO.017.0032/12	TIAGO SANTOS DE VASCONCELOS	214



Art. 19. O apoio consiste em um valor fixo de auxílio, que se destina a contribuir com despesas com a estadia e o traslado de ida e volta do Brasil ao país onde será realizado o evento científico, indicado na inscrição e aprovado pela CAPES.

I. Os valores do auxílio são definidos por Portaria da CAPES;

II. O valor do auxílio varia de acordo com a localização geográfica do evento.

III. O valor do auxílio definido por Portaria da CAPES, não admite pagamento de diferença nem restituição do saldo por parte do candidato.

Parágrafo único. É vedado o acúmulo de auxílio ou qualquer complementação de outra agência nacional ou estrangeira, para a mesma finalidade - fomento ao deslocamento e estadia (diárias) para participação em evento no exterior.

Art. 20. Nos casos em que a localização do evento não estiver contemplada em portaria específica, o valor do auxílio será estabelecido pela CAPES, considerando o custo comercial médio de um bilhete aéreo, de ida e volta, classe econômica.

§ 1º. O pagamento do auxílio é feito em uma única parcela, em conta bancária no Brasil, não admitindo pagamento de diferença maior por parte da CAPES.

§ 2º. O candidato é responsável pela reserva e quitação de sua estadia pelo período do evento. Não caberá a Capes quaisquer providências devido a alterações de período ou valor.

CAPÍTULO 5 - DAS OBRIGAÇÕES DOS BENEFICIADOS

Art. 21. O beneficiado assina Termo de Compromisso, na forma prevista do Anexo II, em que afirma sua observância às obrigações assumidas, inclusive, no que tange à prestação de contas do benefício obtido.

Art. 22. São de responsabilidade exclusiva do beneficiário as providências quanto à aquisição das passagens, sendo de livre escolha a agência de viagens e a Companhia aérea, bem como, quanto à sua estadia.

Art. 23. A prestação de contas do beneficiado deverá ser enviada no prazo máximo de 60 (sessenta) dias após o evento. A documentação deve ser enviada segundo o Anexo I, por meio do link Prestação de Contas, no endereço: <http://www.capes.gov.br/bolinas/bolinas-no-exterior/paac> e consiste na apresentação de relatório final e na apresentação da cópia do recibo de compra da passagem emitido pela companhia aérea ou por agência de viagens, bem como, das cópias dos cartões de embarque. Deslocamentos realizados por outro meio que não transporte aéreo deverão também ser comprovados e analisados excepcionalmente pela Capes.

Art. 24. O beneficiado deve destinar ao trabalho apresentado o apoio recebido pela CAPES para a participação no evento.

Art. 25. Para o encerramento do processo são obrigatórios a prestação de contas e o atendimento a eventuais cobranças contábeis que se façam necessárias.

Art. 26. A ausência de prestação de contas acarretará a obrigação de devolução do apoio financeiro concedido, com valores atualizados na data do pagamento, além de impossibilitar a aceitação de futuras candidaturas, enquanto perdurar a inadimplência.

Art. 27. Caso o beneficiado não compareça ao evento, deverá informar a CAPES. No caso de pagamento já efetuado, além da informação mediante comunicação escrita e deve-se restituir os recursos recebidos por meio da Guia de Recolhimento da União - GRU:

I. A Guia de Recolhimento da União é disponibilizada no endereço: http://consulta.tesouro.fazenda.gov.br/gru_simples.asp;

II. O preenchimento e a impressão da guia podem ser feitas pelo próprio recolhedor, sendo o recolhimento efetuado somente nas agências do Banco do Brasil, mediante informações dos dados indicados no endereço: <http://www.capes.gov.br/servicos/dados-bancarios>;

III. Após o pagamento, deve ser encaminhada a guia original e o comprovante de pagamento a CAPES a fim de que seja anexado o documento comprobatório ao respectivo processo.

CAPÍTULO 6 - DAS INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES E DOS CASOS OMISSOS

Art. 28. Os candidatos poderão acompanhar o andamento de sua inscrição após a confirmação de recebimento pela CAPES, pela Internet, em "situação do processo", informando o seu CPF.

Art. 29. Os candidatos deverão manter seus dados cadastrais atualizados, uma vez que a comunicação é feita por endereço eletrônico e por correio tradicional.

Art. 30. Eventuais situações não contempladas neste edital serão decididas pela CAPES, mediante consulta feita pelo interessado, devidamente fundamentada e encaminhada via internet, por meio do processo que corresponde à inscrição, que também poderá ser utilizado para o esclarecimento de dúvidas e obtenção de mais informações.

Art. 31. A correspondência enviada para a CAPES deve ser endereçada para: Coordenação de Bolsas e Auxílios no Exterior / CGBE / DRI - CAPES SBN, Quadra 2, Lote 6, Bloco I, 3º andar 70040-020 - Brasília - DF

Telefone: (61) 2022-6943 e 2022-6935 / Fax: (61) 2022-6907 E-mail: paac@capex.gov.br site: <http://www.capes.gov.br/bolinas/bolinas-no-exterior/paac>

Art. 32. A prestação de contas deve ser endereçada à Divisão de Acompanhamento de Egressos vinculada à Coordenação-Geral de Bolsas no Exterior, no endereço: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES SBN, Quadra 2, Lote 6, Bloco I, 3º andar 70040-020 - Brasília - DF

Telefone: (61) 2022-6942 / Fax: (61) 2022-6907 E-mail: dae@capex.gov.br site: <http://www.capes.gov.br/bolinas/bolinas-no-exterior/paac>

ANEXO I

RELAÇÃO DE DOCUMENTOS OBRIGATORIOS PARA A INSCRIÇÃO		
Lista de documentos obrigatórios (Art. 14) enviados para Candidaturas no Apoio à Participação em Eventos no Exterior	Modo de envio	Conferência pelo Candidato
Formulário individual de inscrição on-line	internet	[]
Curriculum Vitae extraído da plataforma Lattes	internet	[]
Diploma de doutorado ou ata da defesa da tese	internet	[]
Cópia do trabalho a ser apresentado, na íntegra, no idioma do evento.	internet	[]
Cópia do RG ou de documento que comprove a nacionalidade brasileira e, no caso de estrangeiro, declaração do empregador ou visto permanente de residência no país.	internet	[]

RELAÇÃO DE DOCUMENTOS OBRIGATORIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO		
Lista de documentos enviados para implementação do auxílio deslocamento (Art. 16)	Modo de envio	Conferência pelo Candidato
Termo de Compromisso assinado (original e cópia). O original deve ser encaminhado à Coordenação Geral de Bolsas no Exterior - CGBE, no endereço que consta no Art. 31	Correio e internet	[]

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012013050700009

Dados bancários no Brasil, preenchidos em formulário próprio disponível no link de AEX	internet	[]
Carta de aceite no evento	internet	[]

RELAÇÃO DE DOCUMENTOS QUE DEVEM SER MANTIDOS SOB A GUARDA		
Lista de documentos (Art. 18)	Modo de envio	Conferência pelo Candidato
Visto e passaporte para o país de destino		[]
Para servidores públicos, Publicação de Afastamento do País em Diário Oficial, contendo da redação o apoio CAPES.		[]

RELAÇÃO DE DOCUMENTOS OBRIGATORIOS PARA PRESTAÇÃO DE CONTAS		
Lista de documentos enviados (Art. 23 a 27) para contemplados com Apoio à Participação em Eventos no Exterior	Modo de envio	Conferência pelo Candidato
Relatório de Atividades	internet	[]
Comprovação da utilização do auxílio deslocamento (Cópia dos cartões de embarque ou recibo de compra das passagens utilizadas, que deve ser encaminhada, por meio do processo eletrônico, à Divisão de Acompanhamento de Egressos do Exterior - DAE, ou pelo correio no endereço que consta no Art. 32)	internet	[]

ANEXO II

EDITAL nº xxx/2013
TERMO DE COMPROMISSO FIRMADO COM A CAPES PELA OUTORGA DE Apoio a Participação em Eventos no Exterior

Nº do processo: AEX ()
Técnico responsável pelo processo na CAPES:
E-mail:

Pelo presente Termo de Compromisso, (), (Nacionalidade), residente e domiciliado(a) na (), na cidade de (), Estado (), CEP (), portador do CPF nº () declara aceitar apoio a participação de evento no exterior da CAPES, para participar do (Nome do Evento), País () subordinando-se às normas aplicáveis a concedido e, assumindo, em caráter irrevogável e irretratável, os compromissos e obrigações enumeradas a seguir:

1. Apresentar à CAPES, até 60 (sessenta) dias após o término do evento, relatório de avaliação sobre a participação no evento no exterior, incluindo considerações sobre os aspectos relevantes identificados, que possam interferir no desenvolvimento da Área no País. Esse relatório deve ser preenchido em formulário próprio, disponível no endereço: <http://www.capes.gov.br/bolinas/bolinas-no-exterior/paac>;

2. Enviar cópia dos cartões de embarques aéreos utilizados ou do recibo de compra da passagem emitido pela companhia aérea ou por agência de viagens, no prazo acima estipulado, pela página da CAPES no endereço: <http://www.capes.gov.br/bolinas/bolinas-no-exterior/paac>;

3. Informar no relatório alterações no itinerário inicialmente autorizado pela CAPES, ocorridas devido a participação em visitas científicas ou outro evento;

4. Assinalar o apoio recebido no trabalho apresentado, mencionando que recebeu apoio da CAPES para a participação no evento no exterior;

5. A desistência da participação no evento pode ser informada formalmente a CAPES e os recursos, caso recebidos, devem ser devolvidos como Guia de Recolhimento da União - GRU;

6. Quando na condição de servidor público da União, Estado, Município, Antarquias ou Fundações públicas, observar o disposto do Decreto nº 91.800, de 18/10/1965, bem como a Lei 8.112, de 11/12/1990;

7. Não acumular auxílio ou qualquer complementação de outra agência nacional ou estrangeira, para a mesma finalidade, visando as despesas com deslocamento e estadia para participação em evento no exterior. O acúmulo indevido é causa para a imediata rescisão do concessão do apoio e cobrança do montante já creditado na conta do beneficiado;

8. Obedecer ao interstício de um ano entre financiamentos da CAPES dessa natureza;

9. Auxiliar a CAPES em termos de consultoria, sempre que solicitado.
Ao firmar o presente Termo, declara ciência de que o encerramento do processo está condicionado à prestação de contas e o atendimento a eventuais cobranças contábeis que se façam necessárias. Ainda está ciente de que a não prestação de contas acarretará a cobrança da devolução do apoio financeiro concedido, além de impossibilitar a aceitação de futuras candidaturas de apoio, enquanto perdurar a inadimplência.

Data _____ de _____ de _____
(Assinatura do bolsista)
Obs.: Remeter cópia do termo, datado e assinado, para o processo, pela internet, e uma via original, deverá ser restituída a CAPES pelo correio tradicional.

ESTE DOCUMENTO NÃO É VALIDO, É APENAS UM MODELO. O TERMO DE COMPROMISSO QUE DEVERÁ SER ENVIADO PARA A CAPES CONSTARÁ COMO ANEXO AS CARTAS DE CONCESSÃO DO AUXÍLIO

PORTARIA Nº 49, DE 30 DE ABRIL DE 2013

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 26, incisos II, III e IV do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 7.692, de 02.03.2012, e considerando a autorização contida no artigo 2º, § 1º da Lei 8.403 de 1992, resolve:

Art. 1º Aprovar o Regulamento do Doutorado Pleno no Exterior no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras - CxP, constante como anexo desta Portaria.
Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.
Art. 3º O regulamento aprovado por esta portaria, poderá ser acessado a partir desta data, no endereço: www.capes.gov.br, e, em especial, no endereço: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>.

JORGE ALMEIDA GUIMARÃES

ANEXO

REGULAMENTO PARA DOUTORADO PLENO NO EXTERIOR NO ÂMBITO DO PROGRAMA CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS

CAPÍTULO 1 - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no cumprimento das atribuições conferidas pela Lei nº 8.403, de 9 de janeiro de 1992, regida pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012, e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, criado por meio da Lei nº 1.301/1951 e regido segundo o disposto no Regimento Interno aprovado por meio da Portaria nº 816/2002, vinculados, respectivamente, ao Ministério da Educação - MEC e ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI, instituem o regulamento para a modalidade de Doutorado Pleno em instituições no exterior no âmbito do programa Ciência sem Fronteiras, de acordo com as normas deste regulamento e a legislação aplicável a matéria, em especial a Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999 e o Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011.

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil



<p>Código de Vaga: 1002739</p> <p>26448 UNIFESSPA</p> <p>Cargo: Estatístico</p> <p>Código SIAPE: 701033</p> <p>Nº de vagas: 2</p> <p>Código de Vaga: 1002725; 0863096</p> <p>26448 UNIFESSPA</p> <p>Cargo: Fisioterapeuta</p> <p>Código SIAPE: 701038</p> <p>Nº de vagas: 1</p> <p>Código de Vaga: 1002802</p> <p>26448 UNIFESSPA</p> <p>Cargo: Jornalista</p> <p>Código SIAPE: 701045</p> <p>Nº de vagas: 1</p> <p>Código de Vaga: 0814864</p> <p>26448 UNIFESSPA</p> <p>Cargo: Médico(a)</p> <p>Código SIAPE: 701047</p> <p>Nº de vagas: 1</p> <p>Código de Vaga: 1002805</p> <p>26448 UNIFESSPA</p> <p>Cargo: Nutricionista/Abitilização</p> <p>Código SIAPE: 701055</p>	<p>Nº de vagas: 1</p> <p>Código de Vaga: 1002817</p> <p>26448 UNIFESSPA</p> <p>Cargo: Técnico em Agropecuária</p> <p>Código SIAPE: 701214</p> <p>Nº de vagas: 2</p> <p>Código de Vaga: 1003193; 0299030</p> <p>26448 UNIFESSPA</p> <p>Cargo: Técnico em Contabilidade</p> <p>Código SIAPE: 701224</p> <p>Nº de vagas: 1</p> <p>Código de Vaga: 1003199</p> <p>26448 UNIFESSPA</p> <p>Cargo: Técnico de Laboratório/Área</p> <p>Código SIAPE: 701244</p> <p>Nº de vagas: 5</p> <p>Código de Vaga: 1003135; 1003136; 1003137; 1003138; 1003139</p> <p>26448 UNIFESSPA</p> <p>Cargo: Tradutor e Interpretador de Línguas Estrangeiras</p> <p>Código SIAPE: 701266</p> <p>Nº de vagas: 1</p> <p>Código de Vaga: 1003238</p>
---	---

PORTARIA Nº 30, DE 26 DE JANEIRO DE 2016

Amplia o Programa Idiomas 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 2011, que instituiu o Programa Ciência sem Fronteiras - C&F, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Programa Idiomas sem Fronteiras - I&F, com a finalidade de propiciar a formação inicial e continuada e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior - IES Públicas e Privadas e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPECT, de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país.

§ 1º As ações empreendidas no âmbito do Programa I&F serão complementares às atividades do Programa C&F e de outras políticas públicas de internacionalização da Educação Superior.

§ 2º O Programa I&F fará a seleção dos participantes por meio de editais específicos.

Art. 2º São objetivos do Programa I&F:

I - promover, por meio da capacitação em diferentes idiomas, a formação presencial e virtual de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das IES e da RFEPECT, e de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação;

II - promover e contribuir com a formação inicial dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira e formação continuada de professores de língua estrangeira, para fins específicos de internacionalização nas IES e nas escolas brasileiras;

III - ampliar a participação e a mobilidade internacional, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

IV - contribuir para o processo de internacionalização das IES, da RFEPECT e dos centros de pesquisa;

V - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico da comunidade acadêmica das IES e da RFEPECT;

VI - contribuir para a criação, o desenvolvimento e a institucionalização dos Núcleos de Línguas - NuLi I&F e articulação desses com os Centros de Idiomas já existentes nas IES e na RFEPECT, ampliando a oferta de vagas; e

VII - fortalecer o ensino de idiomas no país, bem como o de língua portuguesa do Brasil e cultura brasileira no exterior.

Art. 3º O Programa contará com um Núcleo Gestor, o qual terá as seguintes atribuições:

I - representar o Programa junto às diferentes instâncias e instituições;

II - propor plano de ação visando ao desenvolvimento do Programa;

III - buscar novas parcerias para o Programa;

IV - elaborar relatórios de desenvolvimento do Programa;

V - conduzir reuniões sobre o Programa;

VI - coordenar o trabalho em rede com as instituições envolvidas no Programa, respeitando a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das IES e da RFEPECT;

VII - articular as relações interinstitucionais e demais ações visando ao cumprimento do Programa;

VIII - acompanhar e supervisionar o desenvolvimento do Programa; e

IX - elaborar e propor à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação - SESu-MEC minuta/portaria regulamentando o funcionamento do Programa e do Núcleo Gestor.

Art. 4º O Núcleo Gestor do Programa será composto pelos seguintes membros, designados por ato do Secretário de Educação Superior:

I - um presidente;

II - um vice-presidente com especialidade em uso de tecnologias para educação e ensino de idiomas;

III - um vice-presidente para cada um dos idiomas contemplados no âmbito do Programa; e

IV - um representante de cada um dos seguintes órgãos e por eles indicados:

a) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes;

b) Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SE-TEC;

c) Secretaria de Educação Básica - SEB; e

d) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI.

§ 1º Caberá a SESu disponibilizar a estrutura física necessária ao funcionamento do Núcleo Gestor do Programa I&F, bem como proporcionar corpo técnico para a execução das atividades e dos procedimentos do Programa no âmbito do MEC.

§ 2º As atividades exercidas no âmbito do Núcleo Gestor do Programa I&F são de interesse público e a participação no mesmo será considerada prestação de serviço relevante e não remunerada.

Art. 5º Para a execução do Programa I&F, poderão ser firmados convênios, acordos de cooperação, ajustes ou outros instrumentos congêntes com órgãos e entidades da Administração Pública Federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e com entidades privadas; do mesmo modo, poderão ser utilizadas parcerias já firmadas no âmbito do Programa C&F e de outras políticas públicas de internacionalização da Educação Superior, para realização das ações previstas no âmbito do Programa.

Parágrafo único. As parcerias mencionadas neste artigo serão firmadas pelo MEC e pela Capes, e terão como objetivo atender às necessidades da comunidade acadêmica do ensino superior e técnico e, igualmente, dos professores de idiomas da rede pública de Educação Básica.

Art. 6º Os convênios, acordos de cooperação, ajustes ou outros instrumentos congêntes deverão, necessariamente:

I - incluir especialistas dos departamentos dos idiomas das IES e da RFEPECT nos processos de planejamento e implementação propostos;

II - fortalecer o investimento na área, especialmente nas IES e na RFEPECT que não possuem corpo docente especializado no ensino de idiomas; e

III - fortalecer as licenciaturas e a formação de professores de idiomas nas IES e na RFEPECT credenciadas ao Programa.

§ 1º As parcerias entre instituições de ensino superior estrangeiras e brasileiras deverão ser estimuladas, permitindo o intercâmbio de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo, com foco no ensino de idiomas no Brasil e de língua portuguesa do Brasil no exterior.

§ 2º As parcerias referidas no § 1º serão formalizadas por meio de instrumento específico, que explicitará as responsabilidades de cada uma das partes.

Art. 7º A participação das IES e da RFEPECT no Programa e facultativa e o seu credenciamento será realizado por intermédio de edital ou de carta-convite, a serem publicados pelo MEC, por meio da SESu e da SE-TEC ou da Capes.

Art. 8º Ato do Ministro da Educação disporá sobre a forma de operacionalização do Programa.

Art. 9º Compete à SESu:

I - promover e incentivar a participação das IES e da RFEPECT no Programa;

II - auxiliar as IES e a RFEPECT na institucionalização de seus NuLi e na articulação desses com os Centros de Idiomas já existentes nas IES e na RFEPECT;

III - estabelecer, em parceria com a Capes, por meio do Núcleo Gestor do Programa, os parâmetros de bolistas que poderão fazer parte do Programa I&F;

IV - promover o ensino e o aprendizado de idiomas, por meio das IES e da RFEPECT participantes do Programa;

V - auxiliar nos acordos estabelecidos com parceiros para a implementação de cursos on-line;

VI - organizar, em articulação com as IES, a RFEPECT e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Antnio Teixeira - INEP, a aplicação de testes de nivelamento ou de proficiência em idiomas;

VII - acompanhar e avaliar a implementação do Programa e divulgar, periodicamente, os seus resultados;

VIII - garantir e acompanhar as ações do Programa, com a colaboração da Capes; e

IX - articular iniciativas que fortaleçam as ações do Programa I&F com a SEB, a SE-TEC, a SECADI e a Capes.

Art. 10. Compete à Capes:

I - colaborar com a SESu no acompanhamento e na avaliação do Programa;

II - estabelecer, em parceria com a SESu e com o Núcleo Gestor do Programa, a regulamentação necessária para a execução do Programa pela Capes;

III - implementar a concessão de bolsas e auxílios referentes ao Programa; e

IV - auxiliar no fortalecimento de programas que valorizam a formação de professores de diferentes idiomas.

Art. 11. Compete às IES e a RFEPECT participantes do Programa:

I - promover e incentivar a participação de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo no Programa;

II - disponibilizar à SESu os dados necessários à implementação, ao acompanhamento e à supervisão do Programa;

III - selecionar os bolistas que participam do Programa para atender aos critérios estabelecidos pela Capes ou pela SESu;

IV - aplicar testes de nivelamento ou de proficiência no público-alvo do Programa, em articulação com a SESu;

V - ofertar formação presencial em diferentes idiomas, por meio de NuLi;

VI - divulgar e dar suporte à formação virtual de estudantes oferecida pelo Programa;

VII - disponibilizar sua infraestrutura às ações do Programa;

VIII - implementar uma política de ensino de idiomas no âmbito de sua instituição, valorizando as ações do Programa; e

IX - garantir condições de acessibilidade, visando a plena participação dos estudantes com deficiência.

Parágrafo único. A seleção dos bolistas que participam do Programa se dará por meio de indicações da RFEPECT e das IES e da RFEPECT, no caso dos coordenadores, e via edital de seleção, no caso dos professores.

Art. 12. O Programa I&F será custeado por dotações orçamentárias da União consignadas anualmente aos órgãos e às entidades envolvidas no Programa, observados os limites de movimentação, de suspense e de pagamento fixados anualmente.

Art. 13. As bolsas concedidas pela Capes aos participantes do Programa I&F, de acordo com o que estabelece o art. 2º, § 1º, da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, serão regulamentadas por instrumento próprio elaborado pela Capes, em conjunto com a SESu. As bolsas serão concedidas de acordo com as seguintes categorias:



PORTARIA Nº 312, DE 15 DE ABRIL DE 2013

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no Decreto nº 3.773, de 9 de maio de 2006, na Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 e no Parecer nº 300/2012, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do processo e-MEC nº 201010325, e diante da conformidade do Regulamento da Instituição e de seu respectivo Plano de Desenvolvimento Institucional com a legislação aplicável, resolve:

Art. 1º Fica credenciada a Faculdade de Tecnologia SENAI Roberto Simonson, a ser instalada na Rua Monsenhor André, nº 298, bairro Bras, no Município de São Paulo, no Estado de São Paulo, mantida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, com sede no mesmo Município.

Art. 2º O credenciamento de que trata o art. 1º é válido pelo prazo máximo de 5 (cinco) anos, fixado pelo Anexo III da Portaria Normativa nº 1, de 25 de janeiro de 2013, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 3.773, de 9 de maio de 2006.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

DESPACHOS DO MINISTRO
Em 15 de abril de 2013

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação HOMOLOGA o Parecer nº 369/2012, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, favorável ao credenciamento da Escola de Estudos Superiores de Vicipoa, instalada na Rua Gerhardus L. Voornpost, nº 10, bairro Liberdade, no Município de Vicipoa, no Estado de Minas Gerais, mantida pela Sociedade Educacional Diogo Braga Filho Ltda., com sede no mesmo endereço, pelo prazo máximo de 4 (quatro) anos, fixado pelo Anexo III da Portaria Normativa nº 1, de 25 de janeiro de 2013, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 3.773, de 9 de maio de 2006, conforme consta do processo e-MEC nº 200906809.

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação HOMOLOGA o Parecer nº 289/2012, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, favorável ao credenciamento do Instituto Superior de Educação Santo Agostinho - ISA, instalada na Avenida Ouzema Barbosa, nº 937, Conjunto Residencial JK, Município de Montes Claros, Estado de Minas Gerais e mantida pelo Instituto Educacional Santo Agostinho Ltda., com sede no mesmo endereço, pelo prazo máximo de 3 (três) anos, fixado pelo Anexo III da Portaria Normativa nº 1, de 25 de janeiro de 2013, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 3.773, de 9 de maio de 2006, conforme consta do processo e-MEC nº 20079839.

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação HOMOLOGA o Parecer nº 312/2012, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, favorável ao credenciamento da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com sede no Município de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, mantida pelo Ministério da Educação, com sede na cidade de Brasília, pelo prazo máximo de 10 (dez) anos, fixado pelo Anexo III da Portaria Normativa nº 1, de 25 de janeiro de 2013, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 3.773, de 9 de maio de 2006, conforme consta do processo e-MEC nº 200813520.

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação HOMOLOGA o Parecer nº 300/2012, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, favorável ao credenciamento da Faculdade de Tecnologia SENAI Roberto Simonson, a ser instalada na Rua Monsenhor André, nº 298, bairro Bras, no Município de São Paulo, no Estado de São Paulo, mantida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, com sede no mesmo Município e Estado, pelo prazo máximo de 5 (cinco) anos, fixado pelo Anexo III da Portaria Normativa nº 1, de 25 de janeiro de 2013, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 3.773, de 9 de maio de 2006, a partir da oferta do curso superior de Tecnologia em Manutenção Industrial, com 80 (oitenta) vagas totais anuais, conforme consta do processo e-MEC nº 201010325.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO
DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

PORTARIA Nº 43, DE 10 DE ABRIL DE 2013

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 26, incisos II, III e IX do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 7.692, de 02.03.2012, resolve:

Art. 1º Aprovar o Regulamento do Programa de Estudos Pós-doutorais no Exterior em áreas estratégicas, no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras, constante como anexo desta Portaria.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JORGE ALMEIDA GUIMARÃES

ANEXO

REGULAMENTO PARA ESTUDOS PÓS-DOCTORAIS
NO EXTERIOR NO ÂMBITO DO PROGRAMA CIÊNCIA SEM
FRONTEIRAS

CAPÍTULO I - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no cumprimento das atribuições conferidas pela Lei nº 8.403, de 9 de janeiro de 1992, regida pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012, e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, criado por meio da Lei nº 1.301/1991 e regido segundo o disposto no Regulamento Interno aprovado por meio da Portaria nº 814/2002, vinculados, respectivamente, ao Ministério da Educação - MEC e ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI, instituem o regulamento para a modalidade de Estudos Pós-doutorais em instituições no exterior no âmbito do programa Ciência sem Fronteiras, de acordo com as normas deste regulamento e a legislação aplicável a matéria, em especial a Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999 e o Decreto nº 7.641, de 13 de dezembro de 2011.

Seção I - Dos Objetivos

Art. 2º O programa Ciência sem Fronteiras objetiva propiciar a inserção de recursos humanos nas melhores instituições estrangeiras, com vistas a promover a internacionalização da ciência e da tecnologia nacional, estimulando estudos e pesquisas de brasileiros no exterior, inclusive com a expansão significativa do intercâmbio e mobilidade.

Art. 3º A qualificação pós-doutoral no exterior inserida no programa Ciência sem Fronteiras - C&F visa a realização de estudos em áreas estratégicas objetivando a internacionalização de forma mais consistente e, por meio de parceria, o aprimoramento da produção tecnológica e/ou da qualificação científica brasileira.

Parágrafo único. A outorga de bolsas ocorre por meio de processo seletivo em forma de concorrência, o que exige estrita observância das normas pelo candidato.

Art. 4º O Programa C&F na modalidade de estudos pós-doutorais no exterior oferece bolsas aos doutores brasileiros e estrangeiros com visto de residência permanente no país como forma de contribuir para a inserção internacional dos pesquisadores, com o intercâmbio científico, o estabelecimento de parcerias internacionais e a abertura de novas linhas de pesquisa ou o fortalecimento de linhas já existentes, de relevância para o desenvolvimento do país, sob a ótica da ciência, tecnologia e inovação.

Parágrafo único. A natureza das atividades que compreendem os estudos avançados apresenta a perspectiva de colaboração entre pesquisadores, não cabendo encargos recíprocos para o seu desenvolvimento que impliquem, por exemplo, o pagamento de taxas escolares.

Seção II - Da Duração e dos Benefícios

Art. 5º Os benefícios são outorgados exclusivamente ao bolsista e independentemente de sua condição familiar e salarial, não sendo permitido o acúmulo de benefícios da mesma natureza, ficando a incumbência do beneficiário requerer a suspensão ou o cancelamento dos benefícios recebidos de outras agências de fomento nacionais ou mesmo da CAPES e apresentar um comprovante, expedido pela agência concessora.

Art. 6º A duração da bolsa para realização de Estudo Pós-doutoral no exterior varia entre 06 (seis) e 24 (vinte e quatro) meses. Observada a duração aprovada pelas instituições de origem e de destino e o cronograma de execução do projeto proposto.

Parágrafo único. Em caso de servidores públicos é necessário atestar-se para o disposto no art. 9º do decreto nº 1.707, de 23 de Fevereiro de 2006, que por si limita duração dos estudos de pós-doutorado.

Art. 7º A vigência da bolsa será calculada considerando a data de início das atividades no exterior informada na carta de aceitação definitiva enviada pelo candidato. Quando as atividades no exterior começarem até o 15º dia do mês, a vigência da bolsa iniciará no mesmo mês, caso contrário a partir do dia 16º dia do mês, a vigência da bolsa iniciará no mês subsequente.

Art. 8º Verificada divergência de datas para início e fim dos estudos nas manifestações das instituições envolvidas ou quaisquer outros documentos, a instituição executora poderá indeferir o pleito a qualquer tempo, fundada na inconsistência documental. Ressalvado que, no caso de recurso ou esclarecimento do candidato, o Programa C&F reserva-se o direito de arbitrar aquela que seja mais coerente diante dos documentos apresentados, apurado período de intervenção dessas datas, conciliável com a duração da bolsa estipulada no caput do artigo sexto deste regulamento, podendo a seu juízo, solicitar o pronunciamento dos Conselheiros ad hoc avaliadores da proposta.

Art. 9º A bolsa de que trata este regulamento é composta por mensalidade, seguro-saúde, auxílio-deloçamento (ida e volta) e auxílio-instalação, cuja descrição encontram-se no Anexo I.

§ 1º O recebimento dos benefícios da bolsa pelo candidato está condicionado à estrita observância aos termos estabelecidos neste regulamento, sendo facultativa ao candidato sua suspensão mediante prévia e justificada solicitação à instituição executora, que irá julgar o mérito da questão.

§ 2º São suspensos o auxílio-deloçamento (ida e volta) e o auxílio-instalação, de que trata o caput deste artigo, caso o bolsista viaje com mais de 30 dias de antecedência da implementação da bolsa.

Seção III - Das Considerações Gerais

Art. 10 A seleção de propostas e outorga da bolsa respeitará, rigorosamente, o período para submissão de candidaturas, conforme cronograma de inscrição disposto no portal do programa Ciência sem Fronteiras.

Art. 11 Diante de inconsistências dos dados informados pelo candidato, a instituição executora se reserva a prerrogativa de alisar ou cancelar, unilateralmente, os benefícios, sem aviso prévio, na melhor forma de direito, visando ao atendimento das normas do Programa C&F.

CAPÍTULO 2 - DAS INSCRIÇÕES E DO PROCESSO SELEATIVO

Seção I - Dos Requisitos para a Candidatura

Art. 12 O candidato ao programa deverá atender aos seguintes requisitos:

I ser brasileiro ou estrangeiro com visto permanente no Brasil;

II possuir título de doutor, quando da inscrição;

III possuir projeto de estudos pertencente a áreas elegíveis do programa;

IV não ter realizado no exterior estudos da mesma natureza dos definidos por este regulamento nos últimos três anos. No caso de ex-bolsista no exterior, o interessado deverá observar o tempo mínimo de permanência no Brasil exigido pela instituição que concedeu a bolsa anterior.

Seção II - Dos Procedimentos para a Inscrição no Processo Seletivo

Art. 13 As inscrições serão gratuitas e efetuadas por meio de preenchimento do formulário eletrônico, disponível no link constante da página do Programa Ciência sem Fronteiras: <http://www.ciencia-semfronteiras.gov.br/web/csf/pos-graduacao-e-pos-doutorado>.

§ 1º A documentação deverá ser anexada reunida pelo processo eletrônico, em Portable Document Format (*.pdf), com tamanho máximo de 5Mb, e até a data limite do período de inscrição definido no calendário correspondente ao início da vigência da bolsa.

§ 2º A Capes não se responsabiliza por inscrições não recebidas devido a falhas de ordem técnico-computacional, falhas ou congestionamento das linhas de comunicação que impossibilitem a transmissão de dados.

Art. 14 As informações prestadas são de inteira responsabilidade do candidato, reservando-se à instituição executora o direito de excluir-lo da seleção se a documentação requerida for apresentada com dados parciais, incorretos, inconsistentes ou fora dos prazos determinados em qualquer fase do processo seletivo em um período posterior.

§ 1º São documentos necessários para candidatura:

a) Formulário de inscrição (1);

b) Plano de estudos (ou projeto de pesquisa), em Português, com um máximo de 15 páginas, fonte modelo Times New Roman 12, espaçamento 1,5 entre linhas, contendo, obrigatoriamente, título, resumo, introdução e justificativa, objetivo(s) com definição e delimitação do objeto, método, motivação e relevância da realização do estágio no exterior, plano de atividades, cronograma de execução e bibliografia de referência;

c) Diploma de doutorado (ou ata de defesa de tese, para defesas recentes) reconhecido na forma da legislação brasileira e apresentado como documento comprobatório quando do ato da inscrição;

d) Currículo Vitae extraído da plataforma Lattes no endereço: www.lattes.cnpq.gov.br anexando-o ao formulário de inscrição;

e) Currículo Vitae resumido do colaborador da instituição no exterior.

f) Manifestação de interesse do colaborador no exterior (para a inscrição poder-se-á anexar apenas os contatos iniciais, mas caso já exista, anexar um documento formal).

Seção III - Das Etapas do Processo Seletivo

Art. 15 São etapas integrantes do processo seletivo:

I Inscrição on-line com preenchimento do formulário de inscrição e envio digitalizado dos documentos listados no Art. 14, no prazo disposto em fluxo contínuo e correspondente ao início da vigência da bolsa.

II Análise documental e homologação de inscrição. Somente serão aceitas as inscrições adequadas às normas desse regulamento. Inscrições incompletas, enviadas de forma indevida ou fora dos prazos serão indeferidas. Os indeferimentos das inscrições serão prontamente comunicados aos interessados.

III Análise de mérito da proposta. Avaliação realizada em consideração à qualidade do projeto de pesquisa, inserção acadêmica, contexto institucional no país e no exterior, pertinência para o desenvolvimento, a produção científica ou tecnológica, e também a experiência profissional e potencialidade de futuras contribuições do candidato no contexto do ensino superior, da pós-graduação e da ciência, tecnologia e inovação brasileira.

IV Classificação por Comitê de Assessoramento, considerando a prioridade do pleito e aplicação da dotação orçamentária, conforme priorização estratégica definida pelo Comitê e pela Diretoria Executiva do Programa.

V Divulgação do resultado.

§ 1º O candidato se responsabiliza por aceitar e atender aos procedimentos necessários à inscrição no processo seletivo e à implementação da bolsa, não sendo lícita a alegação de imperícia técnica ou ignorância das normas.

§ 2º As comunicações com o candidato, objetivando receber e solicitar documentos, esclarecimentos adicionais ou informar resultados e decisões dar-se-ão exclusivamente por e-mail. A Capes não se responsabiliza pelo atraso ou não recebimento da comunicação em decorrência de falhas na transmissão de dados.

§ 3º Recursos contra as decisões emanadas deverão ser afixados e justificativas e esclarecimentos relativos a documentos já inseridos no processo e mencionados no parecer de indeferimento, não sendo permitida a substituição de documentos já existentes.

§ 4º São passíveis de recurso ou pedido de reconsideração somente as etapas II e III definidas no caput do artigo 15 deste regulamento, devendo ocorrer sua submissão dentro dos dois dias seguintes à comunicação do resultado de indeferimento.

§ 5º Sendo aprovado o recurso submetido à apreciação, a proposta do candidato seguirá os trâmites normais de sua avaliação, juntamente aos demais participantes do processo seletivo.



Código SIAPE: 701006 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0278112	Código SIAPE: 701257 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0245732
26270 UFAM Cargo: Economista Código SIAPE: 701026 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0863790	26234 UFES Cargo: Enfermeiro/a Código SIAPE: 701029 No de vagas: 1 Código de Vaga: 219879
26270 UFAM Cargo: Enfermeiro/a Código SIAPE: 701029 No de vagas: 2 Código de Vaga: 0310995 e 0311254	26344 UFRRGS Cargo: Assistente em Administração Código SIAPE: 701200 No de vagas: 0343862 Código de Vaga: 1
26270 UFAM Cargo: Engenheiro/a Código SIAPE: 701031 No de vagas: 2 Código de Vaga: 0243749 e 0310304	26248 UFRIPE Cargo: Auditor Código SIAPE: 701009 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0909096
26270 UFAM Cargo: Médico/a Código SIAPE: 701047 No de vagas: 4 Código de Vaga: 0210217, 0311037, 0748458 e 0748504	26248 UFRIPE Cargo: Economista Código SIAPE: 701026 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0297049
26270 UFAM Cargo: Programador Visual Código SIAPE: 701066 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0284003	26248 UFRIPE Cargo: Médico Veterinário Código SIAPE: 701048 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0987301
26270 UFAM Cargo: Farmacêutico Biopróprio Código SIAPE: 701088 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0310829	26248 UFRIPE Cargo: Nutricionista/Alimentação Código SIAPE: 701055 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0709570
26270 UFAM Cargo: Técnico em Contabilidade Código SIAPE: 701224 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0309979	26248 UFRIPE Cargo: Secretário Executivo Código SIAPE: 701076 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0865082
26270 UFAM Cargo: Médico em enfermagem Código SIAPE: 701233 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0310874	26248 UFRIPE Cargo: Tradutor Interprete Código SIAPE: 701084 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0698946
26270 UFAM Cargo: Técnico de Laboratório/a Código SIAPE: 701244 No de vagas: 3 Código de Vaga: 0203841, 0903852 e 0203853. rev	26251 UFPT Cargo: Arquiteto e Urbanista Código SIAPE: 701004 No de vagas: 2 Código de Vaga: 0977494 e 0977495
26270 UFAM Cargo: Tradutor e Interprete de Línguas Sinais Código SIAPE: 701260 No de vagas: 4 Código de Vaga: 0272413, 0272414, 0272415 e 0272416	26251 UFPT Cargo: Auditor Código SIAPE: 701009 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0200717
26270 UFAM Cargo: Auxiliar de Enfermagem Código SIAPE: 701411 No de vagas: 3 Código de Vaga: 0748287, 0773013 e 0310861	26251 UFPT Cargo: Pedagogo/a Código SIAPE: 701058 No de vagas: 2 Código de Vaga: 0983113 e 0983114
26270 UFAM Cargo: Montador-Soldador Código SIAPE: 701646 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0310641	26251 UFPT Cargo: Programador Visual Código SIAPE: 701066 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0284004
26273 FUNIO Cargo: Técnico de Tecnologia da Informação Código SIAPE: 701220 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0318472	26251 UFPT Cargo: Técnico em Eletroeletrônica Código SIAPE: 701230 No de vagas: 2 Código de Vaga: 0233756 e 0248522
26279 UFPI Cargo: Instrumentador Cirúrgico Código SIAPE: 701207 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0693841	26251 UFPT Cargo: Técnico em Eletricidade Código SIAPE: 701272 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0231495
26282 UFV Cargo: Técnico em Contabilidade Código SIAPE: 701224 No de vagas: 2 Código de Vaga: 0920292 e 0920294	26251 UFPT Cargo: Técnico em Eletrônica Código SIAPE: 701830 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0712921
26286 UNIFAP Cargo: Secretário Executivo Código SIAPE: 701076 No de vagas: 2 Código de Vaga: 0985281 e 0985282	26253 UFPA Cargo: Altonostre Código SIAPE: 701407 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0300822
26286 UNIFAP Cargo: Técnico em Assessoria Educacional Código SIAPE: 701079 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0863167	26276 UFMT Cargo: Analista de Tecnologia da Informação Código SIAPE: 701062 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0717294
26352 UFAC Cargo: Tecnólogo-Formação Código SIAPE: 701081 No de vagas: 2 Código de Vaga: 0286714 e 0286714	26276 UFMT Cargo: Técnico em Audiovisual Código SIAPE: 701221 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0285822
26352 UFAC Cargo: Assistente em Administração Código SIAPE: 701200 No de vagas: 24 Código de Vaga: 0262177 e 0262420	26276 UFMT Cargo: Técnico em Eletrônica Código SIAPE: 701830 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0334132
26352 UFAC Cargo: Técnico de Tecnologia da Informação Código SIAPE: 701226 No de vagas: 2 Código de Vaga: 0272924 e 0805974	26440 UFES Cargo: Contador Código SIAPE: 701015 No de vagas: 1 Código de Vaga: 0823899
26352 UFAC Cargo: Médico em radiologia	

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

PORTARIA Nº 69, DE 2 DE MAIO DE 2013

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, usando das atribuições que lhes são conferidas pelo art. 26, incisos II, III e IX do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 7.692, de 02.03.2012, e considerando a autorização contida no artigo 2º, § 1º da Lei 8.403 de 1992, resolve:

Art. 1º Aprovar o Regulamento do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE, constante como anexo desta Portaria.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

Art. 3º Revoga-se o regulamento constante na Portaria nº 96 de 27 de junho de 2011.

JORGE ALMEIDA GUIMARÃES

ANEXO

REGULAMENTO PROGRAMA DE DOUTORADO SANDUICHE NO EXTERIOR - PDSE

CAPÍTULO I - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º A modalidade de intercâmbio e mobilidade internacional de estudantes brasileiros regularmente matriculados em cursos de Doutorado no Brasil para realização de estágio de doutorado em universidades no exterior, aqui denominada modalidade Doutorado Sanduíche no Exterior é uma atividade própria da educação com o objetivo de oferecer bolsas de estágio de doutorado de forma a complementar os esforços despendidos pelos programas de pós-graduação no Brasil, na formação de recursos humanos de alto nível para inserção no meio acadêmico, de ensino e de pesquisa no país.

Art. 2º Na modalidade sanduíche a formação no exterior ocorre de maneira intercalada por meio de realização do estágio de doutorado. Nessa modalidade, alunos regularmente matriculados em cursos de doutorado no Brasil realizam parte do curso em instituição no exterior, retornando, depois ao país de origem para a integração de créditos e defesa de tese.

Seção I - Dos Objetivos

Art. 3º O Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE é um programa da CAPES com o objetivo de apoiar a formação de recursos humanos de alto nível por meio da concessão de cotas de bolsas de doutorado sanduíche às IES - Instituição de Ensino Superior, que possuam curso de doutorado reconhecido pela CAPES.

Parágrafo único. Para fins do apoio do PDSE, equipara-se a programa reconhecido o avaliado satisfatoriamente pela CAPES com vistas ao reconhecimento.

Art. 4º As bolsas são destinadas aos alunos regularmente matriculados em curso de doutorado no Brasil das Instituições de Ensino Superior - IES que comprovem qualificação para usufruir, no exterior, da oportunidade de aprofundamento teórico, coleta e/ou tratamento de dados ou desenvolvimento parcial da parte experimental da tese a ser defendida no País.

Art. 5º São objetivos do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE:

I. oferecer oportunidades para a atualização de conhecimentos e a incorporação de novos modos ou modelos de gestão da pesquisa por estudantes brasileiros;

II. ampliar o nível de colaboração e de publicações conjuntas entre pesquisadores que atuam no Brasil e no exterior;

III. fortalecer os programas de cooperação e de intercâmbio entre instituições ou grupos de pesquisa brasileiros;

IV. ampliar o acesso de doutorandos brasileiros a centros internacionais de excelência;

V. auxiliar no processo de internacionalização do ensino superior e da ciência, tecnologia e inovação brasileiras.

Seção II - Das Considerações Gerais

Art. 6º O estágio no exterior deve contemplar, prioritariamente, a realização de pesquisas em áreas do conhecimento menos consolidadas no Brasil. Disciplinas ou semestres podem ser apoiados excepcionalmente, condicionados à aprovação prévia da CAPES.

Art. 7º As candidaturas apresentadas à CAPES devem demonstrar envolvimento entre o orientador no Brasil e o coorientador no exterior, como parte integrante das atividades de cooperação e supervisão do doutorado. É desejável que a parceria acadêmica implantada por meio do doutorado sanduíche não envolva o pagamento de taxas escolares. O pagamento de mensalidades ou outras taxas escolares serão aceitas em casos excepcionais, após aprovação da Capes.

Seção III - Dos Requisitos e Atribuições dos Programas de doutorado e das Pró-Reitorias de Pós-Graduação.

Art. 8º Requisitos e atribuições da Coordenação do Programa de doutorado:

I. oferecer curso de doutorado reconhecido pela CAPES;

II. verificar junto à Pró-Reitoria de Pós-Graduação de sua instituição a disponibilidade de cotas para o curso;

III. promover entre os alunos, com o apoio e a autorização da Pró-Reitoria, ampla divulgação do PDSE;

IV. estabelecer comissão de seleção de candidaturas;

V. fornecer o modelo do plano de pesquisa que não ultrapasse 20 páginas e que contenha no mínimo título, justificativa, objetivos, metodologia, cronograma organizado por mês das atividades a serem realizadas no exterior e referências bibliográficas;



Art. 7º Os dirigentes das IES serão responsáveis pela inscrição de todos os estudantes habilitados ao ENADE 2013, no período de 09 de julho a 16 de agosto de 2013, por meio do endereço eletrônico <http://enade.inep.gov.br>, segundo as orientações técnicas do INEP.

§ 1º A ausência de inscrição de estudantes habilitados para participação no ENADE 2013, nos termos e prazos estipulados nesta Portaria Normativa, poderá ensejar a suspensão do processo seletivo para os cursos referidos no art. 1º desta Portaria Normativa, conforme dispõe o art. 33-M, § 4º da Portaria Normativa MEC nº 40 de 2007, observado o disposto no art. 33-G, § 8º do mesmo diploma regulamentar.

§ 2º É de responsabilidade da IES divulgar, amplamente, junto ao seu corpo docente, a lista dos estudantes habilitados ao ENADE 2013.

§ 3º A lista de estudantes inscritos pela IES será disponibilizada pelo INEP para consulta pública, durante o período de 20 a 30 de agosto de 2013, nos termos do § 1º do art. 33-I da Portaria Normativa MEC nº 40, de 2007.

§ 4º As inclusões ou as retificações decorrentes da consulta pública mencionada no parágrafo anterior deverão ser solicitadas a própria IES no período de 20 a 30 de agosto de 2013.

§ 5º Compete à IES a inclusão ou retificação na lista de estudantes habilitados e inscritos para o ENADE 2013, durante o período de 20 a 30 de agosto de 2013, exclusivamente pelo endereço eletrônico <http://enade.inep.gov.br>.

§ 6º Não serão admitidas alterações nas inscrições fora dos prazos estabelecidos neste artigo.

§ 7º Os estudantes ingressantes, inscritos nos termos deste artigo, serão dispensados da prova a ser aplicada em 2013 e sua situação de regularidade será atestada por meio do relatório específico a ser emitido pelo INEP, nos termos do art. 5º, § 5º da Lei nº 10.861, de 2004 e, em consonância com o art. 33-F da Portaria Normativa MEC nº 40, de 2007.

Art. 8º Compete também às respectivas IES a inscrição dos estudantes em situação irregular junto ao ENADE de anos anteriores, no período de 11 a 28 de junho de 2013.

§ 1º Consideram-se irregulares junto ao ENADE todos os estudantes habilitados ao ENADE de anos anteriores que não tenham sido inscritos ou não tenham realizado o Exame por motivo não equiparável nas hipóteses de dispensa referidas nos §§ 2º, 3º, 4º e 5º do art. 33-G da Portaria Normativa MEC nº 40, de 2007.

§ 2º Não serão admitidas alterações nas inscrições fora do prazo estabelecido neste artigo.

§ 3º Nos termos do art. 5º, § 5º da Lei nº 10.861, de 2004, os estudantes ingressantes e concluintes em situação irregular de anos anteriores do ENADE, inscritos nos termos deste artigo, serão dispensados da prova a ser aplicada em 2013 e sua situação de regularidade será atestada por meio de relatório específico a ser emitido pelo INEP.

Art. 9º As diretrizes para as provas do ENADE 2013 dos cursos referidos no art. 1º desta Portaria Normativa serão divulgadas até 31 de maio de 2013.

Art. 10. O INEP disponibilizará o Questionário do Estudante, de preenchimento obrigatório, no período de 22 de outubro a 24 de novembro de 2013, exclusivamente por meio do endereço eletrônico <http://portal.inep.gov.br>, conforme dispõe o art. 33-I, § 1º da Portaria Normativa MEC nº 40, de 2007.

§ 1º A consulta individual ao local de prova e impressão do Cartão de Informação do Estudante será procedida do preenchimento do Questionário do Estudante.

§ 2º O INEP fornecerá a IES mecanismo eletrônico de acompanhamento gerencial do número de estudantes que responderam ao Questionário do Estudante.

Art. 11. O ENADE 2013 será aplicado no dia 24 de novembro de 2013, com início às 13 (treze) horas do horário oficial de Brasília (DF).

Art. 12. O estudante fará a prova do ENADE 2013 no município de funcionamento da sede do curso, conforme registro no cadastro da IES no Sistema e-MEC.

§ 1º O estudante habilitado ao ENADE 2013 que estiver realizando atividade curricular obrigatória fora do município de funcionamento da sede do curso, em instituição conveniada com a IES de origem, poderá realizar o ENADE 2013 no mesmo município onde está realizando a respectiva atividade curricular, desde que esteja prevista aplicação de prova naquele município, observado o disposto no § 3º deste artigo.

§ 2º O estudante de curso na modalidade de educação a distância - EAD poderá realizar o ENADE 2013 no município em que a IES credenciada para a EAD tenha polo de apoio presencial registrado, no Sistema e-MEC, até o dia 28 de agosto de 2013, observado o disposto no § 3º deste artigo.

§ 3º É de responsabilidade da IES proceder a alteração de município de prova para os estudantes amparados pelos parágrafos 1º e 2º deste artigo, por meio do endereço eletrônico <http://enade.inep.gov.br>, segundo as orientações técnicas do INEP, no período de 20 a 30 de agosto de 2013.

Art. 13. Para o cálculo do conceito ENADE 2013, a ser atribuído aos cursos descritos no art. 1º desta Portaria Normativa, será considerado apenas o desempenho dos concluintes habilitados regularmente inscritos pela IES e participantes do ENADE 2013.

Art. 14. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

PORTARIA Nº 246, DE 27 DE MARÇO DE 2013

Altera a Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012, para instituir o Núcleo Gestor do Programa Inglês sem Fronteiras.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, resolve:

Art. 1º A Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 2º-A O Programa contará com um Núcleo Gestor, o qual terá as seguintes atribuições:

- I - representar o Programa junto às diferentes instâncias e instituições;
- II - propor plano de ação visando ao desenvolvimento do Programa;
- III - buscar novas parcerias para o Programa;
- IV - elaborar relatórios de desenvolvimento do Programa;
- V - conduzir reuniões sobre o Programa;
- VI - coordenar o trabalho em rede com as instituições envolvidas no Programa;
- VII - articular as relações interinstitucionais e demais ações visando ao cumprimento do Programa; e
- VIII - acompanhar e supervisionar o desenvolvimento do Programa.

Art. 2º-B O Núcleo Gestor do Programa será composto pelos seguintes membros, designados por ato do Secretário de Educação Superior:

- I - um Presidente;
- II - um Vice-Presidente de Língua Inglesa; e
- III - um Vice-Presidente de Ensino a Distância.

Parágrafo único. Cabe à Secretaria de Educação Superior disponibilizar a estrutura física necessária ao funcionamento do Núcleo Gestor do Programa Inglês sem Fronteiras. (N. R.)

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

PORTARIA Nº 247, DE 27 DE MARÇO DE 2013

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso II, parágrafo único, do art. 87 da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 2º da Portaria Interministerial do Ministério da Educação e Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão nº 24, publicada no Diário Oficial da União de 6 de fevereiro de 2013, resolve:

Art. 1º Ficam redistribuídos, em conformidade com o Anexo desta Portaria, do Ministério da Educação para as Instituições Federais do Ensino Superior, os códigos de vaga de Docente do 3º Grau da Carrera de Magistério Superior.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

ANEXO

Código	Código	Código de cargo	Nome do Cargo	Quantidade	Inicial	Final
26283	UFMS	060001	Professor de 3º Grau	20	0924187	0924206
26440	UFPA	060001	Professor de 3º Grau	37	0866161	0866197

PORTARIA Nº 256, DE 27 DE MARÇO DE 2013

Estabelece os limites orçamentários semestrais máximos para pagamento do Adicional de Plantão Hospitalar - APH no ano de 2013, no âmbito do Ministério da Educação, e dá outras providências.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 7º do Decreto nº 7.186, de 27 de maio de 2010, e tendo em vista o disposto no art. 307 da Lei nº 11.907, de 2 de fevereiro de 2009, bem como na Portaria MPOG nº 86, de 26 de março de 2013, e considerando o estudo realizado pela Comissão de Verificação instituída pela Portaria Interministerial MPOG/MEC nº 176, de 2 de julho de 2009, com base na avaliação da necessidade de manutenção de funcionamento ininterrupto dos serviços essenciais das instituições hospitalares, resolve:

Art. 1º O Adicional de Plantão Hospitalar - APH deverá ser utilizado, no âmbito dos Hospitais Universitários Federais - HUF, para a cobertura de serviços considerados essenciais para o atendimento de pacientes em estado crítico, incluindo:

- I - áreas de atendimento de urgência e emergência;
- II - unidades de terapia intensiva;
- III - centros cirúrgicos ou obstétricos;
- IV - centros de esterilização;
- V - serviços de apoio diagnóstico e terapêutico; e
- VI - demais unidades especializadas envolvidas com esse tipo de atendimento.

Art. 2º Os HUF deverão elaborar mensalmente as escalas de plantão de acordo com o levantamento da necessidade de cobertura de plantões em seus serviços e a previsão de servidores disponíveis, observados os limites semestrais máximos indicados no Anexo a esta Portaria.

§ 1º Observado o disposto no caput, os hospitais deverão definir o quantitativo de plantões, subdividido por:

- I - tipo de plantão;
- II - nível de cargo; e
- III - dias úteis ou feriados e finais de semana.

§ 2º Aprovadas as previsões e as escalas de plantões de cada setor, a direção do HUF deverá inseri-las no Sistema de Informações dos Hospitais Universitários Federais - SiAREHUF, de forma a permitir o seu acompanhamento e avaliação e fornecer subsídios à Comissão de Verificação para a supervisão da implementação do APH, bem como a adequação do limite orçamentário máximo de plantões para cada hospital.

§ 3º Para fins de cumprimento do disposto no art. 15 do Decreto nº 7.186, de 27 de maio de 2010, as previsões e escalas de plantões deverão ser afixadas em quadros de aviso colocados em locais de acesso direto ao público e disponibilizados no sítio eletrônico de cada unidade hospitalar e do Ministério da Educação.

Art. 3º Os HUF deverão manter atualizados os dados inseridos no SiAREHUF do Ministério da Educação, de forma a possibilitar à Comissão de Verificação a análise dos indicadores que servem como base para a determinação do limite orçamentário máximo de plantões por hospital.

Art. 4º Furlto jus ao APH os Hospitais Universitários Federais que tiverem implantado o controle eletrônico de assiduidade e pontualidade dos servidores públicos federais, bem como dos demais servidores e provedores de serviço que atuam no hospital, nos termos do Decreto nº 1.867, de 17 de abril de 1996.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

ANEXO

LIMITES ORÇAMENTÁRIOS SEMESTRAIS MÁXIMOS DE ADICIONAL DE PLANTÃO HOSPITALAR PARA OS HOSPITAIS UNIVERSITÁRIOS FEDERAIS

UFES	HOSPITAL	VALORES POR HUF (R\$)	
		1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
DFRO	Hospital Universitário Dr. Miguel Elton Correa Bastos	1.508.872,26	1.369.506,38
UFAL	Hospital Universitário Prof. Alberto Antunes	1.356.813,44	1.479.915,19
UFAM	Hospital Universitário Getúlio Vargas	1.241.887,51	1.334.526,69
UFPA	Hospital Universitário Prof. Edgard Santos	993.018,03	1.083.113,14
UFPA	Manutenção Clínica de Oliveira	1.104.980,58	1.205.212,07
UFPE	Hospital Universitário Walter Cantídio	2.589.823,30	2.824.764,28
UFPE	Manutenção Escola Anita Chaves/Carandá	2.093.741,81	2.283.704,04
UFPE	Hospital Universitário Alcides Carneiro	1.680.639,44	1.479.899,02
UFPE	Hospital Universitário Camargo Assunção de Moraes	750.156,33	791.984,92
UFPE	Hospital Universitário Antonio Pedro	1.156.335,94	1.077.560,08
UFPE	Hospital das Clínicas	3.618.667,65	3.441.076,32
UFPE	Hospital Universitário	623.160,08	719.803,04
UFPE	Hospital Universitário	1.933.384,62	1.628.795,80
UFPA	Hospital Universitário	5.383.766,36	5.891.986,24
UFMG	Hospital de Clínicas	5.676.315,93	6.409.465,72
UFMS	Hospital Universitário Maria Aparecida Pedrossian	6.028.589,66	6.230.095,44
UFMT	Hospital Universitário João Müller	3.707.282,60	3.699.061,19
UFPA	Hospital Universitário João de Barros Barreto	4.324.432,81	2.952.716,60
UFPR	Hospital Universitário Leoni Wiedelberg	4.271.671,00	4.658.579,19
UFPE	Hospital das Clínicas	1.401.934,37	1.053.133,66
UFPA	Hospital Escola	1.417.430,87	1.488.176,12
UFPR	Hospital de Clínicas	6.275.535,43	6.380.610,63
UFPR	Manutenção Victor Ferreira de Assis	977.236,30	942.798,60

ANEXO III – PORTARIAS DO COMEX

Nº 111, quarta-feira, 12 de junho de 2013

Diário Oficial da União - Seção 1

ISSN 1677-7042

5


Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
COMISSÃO TÉCNICA NACIONAL DE BIOSSEGURANÇA

EXTRATO DE PARECER TÉCNICO Nº 3.645/2013

O Presidente da Comissão Técnica Nacional de Biossegurança - CTNBio, no uso de suas atribuições e de acordo com o artigo 14, inciso XIX, da Lei 11.105/05 e do Art. 9º, inciso XIX do Decreto 5.391/05, torna público que na 162ª Reunião Ordinária ocorrida em 16 de maio de 2013, a CTNBio apreciou e emitiu parecer técnico para o seguinte processo:

Processo nº: 01200.003785/2008-44

Registadora: Bayer SA

CNPJ: 18.459.028/0001-15

Endereço: Rua Domingos Jorge, 1100, Prédio 9701, B. Soco, São Paulo, SP

Assunto: Plano de Monitoramento Pós-liberação Comercial A CTNBio, após apreciação do pedido de adequação do plano de monitoramento de liberação pós-comercial de algóide geneticamente modificado tolerante a herbicida, algóide LibertyLink, evento LLC02m21, concluiu pelo DEFERIMENTO. A requerente, com base no Art. 3º, §1º da Resolução Normativa 09, solicitou monitoramento geral pós liberação comercial do referido algóide. As ações propostas pela Bayer SA e aprovadas pela CTNBio, contemplam: relatórios de encontros técnicos específicos promovidos para avaliar o uso da tecnologia pelos usuários; Serviço de Atendimento ao Consumidor (SAC), disponibilizando pela requerente, questionários nos usuários da tecnologia e outros atores envolvidos no processo, elaborados pela requerente, relatório contendo sumário e referências a artigos científicos publicados sobre o objeto do monitoramento, em revistas com corpo editorial ("peer-review") ou relatórios de agências governamentais e sistemas oficiais de notificação. A execução do monitoramento pós-liberação comercial será efetuada, por um período de 4 anos, por equipe técnico-científica da própria empresa e também por intermediária da contratação de serviços de instituições capacitadas à execução de forma independente. A requerente informou que serão observados todos os processos constantes na Resolução Normativa 09.

No âmbito das competências do art. 14 da Lei 11.105/05, a CTNBio considerou que as medidas de biossegurança propostas atendem às normas e a legislação pertinentes que visam garantir a biossegurança do meio ambiente, agricultura, saúde humana e animal. Assim, atendidas as condições descritas no processo e neste parecer técnico, essa atividade não é potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente ou saúde humana.

A CTNBio esclarece que este extrato não exclui a requerente do cumprimento das demais legislações vigentes no país, aplicáveis ao objeto do requerimento.

A íntegra deste Parecer Técnico consta do processo arquivado na CTNBio. Informações complementares ou solicitações de maiores informações sobre o processo acima listado deverão ser encaminhadas por escrito a Secretaria Executiva da CTNBio.

FLÁVIO FINARDI FILHO

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 19, DE 10 DE JUNHO DE 2013

O Presidente do CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPq, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 7.899, de 04/02/2013, confirma decisão da Diretoria Executiva em sua 2ª (segunda) reunião realizada em 30/01/2013, estado do GTO/CAPEX/CNPq, em reunião de 17/04/2013, ad referendum do Comitê Executivo do Programa Ciência Sem Fronteiras - COMEX e da Diretoria Executiva, resolve:

Estabelecer a lista de cidades de alto custo, para as quais o CNPq pagará adicional de localidade às mensalidades de bolsa no exterior conforme disposto no subitem 1.1 da Tabela de Valores de Bolsas no Exterior, estabelecida na RN 034/2012, publicada no DOU de 09/11/2012, Seção 1, página 5.

Esta Resolução Normativa entra em vigência a partir da data de sua publicação, com efeitos financeiros a partir de 1º de junho de 2013.

GLAUCIUS OLIVA

Ministério da Cultura
AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA SUPERINTENDÊNCIA DE FOMENTO

DELIBERAÇÃO Nº 101, DE 11 DE JUNHO DE 2013

O SUPERINTENDENTE DE FOMENTO DA ANCINE, no uso das atribuições legais conferidas pela Portaria nº 140 de 03 de julho de 2012, e em cumprimento ao disposto na Lei nº. 8.313, de 23

de dezembro de 1991, Lei nº. 8.685, de 20 de julho de 1993, Medida Provisória nº. 2.228-1, de 06 de setembro de 2001, Decreto nº. 4.456, de 04 de novembro de 2002, delibera:

Art. 1º Aprovar os projetos audiovisuais relacionados abaixo, para os quais as proponentes ficam autorizadas a captar recursos nos termos do art. 1º da Lei nº. 8.685, de 20/07/1993.

13-0167 - Correr Pra Quê?

Processo: 01580.010928/2013-12

Proponente: Bitim Filmes Ltda. - ME

Cidade/UF: Florianópolis / SC

CNPJ: 16.833.684/0001-04

Valor total aprovado: R\$ 201.600,00

Valor aprovado no artigo 1º da Lei nº. 8.685/93: R\$ 189.520,00

Banco: 001- agência: 1808-2 conta corrente: 29.293-1

Prazo de captação: até 31/12/2016.

13-0201 - Entre o Céu e o Mar

Processo: 01580.013181/2013-46

Proponente: Mario U. F. Candido Filmes ME

Cidade/UF: Birigui / SP

CNPJ: 12.315.968/0001-67

Valor total aprovado: R\$ 655.121,20

Valor aprovado no artigo 1º da Lei nº. 8.685/93: R\$ 622.365,14

Banco: 001- agência: 3423-1 conta corrente: 23.498-2

Prazo de captação: até 31/12/2016.

Art. 2º Aprovar os projetos audiovisuais relacionados abaixo, para os quais as proponentes ficam autorizadas a captar recursos nos termos do art. 1º-A da Lei nº. 8.685, de 20/07/1993.

13-0198 - Camê Contigo

Processo: 01580.011573/2013-60

Proponente: Canal Arni Consultoria Audiovisual Ltda.

Cidade/UF: São Paulo / SP

CNPJ: 04.330.398/0001-47

Valor total aprovado: R\$ 1.318.085,00

Valor aprovado no artigo 1º-A da Lei nº. 8.685/93: R\$ 1.252.180,75

Banco: 001- agência: 1504-0 conta corrente: 15.671-X

Prazo de captação: até 31/12/2016.

13-0202 - Almondades: Sembrar Fresca e Rock no Quintal

Processo: 01580.015453/2013-91

Proponente: Coelho Produções Artísticas Ltda.

Cidade/UF: Curitiba / PR

CNPJ: 05.382.048/0001-25

Valor total aprovado: R\$ 910.275,00

Valor aprovado no artigo 1º-A da Lei nº. 8.685/93: R\$ 864.761,25

Banco: 001- agência: 3007-4 conta corrente: 37.043-6

Prazo de captação: até 31/12/2016.

13-0203 - Plano e Oquestra: Road Movie

Processo: 01580.013037/2013-18

Proponente: Buri Filmes Ltda.

Cidade/UF: São Paulo / SP

CNPJ: 02.238.621/0001-33

Valor total aprovado: R\$ 357.500,00

Valor aprovado no artigo 1º-A da Lei nº. 8.685/93: R\$ 339.625,00

Banco: 001- agência: 1201-7 conta corrente: 37.924-7

Prazo de captação: até 31/12/2016.

13-0205 - Convergências

Processo: 01580.012427/2013-62

Proponente: Plateau Marketing e Produções Culturais Ltda.

Cidade/UF: São Paulo / SP

CNPJ: 74.425.067/0001-04

Valor total aprovado: R\$ 3.936.796,68

Valor aprovado no artigo 1º-A da Lei nº. 8.685/93: R\$ 3.739.956,85

Banco: 001- agência: 3560-2 conta corrente: 23.844-9

Prazo de captação: até 31/12/2016.

13-0206 - Imagina: Rio

Processo: 01580.010170/2013-12

Proponente: Pan Eventos e Projetos Culturais Ltda.

Cidade/UF: Campinas / RJ

CNPJ: 01.021.227/0001-86

Valor total aprovado: R\$ 551.673,00

Valor aprovado no artigo 1º-A da Lei nº. 8.685/93: R\$ 524.088,00

Banco: 001- agência: 0597-5 conta corrente: 31.968-6

Prazo de captação: até 31/12/2016.

13-0207 - Aventura e Confusão de Zé Bauto & Tocera

Processo: 01580.012864/2013-86

Proponente: Platina Filmes Ltda. ME

Cidade/UF: São Paulo / SP

CNPJ: 30.589.860/0001-80

Valor total aprovado: R\$ 2.797.138,00

Valor aprovado no artigo 1º-A da Lei nº. 8.685/93: R\$ 2.657.000,00

Banco: 001- agência: 1202-5 conta corrente: 64.510-9

Prazo de captação: até 31/12/2016.

13-0208 - Á Descoberta do Mundo

Processo: 01580.010294/2013-90

Proponente: Zest Artes e Comunicação Ltda.

Cidade/UF: Recife / PE

CNPJ: 07.513.803/0001-99

Valor total aprovado: R\$ 1.132.182,38

Valor aprovado no artigo 1º-A da Lei nº. 8.685/93: R\$ 1.000.000,00

Banco: 001- agência: 3258-1 conta corrente: 25.213-1

Prazo de captação: até 31/12/2016.

Art. 3º Aprovar o projeto audiovisual relacionado abaixo, para o qual a proponente fica autorizada a captar recursos nos termos dos arts. 1º-A, 3º e 3º-A da Lei nº. 8.685, de 20/07/1993.

13-0200 - Buzinho

Processo: 01580.010167/2013-91

Proponente: Balais Filmes Ltda. ME

Cidade/UF: Rio de Janeiro / RJ

CNPJ: 15.318.729/0001-88

Valor total aprovado: R\$ 3.317.492,96

Valor aprovado no artigo 1º-A da Lei nº. 8.685/93: R\$ 1.000.000,00

Banco: 001- agência: 2865-7 conta corrente: 28.499-8

Valor aprovado no artigo 3º da Lei nº. 8.685/93: R\$ 51.618,31

Banco: 001- agência: 2865-7 conta corrente: 28.497-1

Valor aprovado no artigo 3º-A da Lei nº. 8.685/93: R\$ 100.000,00

Banco: 001- agência: 2865-7 conta corrente: 28.500-5

Prazo de captação: até 31/12/2016.

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

PAULO ALCOFORADO

SECRETARIA DE FOMENTO E INCENTIVO À CULTURA

PORTARIA Nº 283, DE 11 DE JUNHO DE 2013

O SECRETÁRIO DE FOMENTO E INCENTIVO À CULTURA, no uso de suas atribuições legais, que lhe confere a Portaria nº 17 de 12 de janeiro de 2010 e o art. 4º da Portaria nº 120, de 30 de março de 2010, resolve:

Art. 1º - Aprovar projetos culturais, relacionados nos anexos I e II a esta Portaria, para os quais os proponentes ficam autorizados a captar recursos, mediante doações ou patrocínios, na forma prevista, respectivamente, no § 1º do artigo 18 e no artigo 26 da Lei nº. 8.313, de 23 de dezembro de 1991, alterada pela Lei nº. 9.874, de 23 de novembro de 1999.

Art. 2º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

HENILTON PARENTE DE MENEZES

ANEXO I

ÁREA: 1 ARTES CÊNICAS - (ART.18, §1º)

13 2850 - Bandaíra de Retalhos

Grupo Nos do Morro

CNPJ/CPF: 30.120.620/0001-25

Processo: 01400.006901/20-13

RJ - Rio de Janeiro

Valor do Apoio R\$: 195.000,00

Prazo de Captação: 12/06/2013 a 31/12/2013

Resumo do Projeto:

Realizar itinerância do espetáculo teatral/musical, "Bandaíra de Retalhos", de autoria de Sérgio Ricardo, que tem como elenco 21 atores da Cia de Teatro do "Grupo Nos do Morro", Várzea, Rio de Janeiro. São 16 apresentações sendo, 14 no Estado do Rio de Janeiro e 02 no Estado de Minas Gerais.

13 2600 - O MENINO QUE QUERIA VOAR

José Daniel Liviski

CNPJ/CPF: 14.187.969/0001-28

Processo: 01400.006383/20-13

PR - Curitiba

Valor do Apoio R\$: 177.600,00

Prazo de Captação: 12/06/2013 a 31/12/2013

Resumo do Projeto:

Montagem de um espetáculo de teatro infantil, com grupo amador formado por alunos do Colégio Positivo. O texto inspirado na infância de Santos Dumont, foi escrito por Cláudio de Moraes Favero. O espetáculo será encenado no Pequeno Auditório do Teatro Positivo, sendo 12 apresentações e os ingressos são financiados ao público e distribuídos, principalmente para crianças da rede pública de ensino. Espera-se um público de 6.000 pessoas, principalmente crianças.

13 3245 - Projeto Dança & Cia 2013: Vida e prazer

XYZ Projetos Especiais

CNPJ/CPF: 05.361.404/0001-24

Processo: 01400.010798/20-13

SP - São Paulo

Valor do Apoio R\$: 487.889,60

Prazo de Captação: 12/06/2013 a 31/12/2013

Resumo do Projeto:

Oferecer aulas de dança clássica para crianças e jovens oriundos de famílias de baixa renda, moradores nos bairros e comunidades próximos a Vila Andrade, Jardim Colombo e Porto Seguro, na cidade de São Paulo. O projeto já existe e encontrará agora a possibilidade de vir a ser patrocinado através do artigo 18 da Lei de Incentivos à Cultura. Serão realizados 4 apresentações no CEU da comunidade pelos alunos do Projeto.

ÁREA: 3 MÚSICA INSTRUMENTAL/ERUDITA - (ART.18, §1º)

13 1740 - Encantos Mar: Concertos Populares

Agriterra - Associação de Cultura, Eventos e Promoções

CNPJ/CPF: 02.084.801/0001-33

Processo: 01400.004707/20-13

RS - Santo Antônio da Patrulha

Valor do Apoio R\$: 410.608,00

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/navegabilidade.html>, pelo código 0001201306120005

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO MINISTRO**PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 382, DE 12 DE ABRIL DE 2012**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO e o MINISTRO DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO, no uso das atribuições que lhes são conferidas pelo art. 6º, § 1º, do Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, resolvem:

Art. 1º Ficam designados os seguintes membros do Comitê Executivo do Programa Ciência sem Fronteiras, na condição de representantes dos órgãos e entes a seguir descritos:

I - Casa Civil da Presidência da República:

- a) CARLOS EDUARDO ESTEVES LIMA, membro titular; e
- b) JANIRA TRIPODI BORJA, membro suplente;

II - Ministério da Educação:

- a) LEONARDO OSVALDO BARCHINI ROSA, membro titular; e
- b) ADRIANA RIGON WESKA, membro suplente;

III - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação:

- a) PAULO SÉRGIO LACERDA BEIRÃO, membro titular; e
- b) MÁRCIO RAMOS DE OLIVEIRA, membro suplente;

IV - Ministério das Relações Exteriores:

- a) HADIL ROCHA VIANNA, membro titular; e
- b) GEORGE TORQUATO FIRMEZA, membro suplente;

V - Presidente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq: GLAUCIUS OLIVA;
VI - Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES: JORGE ALMEIDA GUIMARÃES;

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

Ministro de Estado da Educação

MARCO ANTÔNIO RAUPP

Ministro de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação



O beneficiário foi companheiro da instituidora, a ex-servidora MARIA LAUDICEA DOS SANTOS, matrícula SIAPE nº 77.617, vinculada ao Comando da 7ª Região Militar/7ª Divisão de Exército, falecida em atividade em 16 de dezembro de 1995, tendo como referência atual o cargo de Auxiliar Operacional de Serviços Diversos, código NM-1006.

A pensão ora concedida terá efeito financeiro a partir da sua inclusão em folha de pagamento.

O DIRETOR DE CIVIS, NATIVOS, PENSIONISTAS E ASSISTÊNCIA SOCIAL, no uso da competência que lhe foi subdelegada pelo Comando do Exército, por meio da Portaria nº 727, de 8 de outubro de 2007, alterada pela Portaria nº 421, de 19 de junho de 2008, resolve:

Nº 8 - CONCEDER PENSÃO TEMPORÁRIA a JUSSARA ANGELITA MASCH DA SILVA, de acordo com o inciso II, parágrafo único do artigo 5º da Lei nº 3.373/58, no percentual de 100% (cem por cento), na condição de filha maior solteira do ex-servidor DANIEL ANTUNES DA SILVA, matrícula SIAPE nº 1.121.661, falecido em 18 de novembro de 1989, na inatividade, vinculando ao Comando da 3ª Região Militar, tendo como referência atual o cargo de Auxiliar Operacional em Agropecuária, código NM-1057.

A pensão ora concedida terá efeito financeiro a partir do falecimento de ISALITINA RODRIGUES, viúva, ocorrido em 19 de junho de 2005, devendo ser observada a prescrição quinquenal.

O DIRETOR DE CIVIS, NATIVOS, PENSIONISTAS E ASSISTÊNCIA SOCIAL, no uso da competência que lhe foi subdelegada pelo Comando do Exército, por meio da Portaria nº 727, de 8 de outubro de 2007, alterada pela Portaria nº 421, de 19 de junho de 2008, resolve:

Nº 9 - CONCEDER PENSÃO TEMPORÁRIA a MARIA JOSÉ GOMES DA SILVA, de acordo com o parágrafo único, inciso II do artigo 5º da Lei nº 3.373/58, na proporção de 25% (vinte e cinco por cento), alterando para 25% (vinte e cinco por cento) a cota-parte da pensão temporária de MARIA GOMES DA SILVA, filha, mantendo em 50% (cinquenta por cento) a pensão vitalícia de IVONETE GOMES DA SILVA, viúva, cujas concessões iniciais se deram a partir da data do óbito do instituidor.

A beneficiária é filha maior solteira do ex-servidor AMARO GOMES DA SILVA, matrícula SIAPE nº 1.116.707, vinculando ao Comando da 7ª Região Militar/7ª Divisão de Exército, falecido em atividade em 29 de julho de 1968, tendo como referência atual o cargo de Auxiliar Operacional de Serviços Diversos, código NM-1006.

A pensão ora concedida terá efeito financeiro a partir da sua inclusão em folha de pagamento.

Gen Bde CARLOS ALBERTO MAAS

SECRETARIA DE COORDENAÇÃO E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

PORTARIA Nº 1.017/SEORIAM, DE 12 DE ABRIL DE 2012

O SECRETÁRIO DE COORDENAÇÃO E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO MINISTÉRIO DA DEFESA, no uso da competência que lhe foi subdelegada pela alínea "a", inciso I do art. 4º da Portaria nº 1.839/MD, de 9 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União do dia 10 subsequente, alterada pela Portaria nº 372/MD, de 3 de março de 2011, publicada no Diário Oficial da União do dia 4 seguinte e considerando o disposto no Decreto nº 7.364, de 23 de novembro de 2010, alterado pelo Decreto nº 7.476, de 10 de maio de 2011, resolve:

NOMEAR EZEQUIEL GALDINO DA SILVA, para o cargo de Assistente Técnico do Departamento de Planejamento, Orçamento e Finanças desta Secretaria, código DAS 102.1.

ARI MATOS CARDOSO

SECRETARIA DE PESSOAL, ENSINO, SAÚDE E DESPORTO

PORTARIAS SEPESD-MD DE 12 DE ABRIL DE 2012

O SECRETÁRIO DE PESSOAL, ENSINO, SAÚDE E DESPORTO DO MINISTÉRIO DA DEFESA, no uso da competência que lhe foi subdelegada pela alínea "a", inciso I do art. 4º da Portaria nº 1.839/MD, de 9 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União do dia 10 subsequente, alterada pela Portaria nº 372/MD, de 3 de março de 2011, publicada no Diário Oficial da União do dia 4 seguinte e considerando o disposto no Decreto nº 7.364, de 23 de novembro de 2010, alterado pelo Decreto nº 7.476, de 10 de maio de 2011, resolve:

Nº 1.011 - EXONERAR, a pedido, SÉRGIO DOS SANTOS BOLSONI, matrícula SIAPE nº 1.087.693, do cargo de Gerente do Departamento de Pessoal, Ensino e Cooperação desta Secretaria, código DAS 101.4, a partir de 16 de abril de 2012.

Nº 1.012 - NOMEAR CELSO BUENO DA FONSECA, matrícula SIAPE nº 1.421.510, para o cargo de Gerente do Departamento de Pessoal, Ensino e Cooperação desta Secretaria, código DAS 101.4, ficando exonerado do cargo de Coordenador, código DAS 101.3, que atualmente ocupa.

Nº 1.013 - NOMEAR LARISSA ISRAEL MACEDO DE OLIVEIRA, matrícula SIAPE nº 2.600.340, para o cargo de Coordenador do Departamento de Pessoal, Ensino e Cooperação desta Secretaria, código DAS 101.3, ficando exonerada do cargo de Assistente, código DAS 102.2, que atualmente ocupa.

Nº 1.014 - NOMEAR WILLIAN PAULINO, para o cargo de Assistente do Departamento de Pessoal, Ensino e Cooperação desta Secretaria, código DAS 102.2.

O SECRETÁRIO DE PESSOAL, ENSINO, SAÚDE E DESPORTO DO MINISTÉRIO DA DEFESA, no uso da competência que lhe foi delegada pelo inciso I do art. 2º da Portaria nº 1.839/MD, de 9 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União do dia 10 subsequente, alterada pela Portaria nº 372/MD, de 3 de março de 2011, publicada no Diário Oficial da União do dia 4 seguinte e considerando o disposto no Decreto no 7.364, de 23 de novembro de 2010, alterado pelo Decreto nº 7.476, de 10 de maio de 2011, o art. 38 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, com a redação dada pela Lei nº 9.327, de 10 de dezembro de 1997 e o conteúdo no Ofício-Circular nº 01-SRH/MP, de 28 de janeiro de 2003, resolve:

Nº 1.015 - DISPENSAR CARMELANDIA ROCHA SILVA LIMA, matrícula SIAPE nº 6.936.130, do encargo de substituta eventual de HERVAL LACERDA ALVES, matrícula SIAPE nº 1.099.637, Coordenador do Departamento de Pessoal, Ensino e Cooperação desta Secretaria, código DAS 101.3.

Nº 1.016 - DESIGNAR REGINALDO LUCIANO PEREIRA AMARAL CHAVES, matrícula SIAPE nº 1.457.119, para o encargo de substituto eventual de HERVAL LACERDA ALVES, matrícula SIAPE nº 1.099.637, Coordenador do Departamento de Pessoal, Ensino e Cooperação desta Secretaria, código DAS 101.3, em seus afastamentos, impedimentos legais ou regulamentares e na vacância do cargo.

JULIO SABOYA DE ARAUJO JORGE

SECRETARIA DE PRODUTOS DE DEFESA

PORTARIA Nº 1.003/SEPRODAM, DE 12 DE ABRIL DE 2012

O SECRETÁRIO DE PRODUTOS DE DEFESA DO MINISTÉRIO DA DEFESA, no uso da competência que lhe foi subdelegada pelo inciso "d" do inciso I do art. 4º da Portaria nº 1.839/MD, de 9 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União do dia 10 subsequente, alterada pela Portaria nº 372/MD, de 3 de março de 2011, publicada no Diário Oficial da União do dia 4 de março de 2011, considerando o disposto no Decreto nº 7.364, de 23 de novembro de 2010, alterado pelo Decreto nº 7.476, de 10 de maio de 2011, e na Portaria Normativa nº 1.247/MD, de 2 de setembro de 2008, publicada no Diário Oficial da União nº 170, Seção 1, do dia 3 subsequente, resolve:

DISPENSAR o 3ºSG-SI LUIZ ANTONIO MATOS PAREIRA da função de Supervisor, código Nível V, do Departamento de Ciência e Tecnologia Industrial da Secretaria de Produtos de Defesa deste Ministério, a contar de 9 de abril de 2012.

MURLO MARQUES BARBOZA

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 382, DE 12 DE ABRIL DE 2012

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO e o MINISTRO DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO, no uso das atribuições que lhes são conferidas pelo art. 6º, § 1º, do Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, resolvem:

Art. 1º Ficam designados os seguintes membros do Comitê Executivo do Programa Ciência sem Fronteiras, na condição de representantes dos órgãos e antes a seguir descritos:

- I - Casa Civil da Presidência da República:
 - a) CARLOS EDUARDO ESTEVES LIMA, membro titular;
 - b) JANIRA TRIPODI BORJA, membro suplente;
- II - Ministério da Educação:
 - a) LEONARDO OSVALDO BARCHINI ROSA, membro titular;
 - b) ADRIANA RIGON WESKA, membro suplente;
- III - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação:
 - a) PAULO SÉRGIO LACERDA BEIRÃO, membro titular;
 - b) MÁRCIO RAMOS DE OLIVEIRA, membro suplente;
- IV - Ministério das Relações Exteriores:
 - a) HADIL ROCHA VIANNA, membro titular;
 - b) GEORGE TORQUATO FIRMEZA, membro suplente;
- V - Presidente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq: GLAUCIUS OLIVA;

VI - Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES: JORGE ALMEIDA GUIMARAES;

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

Ministro de Estado da Educação

MARCO ANTÔNIO RAUPP

Ministro de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação

PORTARIAS DE 12 DE ABRIL DE 2012

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições resolve

Nº 378-Designar ARICELIA RIBEIRO DO NASCIMENTO, Professora do Quadro de Pessoal do Governo do Distrito Federal, em exercício na Coordenação Geral de Ensino Fundamental-COEF da Secretaria de Educação Básica-SEB por meio de Termo de Cooperação Técnica, para participar, na Argentina, do XII Reunião do Grupo de Trabalho Escolas da Fronteira, no período de 15 a 18.04.2012, trânsito incluso, com taxa SEB/MEC (passagem aérea e diárias).

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição conferida pelo inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição Federal, e CONSIDERANDO a importância da educação infantil, primeira etapa da educação básica e o disposto na Portaria nº 1.747, de 16 de dezembro de 2011, resolve:

Nº 379-Art. 1º Ficam nomeados os representantes titulares e suplentes dos órgãos e entidades que compõem o Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil, instituído pela Portaria nº 1.747, de 16 de dezembro de 2011:

I - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira:

- a) Gabriela Freitas de Almeida - titular;
- b) Viviane Fernandes Faria Pinto - suplente.

II - SEB - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação:

- a) Jaqueline Moll - titular;
- b) Rita de Cássia Freitas Coelho.

III - FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação:

- a) Jesse Rodrigues Ferreira - titular;
- b) Leonardo Claver Amorim - suplente.

IV - CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação:

- a) Helano Araújo Filho - titular;
- b) Joel de Almeida Santos - suplente.

V - ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação:

- a) Maria Letícia Nascimento - titular;
- b) Dalila Andrade Oliveira - suplente.

VI - MIEB - Movimento Interiores de Educação Infantil do Brasil:

- a) Mariana Oliveira dos Santos - titular;
- b) Maria Luiza Rodrigues Flores - suplente.

VII - RNPI - Rede Nacional da Primeira Infância:

- a) Maria Theresia Marcilio - titular;
- b) Vital Didonet - suplente.

VIII - UNDIME - União dos Secretários Municipais de Educação:

- a) Maria Cecília Azevedo da Mota - titular;
- b) Cláudia Maria da Cruz - suplente.

Art. 2º O Grupo de Trabalho deverá apresentar a proposta de avaliação no prazo de 180 dias, a contar da publicação desta Portaria.

Art. 3º Fica revogada a Portaria nº 188, de 14 de março de 2012, publicada no Diário Oficial da União de 15 de março de 2012, Seção 2, página 12.

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

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da competência que lhe foi subdelegada pelo inciso I, do Artigo 1º, da Portaria nº 1.056/Casa Civil/PR, de 11 de junho de 2003, publicada no Diário Oficial da União de 12 de junho de 2003, e de conformidade com o Parágrafo Único, do Artigo 1º, da Portaria nº 1.508/MEC, de 16 de junho de 2003, publicada no Diário Oficial da União de 17 de junho de 2003, resolve:

Nº 380 - Nomear MARISA VALENÇA RODRIGUES para exercer o cargo de Chefe de Serviço, código DAS-101.1, da Assessoria Parlamentar do Gabinete do Ministro, ficando exonerada, a contar de 20/03/2012, do cargo que atualmente ocupa.

Nº 381 - Nomear DEJANIRA RODRIGUES DE ALMEIDA para exercer o cargo de Assistente Técnico, código DAS-102.1, do Gabinete do Ministro, ficando exonerada, a contar de 20/03/2012, do cargo que atualmente ocupa.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA



PORTARIANº 20/SEPROD/SG-MD, DE 15 DE FEVEREIRO DE 2016

A SECRETARIA DE PRODUTOS DE DEFESA DO MINISTÉRIO DA DEFESA, no uso da competência que lhe foi subdelegada pelo inciso I do art. 4º da Portaria/MD nº 1.839, de 9 de dezembro de 2010, considerando o disposto no Decreto nº 7.974, de 1º de abril de 2013, e na Portaria Normativa/MD nº 2.323, de 31 de agosto de 2012, resolve:

DESIGNAR o S Ten Inf EDSON AMÂNCIO DE MORAES da função de Supervisor, código Nível V, do Departamento de Catalogação da Secretaria de Produtos de Defesa da Secretaria-Geral deste Ministério.

PERPÉTUA ALMEIDA

SECRETARIA-GERAL

PORTARIA Nº 27/SG - MD, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2016

O SECRETÁRIO-GERAL DO MINISTÉRIO DA DEFESA, de conformidade com a delegação de competência outorgada pela Portaria SEGEPM/MD nº 32, de 25 de fevereiro de 2015, e considerando o disposto no inciso I do art. 93 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, regulamentado pelo Decreto nº 4.050, de 12 de dezembro de 2001, e nos termos da Orientação Normativa SEGEPM/MD nº 4, de 12 de junho de 2015, republicada no Diário Oficial da União de 13 de agosto de 2015, e demais informações que constam do Processo nº 60993/200639/2015-10, resolve:

Art. 1º Ceder, pelo prazo de 1 (um) ano, a servidora MARGARETE SILVANO DE SOUSA, Matrícula SIAPE nº 1106123, Duitologia, pertencente ao Quadro de Pessoal do Comando do Exército, para ter exercício na Procuradoria-Geral de Justiça Militar, onde exercerá a Função de Confiança de Assistente Nível I, código FC-1.

Art. 2º O ato pela remuneração ou salário é do órgão cedente.

Art. 3º A servidora deverá apresentar-se imediatamente ao órgão cedente no término da cessão, observado o disposto nos arts. 4º e 6º da Orientação Normativa SEGEPM/MD nº 4, de 12 de junho de 2015, republicada no Diário Oficial da União de 13 de agosto de 2015.

Art. 4º Cumpre ao cessionário comunicar a frequência do servidor, mensalmente, ao órgão cedente.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOAQUIM SILVA e LUNA

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2016

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO e o MINISTRO DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO, no uso da atribuição que lhes confere o art. 87, parágrafo único, inciso IV, da Constituição, e em observância ao disposto nos arts. 4º, § 1º, e 6º, inciso I, do Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, resolvem:

DESIGNAR, RAFAEL HENRIQUE RODRIGUES MOREIRA, para compor o Comitê de Acompanhamento e Assessoramento - CAA do Programa Ciência sem Fronteiras - CxI, como representante suplente do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior - MDIC, em substituição a Fernando Loução Nunes Neto.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA
Ministro de Estado da Educação

CELSO BANSERA
Ministro de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação

SECRETARIA EXECUTIVA

**SUBSECRETARIA DE ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS
COORDENADORIA-GERAL DE GESTÃO DE PESSOAS**

PORTARIA Nº 40, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2016

A COORDENADORIA-GERAL DE GESTÃO DE PESSOAS DA SUBSECRETARIA DE ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, usando da competência que lhe foi subdelegada pela Portaria nº 96, de 30 de abril de 2003, publicada no Diário Oficial de 02 subsequentes, e tendo em vista o que consta do processo nº 23000.019709/2015-79, resolve:

Conceder a partir de 13/02/2016, pensão vitalícia a MARIA JOSE AMORIM NOGUEIRA, esposa do ex-servidor JOÃO NOGUEIRA, matrícula nº 0039777, Agente Administrativo, classe S, padrão III, do Quadro de Pessoal deste Ministério, com fundamento no artigo 217, inciso I, da Lei nº 8.112/90, alterado pela Lei nº 13.135/2015, e do artigo 40, § 7º, inciso I, da Constituição da República Federativa do Brasil, com a nova redação trazida pela Emenda Constitucional nº 41/2003, combinado com o artigo 2º, inciso I, da Lei nº 10.887/04.

DAMÁRIS ORRÚ DE AZEVEDO AGUIAR

PORTARIA Nº 44, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2016

A COORDENADORIA-GERAL DE GESTÃO DE PESSOAS DA SUBSECRETARIA DE ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, usando da competência que lhe foi subdelegada pela Portaria nº 96, de 30 de abril de 2003, publicada no Diário Oficial da União de 2 de maio de 2003, e considerando o disposto na Portaria MPOG nº 85, de 17 de abril de 2009, publicada no Diário Oficial da União de 20 de abril de 2009, resolve:

Revogar a Gratificação Temporária das Unidades dos Sistemas Estruturadores da Administração Pública Federal - GSISTE, Nível SUPERIOR, a servidora MILENA LINS FERNANDES SOARES, matrícula SIAPE nº 1491970, unidade integrante do Sistema de Serviços Gerais - SISG.

DAMÁRIS ORRÚ DE AZEVEDO AGUIAR

PORTARIA Nº 45, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2016

A COORDENADORIA-GERAL DE GESTÃO DE PESSOAS DA SUBSECRETARIA DE ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições legais e considerando o disposto na Lei nº 11.356, de 19 de outubro de 2006, publicada no Diário Oficial da União de 2006; no Decreto nº 6.712 de 24 de dezembro de 2008, publicado no Diário Oficial da União de 26 de dezembro de 2008; e na Portaria STN nº 276, de 17 de maio de 2013, publicada no Diário Oficial da União de 21 de maio de 2013, resolve:

Conceder a Gratificação Temporária das Unidades dos Sistemas Estruturadores da Administração Pública Federal - GSISTE, Nível SUPERIOR, Macroprocesso de Elaboração da Programação Financeira Setorial - MPPFS, a servidora MILENA LINS FERNANDES SOARES, matrícula SIAPE nº 1491970, em exercício na Subsecretaria de Planejamento e Orçamento - SPO, unidade integrante do Sistema de Administração Financeira Federal - SAFF.

DAMÁRIS ORRÚ DE AZEVEDO AGUIAR

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA**

PORTARIA Nº 151, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2016

O DIRETOR-GERAL DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA, no uso das atribuições, em consonância com o disposto no Decreto nº 1.387, de 07/02/1995, publicado no DOU de 08/02/1995 e Portaria Ministerial nº 404, de 23/04/2009, republicada no DOU de 07/03/2009, resolve:

Art. 1º AUTORIZAR o afastamento do País de ARUQUILA BARBOSA MATOS PEIXOTO, ocupante do cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, matrícula SIAPE nº 1572062, no período de 30 de março de 2016 a 30 de março de 2017, para realização de Estágio Pós-Doutoral em Informática and Telecommunication Technology Center (ITTC) at the University of Kansas, em Lawrence, Kansas, EUA, com taxa limitada para o CEFET, conforme dados constantes do Processo nº 23063.004/41/2015-02.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

CARLOS HENRIQUE FIGUEIREDO ALVES

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS**

PORTARIAS DE 19 DE FEVEREIRO DE 2016

O PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS DO COLÉGIO PEDRO II, no uso das atribuições previstas na Portaria de Delegação de Competência nº 1769, de 23 de outubro de 2013 do Magnífico Rector, publicada no Diário Oficial da União em 30 de outubro de 2013, seção 2, página 18, resolve:

Nº 382 - Ratificar a Portaria número 344 que concedeu aposentadoria a CLAUDIA REGINA AMARAL AFFONSO, no cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Classe D-IV, Nível 4, matrícula SIAPE nº 2032551, publicada no Diário Oficial da União, seção 2, folha 13, onde se lê: "Classe D-IV, Nível 4, letra-se:" Classe D-V, Nível 1. Processo nº 23040.000066/2016-02.

Nº 383 - Conceder aposentadoria a TANIA MARCIA DE MOURA FE SAIONE, no cargo de Professor de Ensino Básico Técnico e Tecnológico, Classe D-IV, Nível 4, matrícula SIAPE nº 265615, do Quadro Permanente desta Autarquia, com regime de Dedicação Exclusiva (Especialização-RSC II, de acordo com o artigo 3º da Emenda Constitucional nº 47 de 05 de julho de 2005, publicada no D.O.U. de 06 de julho de 2005. Fica assegurada a gratificação de 13 % (treze por cento), a título de adicional por tempo de serviço. Processo nº 2340.000357/2016-92.

Nº 384 - Conceder aposentadoria a SANDRA DUARTE DE OLIVEIRA SIMÕES, no cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Classe D-IV, Nível 4, matrícula SIAPE nº 3052504, do Quadro Permanente desta Autarquia, com regime de Dedicação Exclusiva (Mestrado RSC-III, de acordo com o artigo 6º da Emenda Constitucional nº 41 de 19 de dezembro de 2003, publicada no D.O.U. de 31 de dezembro de 2003, combinado com o artigo 40,

parágrafo 3º da Constituição Federal de 1988. Fica assegurada a gratificação de 6% (seis por cento) a título de adicional por tempo de serviço. Processo nº 23040.000448/2016-28.

LUIZ ALMÉRIO WALDINO DOS SANTOS

**COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO
DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR**

PORTARIA Nº 7, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2016

O PRESIDENTE SUBSTITUTO DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo Decreto nº 7.692, de 2/3/2012, publicado no Diário Oficial da União de 6 subsequentes; e Portaria MEC nº 1.508, de 16/6/2003, publicada no Diário Oficial da União de 17 subsequentes, bem como Portaria MEC nº 33, de 26/01/2016, publicada no Diário Oficial da União de 28/01/2016, resolve:

Art. 1º Aposentar, com fundamento legal no Artigo 3º, incisos I, II e III, da Emenda Constitucional nº 47, de 2005, a servidora MARCIA CRISTINA TEIXEIRA VALENTIM, matrícula SIAPE nº 43781, ocupante do cargo efetivo de Analista em Ciência e Tecnologia, Classe Técnico, Padrão III, do Quadro de Pessoal Permanente da CAPES, com provistos integras, acrescidos das vantagens a que faz jus, em especial o do Artigo 62-A da Lei nº 8.112/90 (Processo nº 23038.001363/2016-14).

Art. 2º Declarar vago o referido cargo.

ARLINDO PHILIPPI JUNIOR

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

ATOS DE 19 DE FEVEREIRO DE 2016

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO E REITOR DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, no uso das atribuições estatutárias nos termos do art. 9º, inciso I, e art. 10 da Lei nº 8.112/1990, publicada no DOU de 12 de dezembro de 1990, resolve:

Nº 219 - Nomear Caroline Siqueira Gomide, candidata habilitada em 1º lugar no Concurso Público de Provas e Provas de Títulos objeto do Edital Convocatório n. 118, publicado no DOU de 6 de maio de 2015, autorizado pela Portaria Interministerial n. 182, publicada no DOU de 21 de maio de 2015, e Edital de Homologação n. 16, publicado no DOU de 15 de janeiro de 2016, para o cargo de Professor do Magistério Superior, classe "A", com a denominação de Professor Adjunto "A", titulação de Doutorando, nível I, Regime de Trabalho de Dedicação Exclusiva, da Carrera de Magistério Superior do quadro de pessoal permanente da Fundação Universidade de Brasília, de acordo com o Plano de Cargos e Cargos de Magistério Federal, instituído pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, alterada pela Lei nº 12.853, de 24 de setembro de 2013, com lotação na Faculdade UnB Planaltina (FUP), em vaga do código n. 928618, em decorrência do banco de professor de equivalente (BPEQ). Provisório em conformidade com a Portaria Interministerial n. 313, publicada no DOU de 5 de agosto de 2015.

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO E REITOR DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, no uso das atribuições estatutárias nos termos do art. 9º, inciso I, e art. 10 da Lei nº 8.112/1990, publicada no DOU de 12 de dezembro de 1990 e tendo em vista o Processo Judicial n. 1000304-40.2016.4.01.3400 da 2ª Vara da Seção Judiciária do Distrito Federal, RESOLVE:

Nº 220 - Nomear Lucas Oliveira Dias, candidato habilitado em 1º lugar no Concurso Público objeto do Edital Convocatório n. 1/2015, publicado no DOU de 8 de junho de 2015, e Edital de Homologação n. 12/2015, publicado no DOU de 30 de outubro de 2015, para o cargo de Técnico em Arquivo, nível de classificação D, nível de capacitação I e padrão de vencimento I, código de vaga n. 288393, do quadro de pessoal permanente da Fundação Universidade de Brasília, com lotação no Departamento de Gestão de Pessoas. Provisório em conformidade com a Portaria MEC n. 324/2014, publicada no DOU de 11 de abril de 2014.

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO E REITOR DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, no uso das atribuições legais e estatutárias e tendo em vista o art. 93 da Lei nº 8.112/1990, alterado pela Lei nº 8.270/1991, regulamentado pelo Decreto nº 4.050/2001, c/c o art. 3º da Portaria MEC n. 404, publicada no Diário Oficial da União de 24 de abril de 2009, resolve:

Nº 221 - Art. 1º Fica autorizada a seguinte cessão do servidor pertencente ao quadro de pessoal desta Fundação, na forma abaixo indicada:

Servidor: Jorge Saba Arbache Filho
Matrícula SIAPE: 1122828
Cargo: Professor do Magistério Superior
Pai: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - MPOG
Função/cargo: Secretário, código DAS 101.6
Onus: Orgão cedente (art. 93, I, da Lei nº 8.112/1990)
Processo: 23106.001975/2016-48

Art. 2º Caberá ao órgão cessionário providenciar a apresentação imediata do servidor a esta Fundação na hipótese de exoneração ou dispensa do cargo ou função de confiança.

ANEXO IV – PORTARIA DO CAA/CsF



8

ISSN 1677-7050

Diário Oficial da União – Seção 2

Nº 98, terça-feira, 22 de maio de 2012

SECRETARIA DE PESSOAL, ENSINO, SAÚDE E DESPORTO

PORTARIA Nº 1.379/SEPE/MD, DE 21 DE MAIO DE 2012

O SECRETÁRIO DE PESSOAL, ENSINO, SAÚDE E DESPORTO, no uso de suas atribuições e em conformidade com o disposto no inciso IX do art. 29 do Anexo I ao Decreto nº 7.364, de 23 de novembro de 2010, resolve:

Art. 1º Constituir um Grupo de Trabalho (GT) com a finalidade de propor ações que possibilitem ao Ministério da Defesa (MD) integrar, por meio do Sistema de Informações de Logística e Mobilização de Defesa (SISLOGD), com o Sistema de Informações Gerenciais de Abastecimento (SINGRA) do Comando da Marinha, com o Sistema de Material do Exército (SIMATEX) do Comando do Exército e com o Sistema Integrado em Logística de Material e de Serviços (SILOMS) do Comando da Aeronáutica, nos quesitos instalações, pessoal, material médico-hospitalar e medicamentos, utilizados tanto na medicina assistencial, quanto na operacional.

Art. 2º O GT terá a seguinte composição:

I - Departamento de Saúde e Assistência Social (DESAS):
- General-de-Divisão Médico FRANCISCO JOSÉ TRINDADE TAVORA (coordenador); e
- Coronel Médico LUCAS RAMA DOS SANTOS LOPES;

II - Comando da Marinha:

- Capito-de-Mar-e-Guerra (S) ANTONIO DE JESUS BARBOSA; e
- Capito-de-Fragata (S) JOSÉ ALEXANDRE BARBOSA LIMA;

III - Comando do Exército:

- General-de-Brigada Médico R/1 IVAN DA COSTA GARCEZ SOBRINHO; e
- Coronel Médico WALDIR ROSA DA SILVA;

IV - Comando da Aeronáutica:

- Coronel Médico LUIZ BEETHOVEN GOMES DE ALCANTARA; e
- Tenente-Coronel Médico GERALDO JOSÉ RODRIGUES;

V - Secretaria de Produtos de Defesa (SEPROD):

- Capito OEM (EB) LEONARDO DE MACEDO MARTINS DOS SANTOS; e

VI - Chefe de Logística do Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas (CHELOG/EMCA):

- Capito-de-Mar-e-Guerra (RM1-EM) JOSÉ CARLOS AMADO.

Art. 3º Cabe ao GT elaborar um relatório circunstanciado compreendendo:

I - apreciação sobre o Sistema de Informações de Logística e Mobilização de Defesa (SISLOGD), referente à Função Logística Saúde; e

II - propostas de ações que possibilitem a interação entre o MD e as Forças Armadas nos quesitos de instalações, de pessoal, de material médico-hospitalar e de medicamentos para o apoio da saúde em situações de paz ou de crise.

Art. 4º O coordenador do GT fica autorizado a atualizar a relação dos membros do Grupo, conforme alterações encaminhadas pelos Comandos da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, pela SEPROD e pela CHELOG/EMCA, em relação aos seus respectivos indicados.

Art. 5º O GT reunir-se-á de acordo com o plano de trabalho ou quando convocado pelo seu coordenador.

Parágrafo único. As reuniões poderão contar com a participação de técnicos e assessores, mediante solicitação ao coordenador.

Art. 6º A participação no GT não enseja qualquer remuneração para os seus integrantes e os trabalhos desenvolvidos serão considerados prestação de relevante serviço público.

Art. 7º O GT desamparará suas atividades pelo prazo de noventa dias, a contar da data de publicação desta Portaria, podendo ser prorrogado, em até igual período, mediante proposta ao Secretário de Pessoal, Ensino, Saúde e Desporto, devidamente fundamentada.

Art. 8º O GT apresentará relatório final à Comissão dos Serviços de Saúde das Forças Armadas (CPSSMEA) e ao Secretário de Pessoal, Ensino, Saúde e Desporto.

Art. 9º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JULIO SABOYA DE ARAUJO JORGE

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 648,
DE 21 DE MAIO DE 2012

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E O MINISTRO DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO, no uso das atribuições que lhes foram conferidas pelo Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, e considerando o disposto no art. 3º da Portaria Interministerial MEC/MCTI nº 251, de 12 de abril de 2012, publicada no Diário Oficial da União de 13 de abril de 2012, Seção 1, Página 4, resolve:

Art. 1º Ficam designados os seguintes membros do Comitê de Acompanhamento e Assessoramento - CAA do Programa Ciência sem Fronteiras, na condição de representantes dos órgãos e entidades a seguir descritos:

I - Casa Civil da Presidência da República:
a) CARLOS EDUARDO ESTEVES LIMA, membro titular; e
b) PEDRO HELENA PONTUAL MACHADO, membro suplente;

II - Ministério da Educação:

a) JORGE ALMEIDA GUMARÃES, membro titular; e
b) AMARO HENRIQUE PESSOA LINS, membro suplente;

III - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação:

a) ANA LUCIA GABAS, membro titular; e
b) SIMONE HENRIQUETA COSSETIN SCHOLZE, membro suplente;

IV - Ministério das Relações Exteriores:

a) ALMERINDA AUGUSTA DE FREITAS CARVALHO, membro titular; e
b) ELISIANE RUBIN ROSSATO, membro suplente;

V - Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior:

MARCOS VINICIUS DE SOUZA, membro titular;
VI - Ministério da Fazenda:
MAURÍCIO SIMÃO NUNES, membro titular;

VII - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão:
a) ESTHER BERMEGUY DE ALBUQUERQUE, membro titular; e
b) ERNESTO CARRARA JUNIOR, membro suplente;

VIII - entidades privadas, nos termos do art. 3º, VIII, da Portaria Interministerial MEC/MCTI nº 251, de 2012:

a) RALPH LIMA TERRA, membro titular, representando a Associação Brasileira de Infraestrutura e Indústrias de Base - ABIDIB;
b) RAFAEL LUCCHESI, membro titular, representando a Confederação Nacional da Indústria - CNI;

c) MARIA ALVES FERNANDES DE OLIVEIRA, membro titular, representando a Petróleo Brasileiro S.A. - PETROBRAS; e
d) MURILLO PORTUGAL FILHO, membro titular, representando a Federação Brasileira de Bancos - FEBRABAN, tendo como membro suplente MÁRIO SÉRGIO FERNANDES DE VASCONCELOS.

Art. 2º A Presidência do CAA será exercida pelo representante do Ministério da Educação, durante o período de 12 (doze) meses, a contar da publicação desta Portaria, nos termos do disposto no art. 3º, § 4º, da Portaria Interministerial MEC/MCTI nº 251, de 2012.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

Ministro de Estado da Educação

MARCO ANTONIO RAUPP
Ministro de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação

PORTARIAS DE 21 DE MAIO DE 2012

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da competência que lhe foi subdelegada pelo inciso I, do Artigo 1º, da Portaria nº 1.056/Casa Civil/PR, de 11 de junho de 2003, publicada no Diário Oficial da União de 12 de junho de 2003, e de conformidade com o Parágrafo Único, do Artigo 1º, da Portaria nº 1.508/MEC, de 16 de junho de 2003, publicada no Diário Oficial da União de 17 de junho de 2003, resolve:

Nº 646 - Nomear LEANDRO DE BORJA REIS CERQUEIRA para exercer o cargo de Assessor, código DAS-102.4, do Ministério da Educação.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da competência que lhe foi subdelegada pelo inciso I, do Artigo 1º, da Portaria nº 1.056/Casa Civil/PR, de 11 de junho de 2003, publicada no Diário Oficial da União de 12 de junho de 2003, resolve:

Nº 647 - Nomear JANICE OLIVEIRA GODINHO para exercer o cargo de Coordenador, código DAS-101.3, da Coordenação-Geral de Projetos Especiais para a Graduação da Diretoria de Políticas e Programas de Graduação da Secretaria de Educação Superior, ficando excluída do cargo que atualmente ocupa.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

SECRETARIA EXECUTIVA

PORTARIAS DE 21 DE MAIO DE 2012

O SECRETÁRIO EXECUTIVO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, no uso da competência que lhe foi subdelegada pelo Artigo 1º, da Portaria nº 1.508/MEC, de 16 de junho de 2003, publicada no Diário Oficial da União de 17 de junho de 2003, resolve:

Nº 785 - Nomear BRUNO LOPES DOS SANTOS para exercer o cargo de Chefe de Divisão, código DAS-101.2, do Gabinete da Secretaria Executiva.

Nº 786 - Nomear CAROLINA ANGÉLICA MOREIRA SANCHEZ para exercer o cargo de Chefe de Divisão, código DAS-101.2, da Coordenação-Geral de Gestão Administrativa da Subsecretaria de Assuntos Administrativos da Secretaria Executiva.

O SECRETÁRIO EXECUTIVO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, no uso da competência que lhe foi subdelegada pelo Artigo 1º, da Portaria nº 1.508/MEC, de 16 de junho de 2003, publicada no Diário Oficial da União de 17 de junho de 2003, e de conformidade com o Artigo 38, da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, publicada no Diário Oficial da União de 12 de dezembro de 1990, resolve:

Nº 787 - Designar DANILO FIALHO SEVERINO para exercer o cargo de substituto eventual do cargo de Chefe de Divisão, código DAS-101.2, ocupado por Rangel Silva Maia, da Coordenação-Geral de Suporte à Gestão Organizacional da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento da Secretaria Executiva, durante os afastamentos e impedimentos regulamentares do titular.

Nº 788 - Designar JORGE DE OLIVEIRA PEREIRA DO VALE para exercer o cargo de substituto eventual do cargo de Chefe de Serviço, código DAS-101.1, ocupado por Danilo Fialho Severino, da Coordenação-Geral de Suporte à Gestão Organizacional da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento da Secretaria Executiva, durante os afastamentos e impedimentos regulamentares do titular.

Nº 789 - Designar JOÃO VITOR SANTIAGO GOMES para exercer o cargo de substituto eventual do cargo de Chefe de Serviço, código DAS-101.1, ocupado por Daniel Gomes da Silva Fernandes, da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, durante os afastamentos e impedimentos regulamentares do titular.

Nº 790 - Designar RANGEL SILVA MALA para exercer o cargo de substituto eventual do cargo de Coordenador, código DAS-101.3, ocupado por Guilherme Augusto Borges Carvalho, da Coordenação-Geral de Suporte à Gestão Organizacional da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento da Secretaria Executiva, durante os afastamentos e impedimentos regulamentares do titular.

Nº 791 - Designar MOISES JOSÉ DE SANTANA para exercer o cargo de substituto eventual do cargo de Chefe de Serviço, código DAS-101.1, ocupado por Rafael Richer Barbosa Moura, da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento da Secretaria Executiva, durante os afastamentos e impedimentos regulamentares do titular.

Nº 792 - Dispensar EURÍPEDES XAVIER DE SOUZA JUNIOR do cargo de substituto eventual do cargo de Chefe de Serviço, código DAS-101.1, ocupado por Rafael Richer Barbosa Moura, da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento da Secretaria Executiva.

Nº 793 - Designar GUILHERME AUGUSTO BORGES CARVALHO para exercer o cargo de substituto eventual do cargo de Coordenador-Geral, código DAS-101.4, ocupado por Cristian de Oliveira Lima, da Coordenação-Geral de Suporte à Gestão Organizacional da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento da Secretaria Executiva, durante os afastamentos e impedimentos regulamentares do titular.

Nº 794 - Designar EDILSON JOSÉ DA ROCHA para exercer o cargo de substituto eventual do cargo de Chefe de Serviço, código DAS-101.1, ocupado por Wesley Washington Loureiro Figueiredo, da Coordenação-Geral de Finanças da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento da Secretaria Executiva, durante os afastamentos e impedimentos regulamentares do titular.

Nº 795 - Designar DANILLO TEIXEIRA DE SOUZA para exercer o cargo de substituto eventual do cargo de Chefe de Divisão, código DAS-101.2, ocupado por Maria Cláudia Simões Nogueira, da Coordenação-Geral de Finanças da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento da Secretaria Executiva, durante os afastamentos e impedimentos regulamentares do titular.

Nº 796 - Dispensar DANILLO TEIXEIRA DE SOUZA do cargo de substituto eventual do cargo de Chefe de Divisão, código DAS-101.2, ocupado por Ana Karina da Silva Santos Koga, da Coordenação-Geral de Finanças da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento da Secretaria Executiva.

Nº 797 - Designar VILMA PEREIRA CAVALCANTI para exercer o cargo de substituto eventual do cargo de Chefe de Serviço, código DAS-101.1, ocupado por Vitor Feliciano de Lima, da Coordenação-Geral de Orçamento da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento da Secretaria Executiva, durante os afastamentos e impedimentos regulamentares do titular.

Nº 798 - Designar GLAUBER DE CASTRO BARBOSA para exercer o cargo de substituto eventual do cargo de Chefe de Divisão, código DAS-101.2, ocupado por Ana Karina da Silva Santos Koga, da Coordenação-Geral de Finanças da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento da Secretaria Executiva, durante os afastamentos e impedimentos regulamentares do titular.

Nº 799 - Designar VALDINA REGIS LOPES FEITOSA para exercer o cargo de substituto eventual do cargo de Chefe de Serviço, código DAS-101.1, ocupado por Erlido Álvaro Machado, da Coordenação-Geral de Finanças da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento da Secretaria Executiva, durante os afastamentos e impedimentos regulamentares do titular.

Nº 800 - Designar EURÍPEDES XAVIER DE SOUZA JUNIOR para exercer o cargo de substituto eventual do cargo de Chefe de Serviço, código DAS-101.1, ocupado por Luiz Ribeiro da Cruz, da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento da Secretaria Executiva, durante os afastamentos e impedimentos regulamentares do titular.

Nº 801 - Designar SANDRA MARIA DA SILVA PASSOS para exercer o cargo de substituto eventual do cargo de Chefe de Serviço, código DAS-101.1, ocupado por Philip Ferreira Waldmann Brasil, da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento da Secretaria Executiva, durante os afastamentos e impedimentos regulamentares do titular.

Diário Oficial

Imprensa Nacional

REPÚBLICA FEDERATIVA DO
BRASIL
BRASÍLIA - DF

Nº 164 – DOU – 27/08/14 – seção 1 – p.16

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

PORTARIA Nº 110, DE 26 DE AGOSTO DE 2014

Regulamenta os valores da bolsa de Mestrado Profissional nos EUA no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras.

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, no uso das atribuições que lhes são conferidas pelo Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012, bem como pelo art. 13 do Decreto no 7.642, de 13 de dezembro de 2011, e considerando proposta aprovada pelo Comitê Executivo e homologada pelo Comitê de Acompanhamento e Assessoramento - CAA do Programa Ciência sem Fronteiras, instituídos pelas Portarias Interministeriais MEC/MCTI no 382, de 12 de abril de 2012 e no 648, de 21 de maio de 2012, resolvem:

Art. 1º. Instituir o valor de US\$ 1.300,00 (hum mil e trezentos dólares) para a mensalidade da bolsa de Mestrado Profissional nos Estados Unidos da América no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras.

Art. 2º Ficam regulamentados os valores de bolsa de estudo e auxílios pagos no exterior para o Mestrado Profissional nos EUA no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras, conforme disposto no anexo I desta portaria.

§1º São entendidos como componentes da bolsa, as mensalidades, o auxílio instalação, o auxílio deslocamento, o seguro saúde, o adicional dependente e o adicional localidade, quando couber.

§2º São aplicados os valores em dólares norte-americanos.

§3º Para efeito do cálculo do adicional dependente serão considerados até dois dependentes. Será considerado dependente o cônjuge ou companheiro(a), os filhos com até 21 anos de idade ou até 24 anos, se matriculado em curso superior no país de destino, e que viva sob a dependência econômica do bolsista. Os benefícios aos dependentes são exclusivamente para aqueles que permanecerão na companhia do bolsista, no exterior, por prazo igual ou superior a nove meses.

Art. 3º. É vedado ao beneficiário o acúmulo do auxílio concedido pela CAPES com as bolsas oferecidas por outras Agências de Fomento Públicas Nacionais.

Art. 4º. Aplicar-se-ão, subsidiariamente, as disposições legais e regulamentares sobre concessão e pagamento de bolsas e auxílios no exterior contidas nas normas da CAPES.

Art. 5º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação com efeitos financeiros a partir de maio de 2014.

JORGE ALMEIDA GUIMARÃES

ANEXO I

Valores de bolsa de estudo e auxílios pagos no exterior para o Mestrado Profissional nos EUA no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras.

Benefícios	Valor
Mensalidade	US\$ 1.300,00 / mês
Auxílio adicional dependente (no máximo dois dependentes).	US\$ 200,00/mês, por dependente, quando for o caso.
Auxílio instalação (parcela única).	US\$ 1.300,00 e, quando for o caso, adicional de US\$ 200,00 por dependente.
Auxílio seguro saúde (para o bolsista e até dois dependentes, quando for o caso).	US\$ 90,00 / mês (bolsista) e US\$ 30,00 / mês (por cada dependente) ou valor equivalente ao mandatório da instituição de destino do bolsista nos EUA.
Auxílio adicional de manutenção, apenas para cidades consideradas	US\$ 400,00 / mês

Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo
Centro de Documentação
cd@saude.sp.gov.br

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO MINISTRO
PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 648, DE 21 DE MAIO DE 2012**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E O MINISTRO DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO, no uso das atribuições que lhes foram conferidas pelo Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, e considerando o disposto no art. 3º da Portaria Interministerial MEC/MCTI nº 251, de 12 de abril de 2012, publicada no Diário Oficial da União de 13 de abril de 2012, Seção 1, Página 4, resolvem:

Art. 1º Ficam designados os seguintes membros do Comitê de Acompanhamento e Assessoramento - CAA do Programa Ciência sem Fronteiras, na condição de representantes dos órgãos e entidades a seguir descritos:

I - Casa Civil da Presidência da República:

- a) CARLOS EDUARDO ESTEVES LIMA, membro titular; e
- b) PEDRO HELENA PONTUAL MACHADO, membro suplente;

II - Ministério da Educação:

- a) JORGE ALMEIDA GUIMARÃES, membro titular; e
- b) AMARO HENRIQUE PESSOA LINS, membro suplente;

III - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação:

- a) ANA LÚCIA GABAS, membro titular; e
- b) SIMONE HENRIQUETA COSSETIN SCHOLZE, membro suplente;

IV - Ministério das Relações Exteriores:

- a) ALMERINDA AUGUSTA DE FREITAS CARVALHO, membro titular; e
- b) ELISIANE RUBIN ROSSATO, membro suplente;

V - Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior:

MARCOS VINICIUS DE SOUZA, membro titular;

VI - Ministério da Fazenda:

MAURÍCIO SIMIANO NUNES, membro titular;

VII - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão:

- a) ESTHER BEMERGUY DE ALBUQUERQUE, membro titular, e
- b) ERNESTO CARRARA JUNIOR, membro suplente;

VIII - entidades privadas, nos termos do art. 3º, VIII, da Portaria Interministerial

MEC/MCTI nº 251, de 2012:

a) RALPH LIMA TERRA, membro titular, representando a Associação Brasileira da Infraestrutura e Indústrias de Base - ABDIB;

b) RAFAEL LUCCHESI, membro titular, representando a Confederação Nacional da Indústria - CNI;

c) MARIA ALVES FERNANDES DE OLIVEIRA, membro titular, representando a Petróleo Brasileiro S.A - PETROBRAS; e

d) MURILO PORTUGAL FILHO, membro titular, representando a Federação Brasileira de Bancos - FEBRABAN, tendo como membro suplente MÁRIO SÉRGIO FERNANDES DE VASCONCELOS.

Art. 2º A Presidência do CAA será exercida pelo representante do Ministério da Educação, durante o período de 12 (doze) meses, a contar da publicação desta Portaria, nos termos do disposto no art. 3º, § 4º, da Portaria Interministerial MEC/MCTI nº 251, de 2012.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

Ministro de Estado da Educação

MARCO ANTONIO RAUPP

Ministro de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação

(Publicação no DOU n.º 98, de 22.05.2012, Seção 2, página 08)



02	Isabella Gonçalves Carneiro	Proctologia	Exoneração - Marcus Vinícius Ottonio Marcelo - DOU de 06/10/2010 - código da vaga 875919
01	Isabel Pêlo Alves Teixeira	Ortopedia	Exoneração - Jaciano Luciano da Silva - DOU de 19/10/2009 - código da vaga 876176
03	Cláudio Whitaker Vieri de Araujo	Ortopedia	Exoneração - Mácio Faco Ventura Vieira - DOU de 23/08/2009 - código da vaga 875921
05	Luz Henrique Cortes da Costa Sarmiento	Ortopedia	Exoneração - Sebastião Amílton Pinheiro Junior - DOU de 19/10/2009 - código da vaga 876128
04	Rumo Vestejo Rêgo	Ortopedia	Exoneração - Luis Henrique Rocha Fraia - DOU de 05/11/2009 - código da vaga 875933
03	Gilmarino Santana Barbosa	Ortopedia	Exoneração - Rodrigo Valério Delencina Pinheiro - DOU de 17/11/2009 - código da vaga 875920
06	Lourenço de Almeida Santos Junior	Ortopedia	Exoneração - Leandro Alves da Oliveira - DOU de 22/04/2013 - código da vaga 875947
07	Polí Alim Kumpua	Ortopedia	Exoneração - Fábio Alvaro Ishikawa - DOU de 22/04/2013 - código da vaga 876080
08	Fábio de Assunção F. Silva	Ortopedia	Exoneração - Stepherson Pinheiro Diniz - DOU de 23/08/2013 - código da vaga 876019
09	Márcio Rogério Borges Silveira	Ortopedia	Exoneração - Mauro Augusto Lima dos Passos - DOU de 23/08/2013 - código da vaga 875938
01	Vladimir Alexandre Alves Pires	Ortopedia	Exoneração - Carlos Renato Alves - DOU de 23/08/2013 - código da vaga 875931
04	Rafael Siqueira Rocha Vidal	Ortopedia	Exoneração - Marcelo Rêgoça Corrêa Fernandes Gomes - DOU de 22/02/2012 - código da vaga 875960
02	Leandro Lara Batista	Ortopedia	Exoneração - Fabiano Prumava Matar Santos - DOU de 22/02/2012 - código da vaga 876132

ANEXO II

Especialista em Atividades Hospitalares - de Nível Superior - Classe A, Padrão I.

Clas.	Nome	Área	Origem da Vaga
01	Ann Cristina Leizaola Cyrino	Enfermagem Geral	Exoneração - Valnei de Oliveira Assis - DOU de 18/09/2009 - código da vaga 876263
02	Cristiani Costa Barbosa Afonso	Enfermagem Geral	Exoneração - Ana Cristina Carvalho da Costa - DOU de 18/09/2009 - código da vaga 876271
03	Edu Pinheiro de Brito	Enfermagem Geral	Exoneração - Gisele Ribeiro Araujo - DOU de 05/10/2009 - código da vaga 876266
04	Almeida Nomes de Abreu	Enfermagem Geral	Exoneração - Anna Valéria Laranjeiras - DOU de 18/10/2009 - código da vaga 876231
05	Wesley Sousa do Nascimento	Enfermagem Geral	Exoneração - Viviane Ribeiro - DOU de 19/10/2009 - código da vaga 876334
06	Eliane Kozzi de Aguiar Da Rosa	Enfermagem Geral	Exoneração - Fabiana Saraiva Gonçalves Guimarães - DOU de 19/10/2009 - código da vaga 876229
07	Michelle Gomes Maciel	Enfermagem Geral	Exoneração - Anna Carolina Figueira Costa Coelho - DOU de 05/11/2009 - código da vaga 876269
08	Camilla da Silva Garcia	Enfermagem Geral	Exoneração - Mariana Lima dos Santos Koopce - DOU de 11/12/2009 - código da vaga 876364
09	Walcira Maria Koim Mori	Enfermagem Geral	Exoneração - Ana Lyriana Pereira Barreto - DOU de 31/03/2010 - código da vaga 876350
10	Carla Raíssa Ferreira Duarte	Enfermagem Geral	Exoneração - Rodrigo Nogueira Faria - DOU de 05/05/2010 - código da vaga 876317
11	Marina Romagnolo Vasco Soares	Enfermagem Geral	Exoneração - Andréa Fernandes Ramos Cavalcanti - DOU de 09/06/2010 - código da vaga 877107
12	Joussano da Silva Castro	Enfermagem Geral	Exoneração - Eliana Borges Silva Pereira - DOU de 13/09/2009 - código da vaga 876333
13	Sury Paula Fernandes Amaral Lisboa	Enfermagem Geral	Exoneração - Karina Farias Brandão Cortes Prado - DOU de 13/09/2010 - código da vaga 876314
14	Acléide Aguiar da Oliveira	Enfermagem Geral	Exoneração - Maria Copeta Martins Santos - DOU de 20/10/2010 - código da vaga 876278
15	Dulce de Araujo Freitas	Enfermagem Geral	Exoneração - Daniela Moreira - DOU de 29/11/2010 - código da vaga 876274
16	Bárbara Sorani de Melo Pereira	Enfermagem Geral	Exoneração - Ana Márci Leite Macedo - DOU de 13/03/2012 - código da vaga 876283
17	Marcus Vinícius Costa de Almeida	Enfermagem Geral	Exoneração - Lara Emilia de Oliveira Batista - DOU de 16/08/2012 - código da vaga 876242
18	Eliane Brindima da Conceição	Enfermagem Geral	Exoneração - Eliassandro Noronha dos Santos - DOU de 22/10/2012 - código da vaga 876253
19	Vander Irineide Pereira	Enfermagem Geral	Exoneração - Andreza Cesarini Costa Silva - DOU de 22/10/2012 - código da vaga 876257
01	Coita	Enfermagem Geral	Exoneração - Cláudia Marcela Jacini - DOU de 10/12/2013 - código da vaga 876244
02	Coita	Enfermagem Geral	Exoneração - Mariana Alves Assis - DOU de 11/12/2013 - código da vaga 876251
03	Coita	Enfermagem Geral	Exoneração - Carriane Saraiva Pinto - DOU de 19/08/2013 - código da vaga 876255
04	Coita	Enfermagem Geral	Exoneração - Juliane da Silva Machado - DOU de 19/08/2013 - código da vaga 876253
05	Coita	Enfermagem Geral	Exoneração - Cristiane Pinto Costa Vieira - DOU de 09/08/2013 - código da vaga 876238
01	PCD	Enfermagem Geral	Exoneração - Patrícia Nunes Martins Leão - DOU de 10/10/2013 - código da vaga 876288
02	PCD	Enfermagem Geral	Exoneração - Alessandra Santos de Souza - DOU de 13/10/2012 - código da vaga 876294

ANEXO III

Técnico em Atividades Médico-Hospitalares - Nível Intermediário - Classe A, Padrão I.

Clas.	Nome	Área	Origem da Vaga
01	Ludmila da Costa Vasconcelos	Enfermagem	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877167
02	Janete Arnaldo Sousa	Enfermagem	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877168
03	Rejovana Moura Rosa de Albuquerque	Enfermagem	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877169
04	Gláucia Cardoso Albuquerque	Enfermagem	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877170
05	Janaina Paiva Araújo	Enfermagem	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877171
01	Coita	Enfermagem	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877172
02	Coita	Enfermagem	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877173
01	PCD	Enfermagem	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877174
01	Saia Teloninho	Farmacêutica	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877199
02	Barbara Costa Dias	Farmacêutica	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877198
03	Clarissa Damilati Silva Albuquerque	Farmacêutica	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877200
04	Daniela de Melo Souza Gomes	Farmacêutica	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877201
05	Sara Cristina Lami Ramos	Farmacêutica	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877202
06	Raquel Santana dos Santos Valentin	Farmacêutica	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877203
07	Ana Carolina Pinheiro Guimarães	Farmacêutica	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877204
08	Georgina Giza de Brito Junior	Farmacêutica	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877205
09	Polyana Marini de Souza Leandro	Farmacêutica	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877206
10	Francine Neres Siqueira de Almeida	Farmacêutica	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877207
11	María de Rogério Oliveira da Rocha	Farmacêutica	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877208
12	Síndia Mara Ferreira	Farmacêutica	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877209
13	Rodrigo Pereira	Farmacêutica	Vaga criada pela Lei nº 11.794, de 22/09/2008 - código da vaga 0877210
14	Barbara de Amaral Pinto Cunha	Farmacêutica	Exoneração - Ana Carolina Pires Avelar - DOU de 17/01/2012 - código da vaga 0876718
15	Adriana Freitas Rocha	Farmacêutica	Exoneração - Andréa Bravo de Souza Saraiva - DOU de 17/11/2009 - código da vaga 0876971
01	Coita	Farmacêutica	Exoneração - Mariana Vidal Leão de Anjumo - DOU de 24/11/2009 - código da vaga 0876721
02	Coita	Farmacêutica	Exoneração - Letícia Regina Duarte - DOU de 04/12/2009 - código da vaga 0877051
03	Coita	Farmacêutica	Exoneração - Carmem Solange Alves de Anjumo - DOU de 09/12/2010 - código da vaga 0876715
04	Coita	Farmacêutica	Exoneração - Vanessa Campos Rodrigues - DOU de 27/12/2010 - código da vaga 0877023
01	PCD	Farmacêutica	Exoneração - Bruna Maciel de Alencar - DOU de 03/02/2011 - código da vaga 0877047

SECRETARIA-GERAL
SECRETARIA DE PESSOAL, ENSINO, SAÚDE
E DESPORTO

PORTARIA Nº 1178, DE 26 DE MAIO DE 2015

O SECRETÁRIO DE PESSOAL, ENSINO, SAÚDE E DESPORTO DO MINISTÉRIO DA DEFESA, no uso da competência que lhe foi subdelegada pelo inciso I do art. 4º da Portaria/MD nº 1.839, de 9 de dezembro de 2010, considerando o disposto no Decreto nº 7.974, de 1º de abril de 2013, e na Portaria Normativa/MD nº 2.323, de 31 de agosto de 2012, resolve:

EXONERAR o Ten Cel Av EVERTON FERNANDES DE PAIVA do cargo de Coordenador, código Grupo 0002(B), do Departamento de Ensino da Secretaria de Pessoal, Ensino, Saúde e Desporto da Secretaria-Geral deste Ministério.

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 2, DE 22 DE MAIO DE 2015

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, INTERNO e o MINISTRO DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO, no uso das atribuições que lhes são conferidas pelos arts. 4º, inciso VII e 6º, inciso I, do Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, resolve:

Art. 1º Designar, para compor o Comitê de Acompanhamento e Assessoramento do Programa Ciência sem Fronteiras - CAA: I - MARCOS VINÍCIUS DE SOUZA, como titular, e FERNANDO LOURENÇO NUNES NETO, como suplente, do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

LUZ CLAUDIO COSTA
 Ministro de Estado da Educação
 Interino

JOSÉ ALDO REBELO FIGUEIREDO
 Ministro de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação

PORTARIA Nº 511, DE 26 DE MAIO DE 2015

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições que lhe confere o artigo 1º, inciso V do Decreto nº 2.014, de 26 de setembro de 1996, e tendo em vista o disposto no artigo 12, inciso VI, do Estatuto da Fundação Universidade Federal de Ouro Preto, resolve:

Art. 1º Ficam designados FRANCISCO DE ASSIS GONZAGA e ALYSSON PEDROSA MAIA, para, na qualidade de representantes da comunidade, respectivamente como membros titular e suplente, integrarem o Conselho de Curadores da Fundação Universidade Federal de Ouro Preto.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

RENATO JANINE RIBEIRO

PORTARIA Nº 512, DE 26 DE MAIO DE 2015

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da competência que lhe foi subdelegada pelo inciso I, do Artigo 1º, da Portaria nº 1.056/Casa Civil/PR, de 11 de junho de 2003, publicada no Diário Oficial da União de 12 de junho de 2003, resolve: