



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

O DISCURSO SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

SÃO CARLOS
2021



Universidade Federal de São Carlos

Ádria Ramos Lustosa Nakamura

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

O DISCURSO SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES
BRASILEIRAS

Ádria Ramos Lustosa Nakamura

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para a obtenção
do Título de Doutor em Linguística.

Orientador: Prof(a). Dr(a). Luiz André
Neves de Brito

São Carlos - São Paulo - Brasil
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Adria Ramos Lustosa Nakamura, realizada em 31/05/2021.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Luiz Andre Neves de Brito (UFSCar)

Profa. Dra. Alessandra Fracaroli Perez (UNAERP)

Prof. Dr. Edgley Freire Tavares (UERN)

Prof. Dr. Fabiana Cristina Komesu (UNESP)

Profa. Dra. Mariana Luz Pessoa de Barros (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Dedico este trabalho, em especial, ao meu marido Luis, que está ao meu lado me apoiando desde o início da minha carreira acadêmica e foi meu maior incentivador. E também aos meus pais, João e Arlanda, por sempre acreditarem que a Educação é o bem mais rico que se pode prover a um filho e aos demais familiares e amigos que sempre me apoiaram nessa jornada.

Estamos na situação de uma criancinha que entra em uma imensa biblioteca, repleta de livros em muitas línguas. A criança sabe que alguém deve ter escrito aqueles livros, mas não sabe como. Não compreende as línguas em que foram escritos. Tem uma pálida suspeita de que a disposição dos livros obedece a uma ordem misteriosa, mas não sabe qual ela é.

Albert Einstein

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente pela oportunidade de cursar o doutorado e por tantas outras coisas boas que aconteceram durante esta etapa da minha vida.

À UFSCar, instituição que possibilitou o início dos meus estudos em uma pós-graduação.

À Prof. Dr. Ana Silvia Couto de Abreu pelo grande conhecimento transmitido durante o mestrado e início do doutorado. Mesmo não podendo concluir o meu doutorado com seus ensinamentos e orientação, foi uma grande mentora e incentivadora para que eu não desistisse do meu sonho. Obrigada, Ana, por todo conhecimento transmitido e pela sábia indicação do Prof. Dr. Luiz André de Brito para continuar os caminhos já traçados por você em minha vida acadêmica. Obrigada, professor/orientador e conterrâneo, por me aceitar como orientanda quando me vi sem alguém para seguir nesse sonho -- serei sempre grata pela paciência em continuar junto comigo, mesmo quando me via sem rumo. Todo meu esforço e dedicação para continuar nesse processo também foram graças a vocês que nunca desistiram de mim. Sem vocês, nada disso seria possível. Seres humanos de grande conhecimento e também caráter admiráveis, traços que se traduzem em competência profissional, humildade e sabedoria para lidar com os momentos difíceis que surgem ao longo do caminho. Obrigada principalmente pela confiança em meu trabalho, que, mesmo nas vezes que me mostrei insegura, sempre me apoiaram e me deixaram livre para escolher os caminhos que queria traçar. O voto de confiança de vocês fez toda diferença para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às professoras Fabiana Komesu e Mariana Luz Pessoa de Barros que contribuíram bastante para o desenvolvimento deste trabalho com todas as sugestões aferidas durante minha qualificação. Suas sugestões, críticas, elogios foram fundamentais para conclusão deste trabalho.

Aos meus familiares que sempre me apoiaram e se orgulharam do meu trabalho. Principalmente meus pais João e Arlanda que são meus pilares e que me ajudaram a chegar até aqui. Obrigado por me fazer enxergar a maravilha que é estudar e adquirir conhecimento.

Ao meu marido Luis Nakamura que sempre me apoiou e caminhou ao meu lado todo momento. Seu apoio emocional, e também técnico, foram fundamentais para o

fechamento deste trabalho. Obrigado por caminhar junto comigo neste momento tão importante da minha vida.

À amiga Luciana Cressoni que desde o primeiro olhar se mostrou muito receptiva e amiga. Obrigada pelos seus conselhos teóricos, pela troca de experiência de vida e por sempre me apoiar quando precisei.

Aos amigos Odinei Teixeira e Denise Gasparine, colegas de disciplinas que se tornaram grandes amigos. Vocês também fazem parte desta etapa, pois juntos fizemos escolhas e nos ajudamos nos momentos difíceis.

Aos amigos Mariana Ruiz, Giovana Fagnoli, Horácio, Guilherme, Gabriel e Claudinha, que, mesmo indiretamente, me apoiaram e sempre acreditaram em mim. Vocês foram essenciais. Os nossos momentos de descontração me ajudaram a ter mais fôlego para continuar e nunca desistir e, hoje, mesmo longe de todos vocês serei sempre grata por sempre acreditarem em mim e me apoiarem.

Aos amigos Vanderson e Carina Dias, amizades firmadas nesse novo momento da minha vida e que sempre me apoiaram, me ajudando em momentos de descontração a se sentir firme e continuar nesse caminho.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, mesmo indiretamente, torceram por mim. Sou muito grata a todos.

RESUMO

A ideia de internacionalização tem despertado o interesse das instituições universitárias, dos governos nacionais e dos organismos internacionais envolvidos com a educação superior (DE WIT, 1998; DE WIT et al., 2017; KNIGHT, 2012) desde a década de 1990. Este interesse tem se consolidado como recorrente objeto de investigação científica (BERRY; TAYLOR, 2014; DOLBY; RAHMAN, 2008; KEHM; TEICHLER, 2007; YEMINI; SAGIE, 2015) com o intuito de ampliar a compreensão sobre um fenômeno social complexo que envolve distintas motivações, estágios, formas de manifestação e consequências (KNIGHT, 2004; 2015). Desde o momento em que as universidades possibilitaram a construção coletiva de um saber regional que permitisse enfrentar criticamente os desafios colocados às sociedades em uma fase de economia globalizada, os pesquisadores e suas instituições passaram a pensar fora dos limites nacionais e assumiram enfoques transnacionais/internacionais. Diante desse contexto, uma nação se destaca: a estadunidense, mais influente entre as grandes economias e, conseqüentemente, sua língua oficial, a língua inglesa, o que também se reflete no âmbito da pesquisa e extensão dentro das universidades. Sendo assim, surge a necessidade de capacitar os universitários, ainda não proficientes na língua inglesa, para atuar nesse contexto. Nesta tese, apresentamos alguns programas e ações que foram implantados dentro das universidades brasileiras nos últimos anos (2011-2018) em relação à internacionalização. Teremos como foco das nossas análises a construção discursiva da Internacionalização nos documentos do governo que oficializaram programas de internacionalização para as universidades brasileiras, série enunciativa específica de um arquivo das políticas públicas em educação no Brasil. São eles: um decreto e quatro portarias do Ministério da Educação (MEC) que tratam da institucionalização dos programas CsF, IsF e Idiomas sem fronteiras, e mais dois relatórios, sendo um deles o relatório da Capes sobre a internacionalização das universidades brasileiras e o outro um relatório nacional de proficiência em inglês do programa IsF, e, por fim, o Edital do Capes-Print, totalizando oito documentos. Para isso, discorreremos sobre as noções de arquivo e interpretação e tomaremos, como categorias principais das nossas análises, os ditos e os não-ditos, posições-sujeito, formações discursivas, memória discursiva, efeitos de sentido e interdiscurso, dentre outras categorias tributárias à Análise do Discurso de base pechêuxtiana. Feita a análise discursiva desses documentos, não buscamos apresentar um sentido, um sujeito discursivo ou uma posição-sujeito; pelo contrário, almejamos entender os efeitos do surgimento da internacionalização das universidades brasileiras nas políticas públicas de internacionalização a partir do funcionamento discursivo do sintagma “internacionalização” nos documentos que compõem o nosso *corpus*, sabendo que, dentro da perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso (AD), o discurso não é mera transmissão de informação, mas um processo de produção de efeitos de sentido que se constitui “no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história” (ORLANDI, 2013 p.21).

ABSTRACT

The idea of internationalization has aroused the interest of university institutions, national governments and international organizations involved with higher education (DE WIT, 1998; DE WIT et al., 2017; KNIGHT, 2012) since the decade of 1990. This interest has been consolidated as a recurring object of scientific investigation (BERRY; TAYLOR, 2014; DOLBY; RAHMAN, 2008; KEHM; TEICHLER, 2007; YEMINI; SAGIE, 2015) in order to broaden the understanding of a complex social phenomenon that involves different motivations, stages, forms of manifestation and consequences (KNIGHT, 2004; 2015). From the moment universities enabled the collective construction of regional knowledge that would allow them to critically face the challenges posed to societies in a phase of globalized economy, researchers and their institutions began to think outside national boundaries and took on transnational/international approaches. In this context, one nation stands out: the American, the most influential among the large economies and, consequently, its official language, the English language, which is also reflected in the scope of research and extension within universities. Thus, there is a need to train university students, who are not yet proficient in the English language, to act in this context. In this thesis, we present some programs and actions that have been implemented within Brazilian universities in recent years (2011-2018) in relation to internationalization. Our analysis will focus on the discursive construction of Internationalization in government documents that formalized internationalization programs for Brazilian universities, a specific enunciative series from an archive of public policies in education in Brazil. They are: a decree and four ordinances from the Ministry of Education (MEC) dealing with the institutionalization of the CsF, IsF and Languages without borders programs, and two more reports, one being the Capes report on the internationalization of Brazilian universities and the other a national report of English proficiency in the IsF program, and, finally, the Capes-Print Public Notice, totaling eight documents. For this, we will discuss the notions of archival and interpretation and will take, as the main categories of our analysis, the said and unsaid, subject-positions, discursive formations, discursive memory, meaning and interdiscourse effects, among other categories related to Discourse Analysis with a Pecheuxian basis. After the discursive analysis of these documents, we do not seek to present a meaning, a discursive subject or a subject-position; on the contrary, we aim to understand the effects of the emergence of the internationalization of Brazilian universities in public policies of internationalization from the discursive functioning of the syntagma "internationalization" in the documents that make up our corpus, knowing that, within the theoretical-methodological perspective of Discourse Analysis (AD), discourse is not a mere transmission of information, but a process of production of meaning effects that constitutes "in the functioning of language, which relates subjects and senses affected by language and history" (ORLANDI, 2013 p .21).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1a - Linha do tempo marcada pelas principais ações do IsF	17
Figura 2b - Linha do tempo marcada pelas principais ações do IsF	18
Figura 3c - Linha do tempo marcada pelas principais ações do IsF	19
Figura 4d - Linha do tempo marcada pelas principais ações do IsF	20
Figura 5 - Bolsas implementadas por área até jan. 2016.....	66
Figura 6 - Áreas de conhecimento prioritárias	67
Figura 7 - Bolsa implementadas por país de destino.....	70
Figura 8 - Relação entre AIE e as línguas dominantes	72
Figura 9 - Principais destinos dos bolsistas do Ciências sem Fronteiras.....	79
Figura 10 - Principais instituições canadenses anfitriãs de bolsistas de graduação CsF.....	80
Figura 11 - A influência do inglês sobre o conhecimento científico.....	82
Figura 12 - Testes de proficiência ofertados e corrigidos	84
Figura 13 - Desempenho dos alunos em leitura, matemática e ciências	85
Figura 14 - Nível de proficiência atingido pelos participantes	86
Figura 15 - Níveis de proficiência da QCRE	87
Figura 16a - Portaria nº 973, 14 de Novembro de 2014.....	92
Figura 17b - Portaria nº 973, 14 de Novembro de 2014.....	92
Figura 18c - Portaria nº 973, 14 de Novembro de 2014.....	93
Figura 19- Professores e vagas ofertadas por idioma	96
Figura 20 - Programa de bolsas individuais	107
Figura 21 - Metas de crescimento.....	108
Figura 22 - Média dos indicadores de internacionalização.....	109
Figura 23 - Países com cooperação por cluster	110
Figura 24 - Fatores de impacto	112
Figura 25 - Definição de parcerias.....	114
Figura 26 - Tipos de incentivo e fomento.....	115
Figura 27 - Fontes para gestão dos recursos do plano de internacionalização	117
Figura 28 - Bolsas por formação	121
Figura 29a - Síntese do CAPES-Print	125
Figura 30b - Síntese do CAPES-Print	126
Figura 31c - Síntese do CAPES-Print	126
Figura 32 - IES participantes por categoria	128
Figura 33 - Oferta de cursos de português para estrangeiros.....	129
Figura 34 - Editais de ofertas.....	130
Figura 35a - Efeitos de sentido no sintagma internacionalização.....	131
Figura 36 - Efeitos de sentido no sintagma internacionalização	132
Figura 35c - Efeitos de sentido no sintagma internacionalização	133

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.2 Justificativa	27
1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa.....	30
2. CAPÍTULO I: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO	32
2.1 Conceitos básicos na perspectiva da Análise do discurso: formação discursiva, processo discursivo, interdiscurso, forma-sujeito, intradiscorso e sujeito discursivo.	34
2.2 Concepção de arquivo	38
2.3 Concepção de interpretação.....	41
3. CAPÍTULO II: POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	44
3.1 UM BREVE CENÁRIO SOBRE A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA INGLESA NO MUNDO	48
4. CAPÍTULO III: METODOLOGIA	52
5. CAPÍTULO IV: ANÁLISES SOBRE ALGUNS PROGRAMAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	58
5.1 Decreto e portarias	58
5.1.1 Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011.....	59
5.1.2 Portaria nº 105, de 24 de maio de 2012.....	77
5.1.3 Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012.....	83
5.1.4 Portaria 973, de 14 de Novembro de 2014	92
5.1.5 Portaria nº 30, de Janeiro de 2016.....	98
5.2 Relatório oficialmente lançado pelo programa IsF sobre o “I Encontro Internacional Idiomas sem Fronteiras: Internacionalização e Multilinguismo”	100
5.3 Relatório da Capes	106
5.4 Edital nº. 41/2017 do mais recente programa institucional de internacionalização da Capes – Capes-Print.....	119
5.5 Atual cenário de internacionalização	127
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
8. REFERÊNCIAS	139

1. INTRODUÇÃO

As relações entre o Estado e as universidades é algo que sempre trouxe mudanças significativas para a educação. Desde a década de 1990, a globalização econômica influencia a definição da política educacional e passa a reconhecer a educação superior como um serviço (AKKARI, 2011; CHAVES; CASTRO, 2016; SANTOS, 2011). Diante deste cenário, ocorre a internacionalização das universidades brasileiras e a criação e desenvolvimento de alguns programas por meio de influências vindas de órgãos internacionais e de políticas de órgãos governamentais. Sendo assim, o Brasil alinha-se ao paradigma científico predominante no século XXI, que reconhece a centralidade do desenvolvimento da sociedade por vias do progresso da ciência, a tecnologia e inovação.

Esta mudança na universidade contemporânea define a maneira pela qual as universidades e seus pesquisadores reagem frente à tendência de vincular as políticas de ensino superior às necessidades da política econômica. Neste momento de internacionalização das universidades brasileiras, os pesquisadores e administradores universitários são induzidos a participar de ambientes competitivos para captação de recursos públicos e privados, direcionando seus projetos segundo os interesses do mercado. Logo, as universidades passam a produzir acadêmicos que cultivam perspectivas e comportamentos institucionais semelhantes ao empreendedor no mercado.

Considerando este contexto, servimo-nos de alguns pressupostos caros à Análise do Discurso para a realização de uma análise crítica do processo de internacionalização das universidades brasileiras a partir da leitura de alguns documentos que oficializaram o processo. Os Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e o Ministério da Educação (MEC), juntamente a suas instituições de fomento à pesquisa (CNPq e Capes) bem como Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC tiveram a iniciativa de elaborar alguns projetos que dessem suporte para a internacionalização das universidades, sendo um deles o programa Ciência sem Fronteira (doravante CsF), criado aos 13 de Dezembro de 2011 com o decreto 7.642.

Para uma melhor compreensão desta tese, é importante entendermos o que é um decreto, uma vez que para a Análise do Discurso todas as escolhas são

significativas, inclusive as condições de produção de um texto. De acordo com o glossário digital do Congresso Nacional¹, decreto legislativo é:

Espécie normativa que regula as matérias de competência exclusiva do Poder Legislativo. Por meio de decretos legislativos o Congresso Nacional julga as contas do Presidente da República; resolve definitivamente sobre tratados, acordos ou atos internacionais; aprecia atos de concessão ou renovação de concessão de emissoras de rádio e televisão; autoriza que o Presidente da República se ausente do País por mais de quinze dias; disciplina as relações jurídicas decorrentes de medidas provisórias não convertidas em lei; escolhe dois terços dos Ministros do TCU; autoriza referendo e convoca plebiscito; e susta atos normativos do Poder Executivo que exorbitem do poder regulamentar (BRASIL, s/d).

Em outras palavras, decreto é a decisão de uma autoridade superior, com força de lei, para disciplinar um fato ou uma situação particular. Segundo o decreto 7.642 Art. 2, o qual será detalhado adiante, alguns dos objetivos do CsF giram em torno de promover a formação de estudantes brasileiros através de experiências educacionais e profissionais, ampliar a mobilidade estudantil, criar oportunidades de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros, promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores e contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros.

Porém, para alcançar os objetivos propostos pelo programa, percebe-se a necessidade de inserir os candidatos ao CsF em cursos de línguas estrangeiras, uma vez que, para promover a cooperação entre os grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros, é necessária proficiência na língua estrangeira. Com o advento da globalização e do poderio econômico dos Estados Unidos, como analisaremos mais adiante, a língua inglesa ganhou visibilidade e passou a ser ainda mais usada, adquirindo o título de língua franca, graças às diversas áreas de conhecimento e às relações entre países, culturas e economias que intermedia.

Logo, os Estados Unidos são a única nação a acumular a liderança no poderio industrial, militar, financeiro, nuclear, estratégico e cultural e isso se justifica principalmente pelo desempenho norte-americano nas duas grandes guerras mundiais e durante a Guerra Fria. A influência norte-americana no mundo está associada a processos históricos complexos, que envolvem dimensões políticas, econômicas,

¹ Fonte: Glossário Oficial Congresso Nacional. Disponível em: https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario/-/definicoes/termo/decreto_legislativo . Acesso em: 10.06.2021

militares e culturais. Um grupo importante no mundo globalizado é o G7, constituído dos Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália e o Canadá, potências as quais têm capacidade de influenciar os rumos da economia no mundo. Como resultado, produtos e serviços são exportados e comercializados mundialmente por países de língua inglesa ou por países que usam essa língua em âmbito internacional. A língua em si passou a ser uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005), amplamente comercializada pela indústria de ensino que se ergueu sob o pretexto de ensinar a língua franca ao mundo. Logo, os alunos que iriam para fora do país em busca de conhecimento precisariam se comunicar e ser proficiente em outra(s) língua(s). Em prol disto e considerando o decreto supracitado, o MEC lança a portaria Nº 1.466, no dia 18 de Dezembro de 2012, com o intuito de diminuir essa deficiência linguística. Entende-se por portaria:

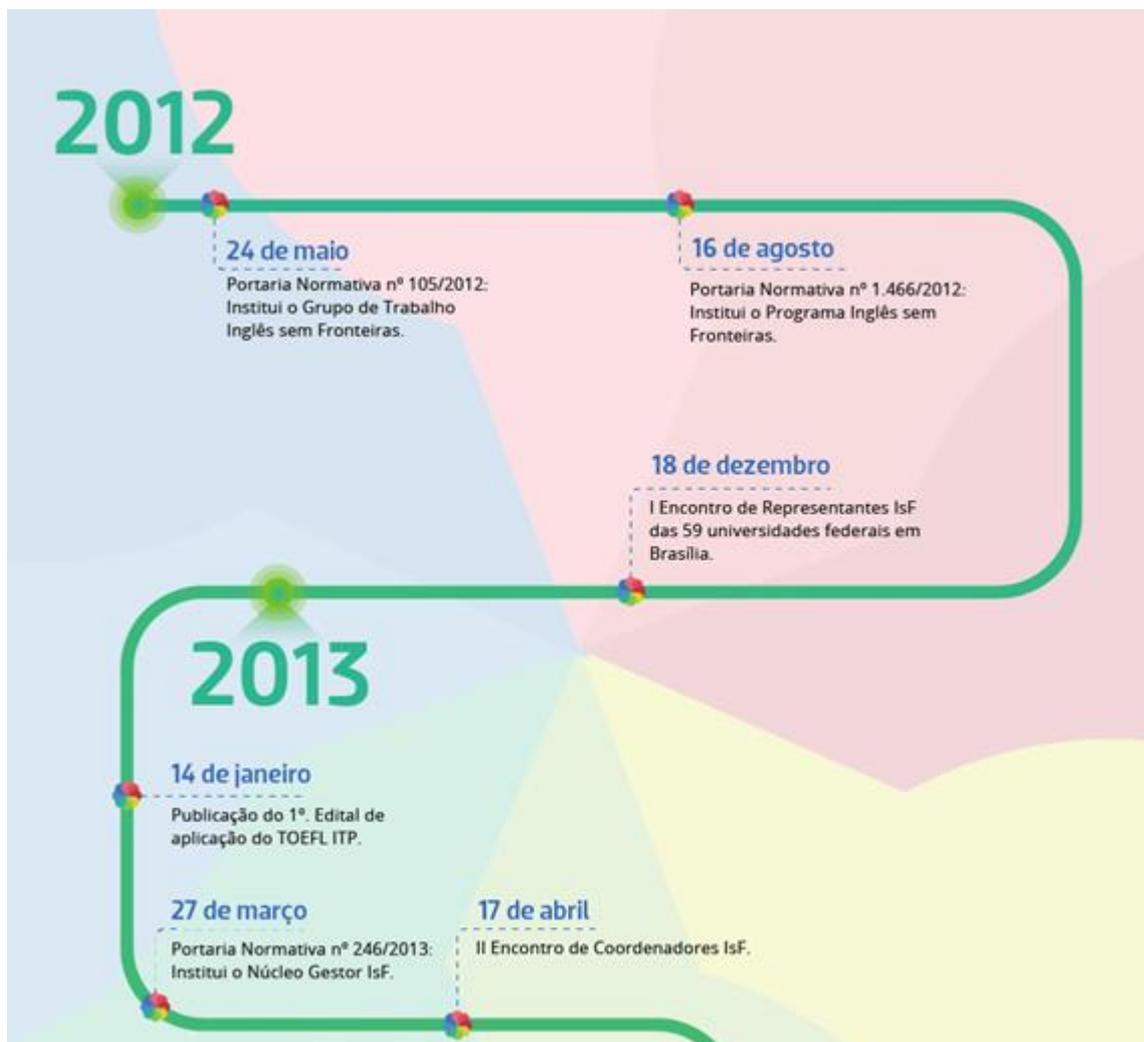
Atos administrativos internos pelos quais os chefes dos órgãos, repartições ou serviços expedem determinações gerais ou especiais a seus subordinados, ou designam servidores para funções e cargos secundários. Por portarias também se iniciam sindicâncias e processos administrativos. Em tais casos as portarias tem função assemelhada à denúncia do processo penal. As portarias, como os demais atos administrativos internos, não atingem nem obrigam aos particulares, pela manifesta razão de que os cidadãos não estão sujeitos ao poder hierárquico da Administração pública. Nesse sentido vem decidindo o STF. (BRASIL, s/d *apud* MARCONDES, 2019)

Esta portaria institui o Programa Inglês Sem fronteiras (IsF) “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”. (BRASIL, 2012, p. 1)

Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), instituição na qual trabalhei como professora do programa IsF ao longo do ano de 2014, vários cursos foram oferecidos, como: Inglês para propósitos acadêmicos, compreensão oral, produção escrita, preparatório para o TOEFL, desenvolvimento de habilidades Linguísticas para o convívio social, estratégias de leitura em língua inglesa, dentre outros, com o objetivo comum de capacitar os alunos a prestar o exame de proficiência em língua inglesa TOEFL, oferecido gratuitamente pelo Governo Federal e considerado obrigatório para o ingresso no CsF, assim como prepara-los linguisticamente para o convívio social no exterior.

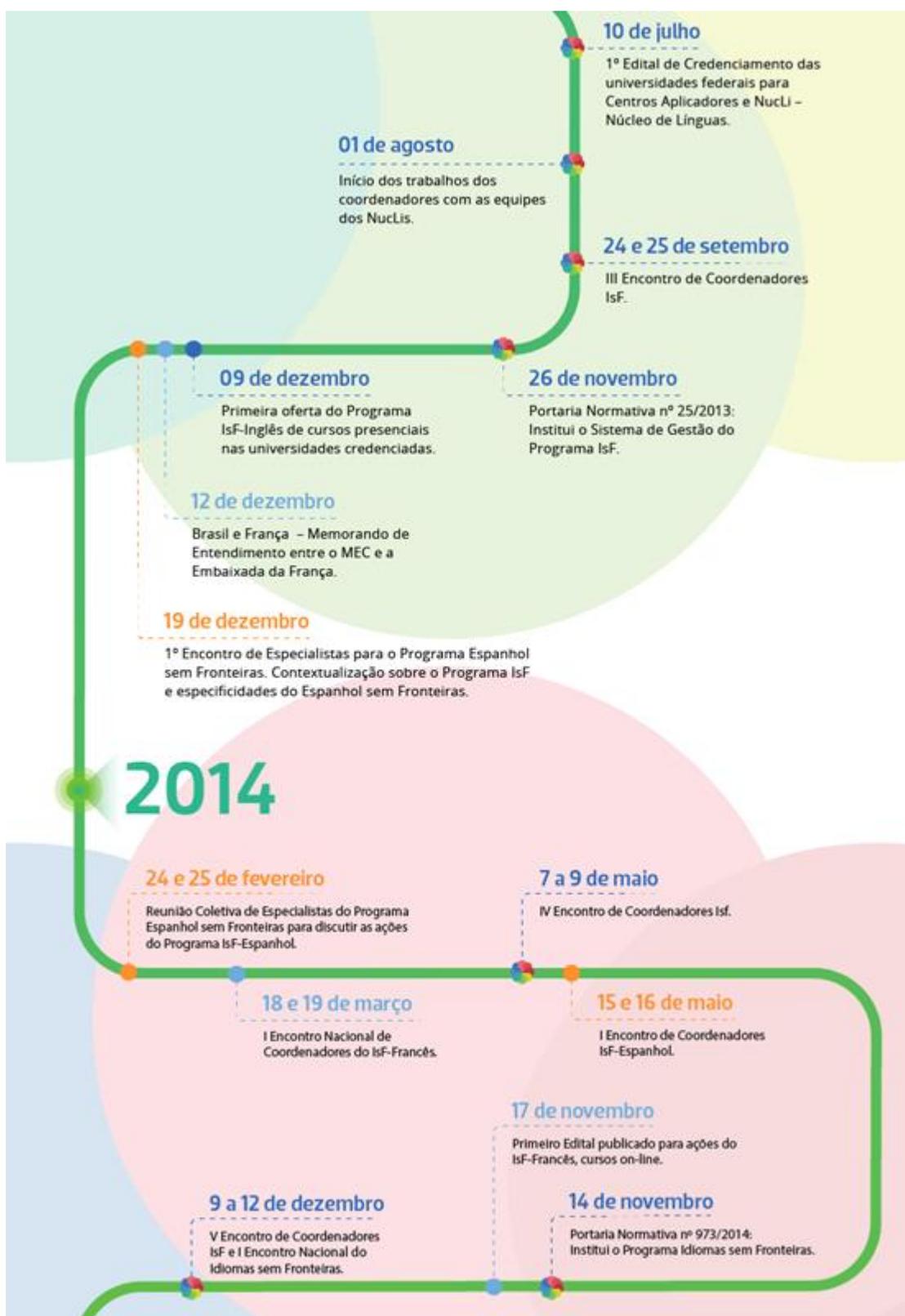
De acordo com o relatório da Capes (CAPES, 2017), que apresenta os resultados da pesquisa sobre internacionalização enviada às instituições de ensino superior brasileiras (IES), e com o relatório Nacional do programa IsF (BRASIL, 2017), no qual são apresentados dados de 2014 até 2018, a maioria das universidades do país apresentou índices satisfatórios de procura pelos cursos oferecidos. Porém, com o passar do tempo, viu-se a necessidade de ampliar a oferta de cursos também para outras línguas: foi então que o programa passou a oferecer cursos de Espanhol, Francês, Italiano, Alemão e Japonês, conseqüentemente o programa Inglês Sem Fronteiras passou, em 2014, a ser chamado de Idiomas Sem fronteiras. Vejamos a linha do tempo marcada pelas principais ações do IsF ao longo de sua história, desde Maio de 2012 até Abril de 2017.

Figura 1a - Linha do tempo marcada pelas principais ações do IsF



FONTE: IsF, 2020.

Figura 2b - Linha do tempo marcada pelas principais ações do IsF



FONTE: IsF, 2017.

Figura 3c - Linha do tempo marcada pelas principais ações do IsF



FONTE: IsF, 2017

Figura 4d - Linha do tempo marcada pelas principais ações do IsF



FONTE: IsF, 2017

A descrição presente no portal do Idiomas sem Fronteiras nos diz que o programa tem como principal objetivo “promover ações em prol de uma política

linguística para internacionalização do Ensino superior brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de língua estrangeira.” (BRASIL, 2017)

Apesar da grande dimensão do programa pioneiro, que concedeu quase 104 mil bolsas no exterior e ter investido bilhões entre 2011 e 2017, o CsF teve seu fim em abril de 2017, decretado pelo Ministério da Educação. Este programa foi inicialmente apresentado pelo Governo Federal como uma estratégia para internacionalizar a ciência brasileira e, no início, foi bem recebido por setores da comunidade científica, diante da promessa de que haveria dinheiro para financiá-lo, o que, de fato, não aconteceu. Na prática, o programa acabou absorvendo parcela importante do orçamento federal destinada à educação, ciência, tecnologia e inovação e foi responsável por 50% do orçamento da Capes. Sem investimentos para financiá-lo, o CsF chegou ao fim. Na contramão do malogro do programa pioneiro, o Idiomas Sem Fronteiras, que surgiu diante da deficiência linguística dos alunos universitários que buscavam participar do CsF, não teve seu fim decretado. Viu-se, por outro lado, a necessidade de permanecer com a atividade do programa dentro das universidades brasileiras e, para isso, foram criados núcleos de línguas que existem até hoje.

A Capes, com intuito de criar um programa que sucedesse o CsF e desse continuidade a internacionalização das universidades brasileiras, preparou o lançamento de um novo programa, e lançou, em 2017, o Edital do CAPES-Print, que tinha como diferencial o fato de que cabia a cada universidade o papel de identificar suas principais competências e a possibilidade de aperfeiçoá-las por meio de colaborações com instituições do exterior.

A principal diferença entre o CsF e o CAPES-Print é que este último proporciona certa autonomia para as universidades, uma vez que, agora, elas mesmas devem traçar planos estratégicos de internacionalização nas áreas de conhecimento por elas priorizadas, deslocando a ênfase da contemplação dos alunos de graduação para aqueles inscritos em programas de pós-graduação.

Portanto, é neste cenário de criação de programas que priorizem a internacionalização das universidades brasileiras e do destaque e a grande influência da língua inglesa diante que, hoje, ocupa posição de língua franca a presente pesquisa se insere. Observamos, através de uma análise à luz de Pêcheux (1969; 1982; 1988; 1994; 1995; 2009) e Orlandi (2005; 2006; 2008; 2013; 2015), as implicações que programas como CsF, IsF, Idiomas sem Fronteiras e Capes-Print acarretaram sobre as políticas e o ensino de língua estrangeira no Brasil e quais os sentidos que emergem

sobre a internacionalização das universidades brasileiras durante a vigência desses programas até a atualidade.

Para tal, servimo-nos de um robusto *corpus* constituído de documentos oficiais com vistas a melhor compreender funcionamento discursivo do sintagma internacionalização. São eles: 1. Portaria nº 105, de 24 de maio de 2012; 2. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012; 3. Portaria 973, de 14 de novembro de 2014; 4. Portaria nº 30, de Janeiro de 2016; 5. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, que instituiu o programa CsF; 6. um relatório da Capes sobre a internacionalização das universidades brasileiras; 7. um relatório do IsF sobre o *I Encontro internacional do Idiomas sem Fronteiras: internacionalização e multilinguismo na educação superior do Brasil*; e 8. Edital nº. 41/2017 do mais recente programa institucional de internacionalização da Capes – Capes-Print. Tomaremos como categorias principais das nossas análises os ditos e os não-ditos que podemos identificar tomando como base a Análise do Discurso de orientação pêcheuxtiana, bem como outros centrais, como posições-sujeito, formações discursivas, memória discursiva, efeitos de sentido e interdiscurso.

A Análise do Discurso nos possibilita ter um olhar mais crítico sobre o surgimento desses programas e entender o que está nas entrelinhas das portarias e decretos que os instituem. Logo, o objeto de apreciação de estudo dessa tese deixa de ser a frase e passa a ser o discurso, uma vez que se distancia da apreciação palavra por palavra na interpretação como uma sequência fechada em si mesma. Segundo Brandão (1998, p. 20 aspas do autor), “o objeto dessa teoria das ideologias seria o estudo da “deformação imaginária” que se estabelece nas “relações reais” entre indivíduos pertencentes uma determinada formação social.” O sujeito, dentro dessa perspectiva, é trazido para o centro de discussão. Cumpre dizer que não se trata de qualquer sujeito, mas o sujeito do inconsciente, da linguagem, interpelado pela ideologia, descentrado, constituído e atravessado pela linguagem. Para Pêcheux (1988, p.161), o sujeito do discurso *não se pertence*; ou seja, ele se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina: significação do fenômeno da interpelação do indivíduo em sujeito do seu próprio discurso.

Deste ponto de vista, a Análise do Discurso não é um instrumento para a simples explicação de textos ou aplicação modelar de uma teoria. Na ótica pêcheuxtiana, o sentido não está claro, óbvio ou transparente, uma vez que é preciso considerar a opacidade da materialidade aí presente. Essa opacidade se caracteriza

por apresentar aquilo que não está explícito no texto, mas que é possível inferir a partir da sua materialidade, considerando o contexto de produção e os sujeitos envolvidos.

De acordo com Orlandi (2008, p. 68), a língua tem autonomia relativa e é a entrada para a materialidade do discurso. Logo, é a partir dessa visão de língua e da sua materialidade exposta nesses decretos, portarias e editais, que buscamos analisar quais os sentidos que emergem sobre a internacionalização das universidades brasileiras. A seleção do *corpus* deste trabalho deu-se partindo dessas premissas e também já entendendo que ele será o meio pela qual iremos buscar sentidos outros, que estão além da linguística.

1.1 Estado da arte

Antes de traçar nosso objetivo, apresentarei um breve estado da arte sobre algumas pesquisas já realizadas sobre a internacionalização das universidades brasileiras. Apesar de ser um tema discutido por estudiosos de diversas áreas, como Educação, Relações Internacionais, Economia e Sociologia, para citar alguns exemplos, percebemos que ainda há muito que se falar em uma perspectiva discursiva sobre esse tema. Portanto, na tentativa de entender o que é abordado nos trabalhos existentes sobre esse tema na área de Educação, que se alinha mais diretamente ao objeto aqui estudado, e de contribuir com esses estudos, fizemos uma busca sobre o que tem sido estudado e discutido até os dias atuais no banco de teses da USP, UNICAMP, SCIELO e *Google Scholar*. Entre os trabalhos encontrados, destacamos aqueles que mais se assemelham com o que é proposto nessa tese: o discurso sobre a internacionalização das universidades brasileiras.

Uma das teses encontradas, intitulada *A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina* (LAUS, 2015), comporta um estudo de caso sobre os contextos e os processos de definição e implementação das estratégias institucionais de internacionalização da Universidade Federal de Santa Catarina; já a outra diz respeito a uma *Análise do processo de internacionalização universitária entre países emergentes: estudo de caso do Brasil com os demais países membros dos BRICS durante os governos Lula e Dilma* (MOREIRA, 2018).

A primeira tese delimita o caso específico da Universidade de Santa Catarina, ao passo que segunda faz uma comparação entre a internacionalização universitária do Brasil com a internacionalização das universidades de outros países emergentes. Porém, o foco delas difere do nosso, uma vez que buscamos analisar discursivamente os sentidos do sintagma internacionalização em torno dos programas lançados pelo MEC para internacionalização das universidades brasileiras.

Além dessas teses, encontramos vários trabalhos relevantes e que dialogam com nossa pesquisa, como o artigo de Fortes (2016), intitulado de *Política científica no Brasil: dilemas em torno da internacionalização e do inglês*, que discute o discurso da internacionalização em documentos e artigos relativos à política científica no Brasil, particularmente no que tange aos periódicos.

Kirsch (2019), em seu trabalho denominado *Processos de internacionalização e seus legados involuntários: o caso da formação de professores de inglês como língua adicional dos centros de língua inglesa do programa idiomas sem fronteiras*, faz uma breve revisão dos trabalhos de pesquisa dos últimos quatro anos que têm o programa Idiomas sem Fronteiras como principal objeto de investigação.

Aveiro (2014) trata do programa CsF como ferramenta de acesso à mobilidade internacional de estudantes de graduação e pós-graduação do Brasil. Este trabalho demonstra a singularidade do programa e o crescimento do intercâmbio de estudantes e pesquisadores que, além de complementarem a formação de recursos humanos, podem impactar de forma positiva na internacionalização das instituições de ensino superior brasileiras.

Cunha e Reschke (2016), no artigo *Internacionalização da educação e mobilidade estudantil em questão*, enfocam a investigação a propósito da qualidade do ensino superior e a dimensão da internacionalização que vem sendo incorporada como um diferencial, portanto requisitada para a agenda das universidades brasileiras. Este estudo aponta inferências que indicam a importância do Programa como capital cultural individual dos estudantes, mas também um certo desperdício da experiência em termos institucionais.

Stallivieri (2014), em seu trabalho *O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior*, faz uma reflexão sobre o processo de internacionalização pelo qual passam as universidades procurando resgatar o entendimento dos conceitos que permeiam a cooperação internacional em nível acadêmico, bem como as formas em que ela se configura e se concretiza, os desafios

para a efetiva internacionalização institucional, tendo como objeto de estudo a realidade das instituições de ensino superior.

Lima e Maranhão (2011) fazem uma leitura crítica de relatórios e artigos em defesa do sistema de internacionalização em curso e buscam revelar os interesses privados envolvidos, argumentando sobre a importância das funções política e crítica da educação superior.

Cunha (2017), em seu artigo *Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira*, faz uma investigação que entende a democratização e a internacionalização como dois referentes da qualidade da educação brasileira. A autora apresenta contribuições de outros autores que têm se dedicado a explorar o impacto dos dois vetores na educação superior e defende uma democratização na perspectiva cultural e epistemológica que influenciará no avanço da internacionalização quando esta estiver preocupada em favorecer o processo de acumulação de capital de atores hegemônicos.

Um dos textos que mais se assemelha com o proposto nessa tese é o de Souza (2017), no qual o autor discute sobre os impactos do discurso de internacionalização do ensino superior no Brasil para o ensino de língua e de cultura estrangeiras nas universidades brasileiras e da língua portuguesa e cultura brasileira no exterior, tendo como ancoragem os pressupostos de Foucault, dos Estudos Culturais e de teóricos que refletem acerca do ensino/aprendizagem do componente cultural em língua estrangeira. O autor também analisa documentos oficiais que instituem os programas de internacionalização das universidades, como o acordo de cooperação entre o Ministério da Educação e o *Language Canada*, assinado em 25 de novembro de 2015, o relatório do I Encontro Internacional do Inglês sem Fronteiras e uma ementa do curso “Inglês: Habilidades Linguístico-Culturais para intercâmbio” do IsF. Apesar de alguns documentos em análise serem semelhantes ao proposto nesta tese, o objetivo se difere, uma vez o trabalho de Souza (2017) visa analisar os impactos que o discurso de internacionalização trouxe para o ensino de língua e de cultura estrangeiras nas universidades brasileiras e de português e cultura brasileira no exterior, ao passo que o objetivo desta tese é analisar o discurso sobre a internacionalização das universidades brasileiras presente nos documentos oficiais em análise e quais os efeitos de sentido que surgem ao longo do tempo, em relação ao sintagma internacionalização.

O trabalho de Ortelani (2017) apresenta, por sua vez, contribuições diferentes das demais aqui citadas, uma vez que o foco recai sobre os impactos da

internacionalização na ação docente em cursos de Engenharia. A partir de uma entrevista com docentes de três diferentes universidades brasileiras inseridas em processos de internacionalização, o autor se serve da Análise do Discurso com vistas a melhor compreender as perspectivas de transformação na ação docente advindas do processo de internacionalização. Este trabalho confirma a ideia de que o processo de internacionalização das universidades brasileiras afeta diferentes sujeitos.

Um dos trabalhos mais recentes que encontramos foi realizado por Rodrigues, Almeida e Freitas (2020), intitulado *Internacionalização da educação superior: o discurso dos organismos multilaterais*. Este trabalho buscou verificar o discurso sobre a educação superior de organismos multilaterais a fim de compreender o contexto de influência no qual tem avançado a narrativa da internacionalização como um dos focos para a educação do futuro.

Leal (2019) traz contribuições relevantes em *Os caminhos recentes da internacionalização da educação superior brasileira*, pois expõe as principais características do Ciência sem Fronteiras (CsF), com foco na crítica e no principal legado do Programa, aborda o Idiomas sem Fronteiras (IsF) e segue com o desenho do Capes-PrInt.

Franca e Padilha (2016), em seu artigo *Acordos bilateral de cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal: Internacionalização ou (pós) colonização universitária?* buscam, a partir de uma análise de ações empreendidas no contexto da cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal, refletir sobre como esse processo se estrutura e se desenvolve, levando em consideração as relações (pós)coloniais que atravessam Brasil e Portugal.

Pensando em todo esse cenário, entendemos que a maioria das pesquisas em relação à internacionalização das universidades brasileiras tem como foco a mobilidade estudantil, políticas públicas, formação de docentes e o próprio crescimento dessas universidades em relação à pesquisa. Porém, encontramos uma lacuna no que diz respeito à análise discursiva sobre os efeitos de sentido que o sintagma *internacionalização* tem sofrido ao decorrer do tempo. Deste modo, acreditamos que nossa pesquisa irá contribuir de forma longitudinal para entendermos o processo de internacionalização das universidades e o atual contexto no qual elas se incluem, com o foco nas mudanças de sentidos emergidas sobre a internacionalização das universidades.

1.2 Justificativa

Como foi apresentado anteriormente, a ideia de internacionalização tem despertado o interesse das instituições universitárias, dos governos nacionais e dos organismos internacionais envolvidos com a educação superior (DE WIT, 1998; DE WIT et al., 2017; KNIGHT, 2012) desde a década de 1990. Este interesse tem se consolidado como recorrente objeto de investigação científica (BERRY; TAYLOR, 2014; DOLBY; RAHMAN, 2008; KEHM; TEICHLER, 2007; YEMINI; SAGIE, 2015) com o intuito de ampliar a compreensão sobre um fenômeno social complexo que envolve distintas motivações, estágios, formas de manifestação e consequências (KNIGHT, 2004; 2015). Em decorrência dessa complexidade, não há consenso sobre seu significado (DE WIT, 1998; KNIGHT, 2004; WHITSED; GREEN, 2014) nem clareza sobre os caminhos a serem percorridos para que os sistemas educacionais e as instituições universitárias se internacionalizem (KNIGHT, 2015). Knight (2012) aponta para alguns dos possíveis entendimentos:

Para alguns, significa uma série de atividades internacionais, como mobilidade acadêmica de estudantes e professores; estabelecimento de redes, parcerias e projetos internacionais; novos programas acadêmicos e iniciativas de pesquisa internacionais. Para outros, significa oferecer educação a outros países por meio de novos tipos de arranjos, tais como filiais ou franquias, com uso de uma variedade de técnicas nas modalidades presencial e a distância. Para muitos, significa incluir uma dimensão internacional, intercultural ou global no currículo e no processo de ensino-aprendizagem. Outros ainda concebem a internacionalização como meio para melhorar as classificações nacionais ou mundiais de sua instituição nos *rankings* ou recrutar os melhores e mais brilhantes acadêmicos internacionais (KNIGHT, 2012, p. 22, tradução nossa).

A definição mais difundida sobre a internacionalização (MARINGE; FOSKETT; WOODFIELD, 2013; WHITSED; GREEN, 2014; YEMINI; SAGIE, 2015) é proposta por Knight (2004), que concebe a internacionalização de forma ampla, vista como o processo de integração das dimensões internacional, intercultural e global aos propósitos, às funções primárias e à entrega da educação superior, com vistas ao alcance ou aprimoramento de objetivos que transitam entre socioculturais, políticos, acadêmicos, econômicos, mercadológicos, entre outros.

Diante deste cenário, a criação de programas que priorizem a internacionalização das universidades brasileiras é algo que preocupa as instituições governamentais. Ao realizarmos uma busca com a palavra-chave

“Internacionalização”, no *site* da Capes, logo encontramos uma notícia, datada de 2006, sobre especialistas os quais participaram do seminário Avaliar para Avançar. Segundo a notícia deste *site*, nesta época, o foco desses especialistas era a internacionalização da pós-graduação e da produção de periódicos. A notícia apresenta uma fala da Maria Clara Machado, da Assessoria de Comunicação do MEC, que diz o seguinte:

Publicações de pequena extensão, como artigos científicos, são eficazes na divulgação de pesquisas em áreas como engenharia e saúde, mas não encontram o mesmo padrão em relação às ciências humanas e sociais. Para essas áreas do conhecimento, a proposta de divulgação no exterior é a publicação de livros, a partir de parcerias entre universidades e editoras. Ainda este ano, a Capes e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) destinarão R\$ 4,8 milhões à divulgação de produções nacionais no Brasil e no exterior. (MACHADO, 2006, n.p)

Este discurso revela que desde a primeira metade da primeira década dos anos 2000 existia uma prioridade por parte das instituições governamentais em relação a algumas áreas, como exatas e saúde. Apesar de ser uma notícia de quatorze anos atrás, essa prioridade permanece até os dias atuais, como mostraremos em nossas análises, mais adiante. Um diferencial é que nesta época o foco era apenas na pós-graduação, havendo um distanciamento da graduação.

Desde o momento em que as relações entre o Estado e as universidades estão face a uma economia globalizada, os pesquisadores e suas intuições começam a pensar fora dos limites nacionais. Diante desse contexto, uma nação se destaca: a estadunidense; conseqüentemente, a língua influente entre as grandes economias é a língua inglesa, o que se reflete no âmbito da pesquisa e extensão dentro das universidades. Sendo assim, surge a necessidade de capacitar os universitários ainda não proficientes na língua inglesa para a atuação nesse contexto, situação da qual se erigem a iniciativa que engendra programas que possibilitam e objetivam a internacionalização das universidades e capacitem estes universitários para atuarem neste cenário, como o CsF, IsF e Idioma sem fronteiras. Ao longo da vigência desses programas, ocorreram algumas mudanças, como o fim do CsF em abril de 2017 e, com a mudança do programa IsF para Idiomas sem fronteiras, surgiu a necessidade de ampliação para outras línguas. Essas mudanças ocorridas, como veremos em nossas análises, já são significativas, pois é diante delas que o sintagma internacionalização assume novos sentidos.

Diante deste novo cenário, buscamos entender os momentos de internacionalização e os sentidos que emergem a essa palavra dentro do recorte histórico vivido em nosso país do ano 2011 até 2018 e quais discursos circulam nos documentos em análise sobre os programas CsF, IsF e Idiomas sem fronteiras. Dessa forma, apresentaremos o que está por trás dos discursos materializados nos documentos oficiais escolhidos para nossas análises, pois tratam da internacionalização das universidades brasileiras e nos permite ter uma visão cronológica da criação dos mesmos. Tomamos como categorias principais das nossas análises os ditos e os não-ditos que podemos identificar com base na Análise do Discurso de base pêcheuxtiana, as posições-sujeito, formações discursivas, memória discursiva, efeitos de sentido e interdiscurso, sob a perspectiva da Análise do Discurso com seu método interpretativo/descritivo de análise, uma vez que o consideramos pertinente para a análise do *corpus* e desenvolvimento desta tese.

É em torno desses questionamentos que nosso trabalho de doutorado se iniciou, tomando como *corpus* de pesquisa os seguintes documentos: portaria nº 105, de 24 de maio de 2012; portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012; portaria 973, de 14 de novembro de 2014; portaria nº 30, de Janeiro de 2016; decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, que instituiu o programa Ciências sem Fronteiras; um relatório da Capes sobre a internacionalização das universidades brasileiras; um relatório sobre o I Encontro internacional do Idiomas sem Fronteiras: internacionalização e multilinguismo na educação superior do Brasil; e o edital nº. 41/2017 do mais recente programa institucional de internacionalização da Capes – Capes-Print.

O leitor deve se perguntar: por que aderir à Análise do Discurso de linha francesa? Que fale Eni Orlandi, intelectual brasileira e grande desenvolvedora das teses de Michel Pêcheux:

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2007, p. 15).

Para a Análise do Discurso a linguagem não é mais concebida como apenas um sistema de regras formais. A linguagem é pensada em sua prática, atribuindo valor ao

trabalho com o simbólico, com a divisão política dos sentidos, visto que o sentido é movente e instável, é a esta visão de linguagem a qual nossa tese se filia.

O objeto de apreciação de estudo da Análise do Discurso deixa de ser a frase e passa a ser o discurso, uma vez que foge da apreciação palavra por palavra na interpretação como uma sequência fechada em si mesma.

1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa

Dentro da perspectiva teórico–metodológica da Análise do Discurso, entende-se que o discurso não é mera transmissão de informação, mas um processo de produção de efeitos de sentido que se constitui “no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história” (ORLANDI, 2013, p. 21). Tomando como base esta perspectiva, o objetivo geral da tese é entender o funcionamento discursivo sobre a internacionalização das universidades, analisando os deslocamentos de sentido que circulam nos documentos jurídicos que regulamentam tais programas e em dois relatórios que lhes são posteriores. Já em termos de objetivos específicos, buscamos o devido esclarecimento sobre as seguintes questões:

- a. Os ditos e os não-ditos que podemos identificar nos discursos em análise;
- b. As formações discursivas que os atravessam os discursos;
- c. As posições-sujeitos são assumidas pelos sujeitos discursivos nesses documentos em análise;
- d. As regularidades e diferenças entre os processos de internacionalização durante o recorte temporal de 2011 até 2018.

Em consonância com os objetivos propostos para desenvolver nossas análises, tomamos como norteadora desta pesquisa a seguinte pergunta: *quais os discursos que circulam sobre a internacionalização das universidades brasileiras nos documentos em análise desta tese e quais os deslocamentos de sentido podemos identificar em relação a este termo?*

Com o intuito de encontrar alguns caminhos para responder às perguntas de pesquisa e conservarmos o necessário didatismo, dividimos este trabalho em quatro capítulos. No *primeiro capítulo*, apresentamos alguns apontamentos teóricos sobre a

Análise do Discurso de linha francesa, suas contribuições e conceitos básicos. No *segundo capítulo*, abordamos algumas discussões relacionadas a políticas públicas sobre a internacionalização das universidades brasileira e apresentamos um breve cenário sobre a influência da língua inglesa no mundo. No *capítulo três*, apresentamos a metodologia, ou seja, o que utilizamos como método de análise do *corpus* da tese. No *quarto capítulo*, apresentamos as análises sobre os programas instituídos pelo governo para a internacionalização das universidades brasileiras através de documentos oficiais como decretos e portarias que institucionalizaram o programa Ciências sem Fronteiras (doravante CsF) e Inglês Sem Fronteiras (doravante IsF), assim como do edital que publica o programa de internacionalização, chamado CAPES-PRINT, um relatório da Capes sobre a internacionalização das universidades brasileiras e um relatório do idiomas sem fronteiras sobre I Encontro Internacional do Programa Idiomas sem Fronteiras: Internacionalização e Multilinguismo. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências utilizadas neste trabalho.

2. CAPÍTULO I: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO

Neste capítulo, iremos apresentar algumas contribuições da Análise do Discurso de base pêcheuxtiana e, no intuito de melhor nos fazermos entendidos, discorreremos sobre alguns conceitos teóricos que utilizaremos para apoiar as nossas análises. Discorreremos também sobre a concepção de arquivo apresentada no texto “Ler o arquivo hoje” (PÊCHEUX, 2010) e a concepção de interpretação através do olhar de Eni Olandi sobre os estudos de Pecheux. As contribuições desses dois teóricos serão os pilares das nossas análises.

Entre 1966 e 1968, o pesquisador Michel Pêcheux desenvolve uma nova disciplina “transversal” que passa a ser designada *Análise do discurso*. Um campo novo de pesquisa constitui-se na França e desperta o interesse de linguistas, pesquisadores das ciências humanas e sociais em torno do novo objeto, a saber, o discurso:

O conceito de *discurso* é forjado a partir de uma reflexão crítica sobre o corte fundador operado por Saussure e não sobre sua superação. Baseando-se na língua (compreendida como sistema no sentido saussuriano), o discurso reformula a fala, esse “resíduo filosófico”, cujas implicações subjetivistas trata-se de liquidar. Ele supõe, segundo a fórmula althusseriana, uma “mudança de terreno”, ou seja, a intervenção de conceitos exteriores à linguística. O novo objeto é assim definido – e essa posição jamais se alterará – por uma dupla fundamentação na língua e na História. Ele é pensado sob o modo de uma ruptura epistemológica com a ideologia subjetivista que reina nas ciências sociais e regula a leitura dos textos. (MALDIDIER, 2001, p.3)

Se, por um lado, o compilado editorial dos cursos ministrados por Saussure (cf. Saussure, 2006) se preocupava com questões relacionadas à ordem da língua, por outro, Pêcheux lidava com o discurso, a ordem do discurso e assuntos relacionados ao sujeito, à história e ao sentido (materialidade da língua). Mesmo sendo o discurso a prioridade de Pêcheux, é através da materialidade linguística que ele tem acesso às questões da ordem do discurso e, deste modo, entendo que não haja um distanciamento completo entre ambos.

Em *Análise automática do discurso* (PÊCHEUX, 1969) percebemos que uma das críticas que o autor faz ao Curso de Linguística Geral (SAUSSURE, 2006) remete ao fato de ele ter dado prioridade ao conhecimento do sistema da língua e de suas unidades-valores, porém com limitação às unidades inferiores à frase, tendo isso

provocado o afastamento da Linguística das unidades superiores à frase, como o discurso e sua significação.

Nas palavras de Eni Orlandi:

A análise do discurso tal como a conhecemos no Brasil – na perspectiva que trabalha o sujeito, a história, a língua – se constitui no interior das consequências teóricas estabelecidas por três rupturas que estabelecem três novos campos de saber: a que institui a linguística, a que constitui a psicanálise e a que constitui o Marxismo. (ORLANDI, 2010, p. 13):

Cada campo do saber citado acima tinha importância para a constituição da Análise do Discurso. A linguística preocupada com questões relacionadas à materialidade da língua; o Marxismo e as célebres teses de que a história tem sua materialidade; e a psicanálise, para a qual o sujeito se coloca como opaco, pois não é transparente nem para ele próprio. São essas formas de conhecimento propiciam surgimento da Análise de Discurso e, assim como afirma Orlandi, (2010, p. 14), a Análise do Discurso surge e toma forma como uma disciplina de entremeio desses três campos do saber: a linguística, o Marxismo e a psicanálise. Sendo assim, me coloco nesse entremeio, pois me afino à Análise do Discurso no que diz respeito à não transparência da linguagem, assim como me posiciono a favor da ruptura da dicotomia entre língua, alinhando-me à proposta de uma relação entre língua e discurso, que não é dicotômica.

Assim como afirma a autora:

A análise de discurso aposta, pois, para novas maneiras de ler, para outros gestos de leitura, outra escuta, sustentada por dispositivos teóricos e analíticos que nos permitem não apenas nos reconhecermos no que lemos (ou ouvimos) mas que conheçamos o modo como os sentidos estão sendo produzidos e as posições sujeito se constituindo na relação do simbólico com o político. Sim, porque a análise de discurso trabalha com as relações de poder simbolizadas. Não há dizer que não seja político, no sentido em que o próprio processo de significação é dividido, depende de relações que derivam do contexto sócio-histórico. Como a forma de nossa sociedade é dividida, as relações com os sentidos são afetadas por estas divisões. A análise de discurso não trabalha com sentidos ou sujeito idealizados, mas materialmente constituídos por suas relações com a sociedade e a história. (ORLANDI, 2010, p. 28).

É esta visão de linguagem à qual nos filiamos. Uma linguagem que não é transparente, mas tomada por dizeres políticos e posições ideológicas, na qual o seu significado depende das relações derivadas do contexto histórico que se constitui na relação do simbólico com o político. É partindo dessa visão de linguagem que

buscamos elucidar quais os efeitos de sentido surgem em torno do sintagma internacionalização.

Logo, entendemos que compreender um texto está muito além do que os nossos olhos parecem ver. Como afirma Michael Pecheux:

O sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, formações e sinônimos), das quais certa formação discursiva vem a ser o lugar mais ou menos provisório: as palavras, expressões e proposições recebem seus sentidos da formação discursiva à qual pertencem. (PÊCHEUX, 1969, p. 240).

Com base no excerto supracitado, a materialidade linguística dos textos e sua falsa transparência causam efeitos, e, no momento em que nos posicionamos, na perspectiva da Análise de Discurso, em movimentos de ida e vinda sobre teoria e análise, não nos preocupamos com o sujeito intencional, i.e., o sujeito fenomenológico. O sujeito da Análise Discurso não é o indivíduo, sujeito empírico, mas o sujeito do discurso, que carrega consigo marcas do social, do ideológico, do histórico e tem a ilusão de ser a fonte do sentido. A teoria do discurso trabalha a ilusão do sujeito como origem, através dos processos discursivos, mostrando que linguagem e sentido não são transparentes.

Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer aos efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2005, p. 50).

Mais adiante, veremos alguns conceitos que essa teoria interpretativa nos deixou, principalmente as contribuições deixadas pelos estudos de Michel Pêcheux.

2.1 Conceitos básicos na perspectiva da Análise do Discurso: formação discursiva, processo discursivo, interdiscurso, forma-sujeito, intradiscurso e sujeito discursivo.

Neste tópico, iremos discorrer sobre alguns conceitos da Análise do Discurso, como: formação discursiva, processo discursivo, interdiscurso, forma-sujeito, intradiscurso, sujeito discursivo, tipos de esquecimento e já-dito. Todos esses conceitos

estão interligados, ou seja, para o entendimento de um é necessário entender o outro. Por este motivo, consideramos relevante apresentá-los e, apesar de não citarmos todos explicitamente, é de fundamental importância o seu entendimento para melhor compreender as nossas análises.

Pêcheux (1988), em "Semântica e Discurso", afirma que o lugar do sujeito não é vazio, sendo preenchido por aquilo que ele designa *de forma-sujeito*, ou sujeito do saber de uma determinada Formação Discursiva (FD). É, então, pela forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada FD, com a qual ele se identifica e que o constitui na condição de sujeito. E, conforme o que nos aponta Pêcheux, "a forma-sujeito tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro "já-dito" do intradiscurso, no qual ele se articula por "co-referência" (PÊCHEUX, 1995, p. 167 aspas do autor).

Isto quer dizer que as palavras adquirem sentido de acordo com as posições que assumimos, posições-sujeito, que se filiam a determinados sentidos, inscritos em espaços que ele denomina de *formações discursivas*. O autor afirma também que os efeitos de sentido se dão em relação às palavras, expressões, proposições que aparecem no interior de uma formação discursiva. Em Pêcheux, a formação discursiva é definida como "aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.)" (PÊCHEUX, 1995, p. 160 marcas do autor).

Tomamos esta definição de *formação discursiva* para entendermos sua relação com as posições-sujeito em funcionamento, os lugares em que se constituem os sentidos e quais sentidos surgem. Estas análises são feitas em torno do *processo discursivo* dos enunciados. Entendemos por *processo discursivo*, aquilo que Pêcheux (2009) define como as relações que as palavras mantêm uma com as outras:

A partir de então, a expressão *processo discursivo* passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos – "significantes" – em uma formação discursiva dada. (PÊCHEUX, M. 2009, p. 148 marcas do autor)

Deste modo, buscaremos examinar o funcionamento de algumas formações discursivas, ou seja, as posições que assumimos e que se filiam a determinados

sentidos presentes nos discursos que estamos analisando, para assim entendermos o funcionamento do *corpus* e trazer contribuições dentro do contexto educacional.

Pêcheux (2009, p.150) também nos deixa grandes contribuições no que diz respeito a conceitos como *interdiscurso*, *forma-sujeito*, *intradiscurso* e *tipos de esquecimento*. Desta forma, iremos discorrer sobre eles neste capítulo, uma vez que os consideramos essenciais para fundamentar nossas análises.

Para o autor, o *interdiscurso* se caracteriza como algo que já foi dito antes, em outro lugar, sob a dominação das formações ideológicas. Na própria estrutura do *interdiscurso*, o autor afirma que há dois tipos de efeitos: *encadeamento do pré-construído* e o de *articulações*. O primeiro se refere a algo que já foi dito antes, o “sempre-já-ai” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” o seu “sentido” sob a forma da universalidade (“o mundo das coisas”) (PÊCHEUX, 2009, p.151), e o segundo são as leis psicológicas do pensamento, “*constitui o sujeito em sua relação com o sentido*, de modo que ele representa, no interdiscurso, aquilo que *determina a dominação da forma-sujeito* (PÊCHEUX, 2009, p. 151)”. Mais adiante, Pêcheux compara o efeito de *articulação* com o efeito do *discurso-transverso*, i.e., “aquilo que é designado por *metonímia*, enquanto relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa etc.” (PÊCHEUX, 2009, p. 151). O autor se atenta ao fato de que o objetivo de toda formação discursiva é o de dissimular a objetividade material contraditória do interdiscurso, e que o funcionamento da Ideologia como interpelação dos indivíduos em sujeitos se realiza através do *interdiscurso* dentro do complexo das formações ideológicas.

Ao falar de *forma-sujeito*, entendido como “a forma da existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (ALTHUSSER, 1978, p.67 *apud* PÊCHEUX, 2009, p. 150), Pêcheux (2009) afirma que o sujeito se constitui pelo “esquecimento” daquilo que o determina e, assim, quando o indivíduo é interpelado como sujeito do seu discurso, essa interpelação se dá pela identificação do sujeito com a formação discursiva dominante. Nas palavras de Pêcheux (2009, p. 151): “a formação discursiva que veicula a forma-sujeito é a formação discursiva *dominante*”.

No que diz respeito ao *interdiscurso*, o autor o define como:

O funcionamento do discurso com relação a ele mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se

pode chamar o “fio-do-discurso”, enquanto discurso de um sujeito). (PÊCHEUX, 2009, p. 153)

Em outras palavras, o *intradiscurso* seria o que está interior ao *interdiscurso*. Ou seja, “o intradiscurso enquanto “fio discursivo” do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma interioridade inteiramente determinada como tal do “exterior”” (PÊCHEUX, 2009, p. 154 aspas do autor)

O autor ainda afirma que a forma-sujeito tende a esquecer o interdiscurso no intradiscurso, “*ela simula o interdiscurso no intradiscurso*, de modo que o interdiscurso aparece como o puro “já-dito” do intra-discurso, no qual ele se articula por “co-referência””. (PÊCHEUX, 2009, p. 155 marcas do autor), como se a forma-sujeito incorporasse os elementos do interdiscurso.

Ao tratar do sujeito discursivo, Pêcheux (2009) considera que este não é a fonte absoluta do sentido, pois ele se constitui dos dizeres de outros sujeitos. Sendo assim, o sujeito para a Análise do Discurso é a interação da relação de vários dizeres, portanto tem caráter heterogêneo. Pêcheux (2009) ainda afirma ainda que o sujeito é afetado por dois tipos de esquecimento: *esquecimento nº 1*, aquele que o sujeito se coloca como origem do seu dizer de forma inconsciente e ideológica, tentando apagar tudo que está inserido na sua formação discursiva e iludido que ele é o criador absoluto do seu discurso e o *esquecimento nº 2*, aquele que o sujeito acredita que o que diz tem apenas um significado e que todos os interlocutores entendem sua mensagem da mesma forma. Este tipo de esquecimento é de caráter pré-consciente.

Logo, esse sujeito como centro de tudo passa a ser questionado pela Análise do Discurso, uma vez que o considera como ideológico e histórico, já que está inserido em um determinado lugar e tempo. Dentro desta perspectiva, iremos analisar as posições sujeito dentro discursos presente nos documentos em análise, entendendo que o “efeito da forma-sujeito do discurso é, pois, sobretudo, o de mascarar o objeto daquilo que chamamos o esquecimento nº 1, pelo viés do funcionamento do esquecimento nº 2.” (PÊCHEUX, 2009, p. 165)

Estes conceitos serão fundamentais para conseguirmos alcançar o objetivo dessa pesquisa, que é o de analisar os discursos que circulam em alguns documentos oficiais e em dois relatórios que regulamentam esses programas, com foco nos efeitos de sentido que surgem em relação ao sintagma internacionalização. Servir-nos-emos dos conceitos supracitados como os ditos e os não-ditos que possamos identificar, nos

discursos em análise, as formações discursivas que atravessam o sintagma internacionalização e quais efeitos de sentido podemos identificar em relação a este sintagma. Sabendo que, ao falar de formação discursiva, não podemos deixar de considerar outros conceitos como memória discursiva, interdiscurso, intradiscurso, o já-dito, uma vez que eles estão totalmente relacionados.

2.2 Concepção de arquivo

Considerar o arquivo na visão da Análise do Discurso é considerar que a sua materialidade implica encontrar o momento da interpretação em relação ao da descrição, num batimento entre um e outro (PÊCHEUX, 2008, p. 54). Deste modo, a materialidade do arquivo é aquilo que faz com que ele signifique de um modo e não de outro, um mesmo arquivo nunca é o mesmo, por causa da sua materialidade. A partir dessa reflexão se dá a própria constituição do *corpus* deste trabalho, uma vez que encontramos diferentes materialidades do discurso sobre a internacionalização e elas irão constituir o nosso *corpus*. Sendo assim, o modo como compreendo o *corpus* deste trabalho é o que Pêcheux diz em seu texto “Ler o arquivo hoje”. (PÊCHEUX, 2010).

Assim, a “materialidade descritível” do arquivo: uma palavra, um enunciado, uma imagem, um gesto, uma letra, uma cor, etc. “coloca em jogo o discurso-outro como espaço virtual de leitura” (PÊCHEUX, 2008, p. 55), marcando, do interior da materialidade, a relação com a memória histórica. Se a descrição instala o real da língua (equivoco, falha, elipse etc.), a interpretação instala o real da história (contradição), um se alternando ao outro na própria complexidade do arquivo, tomado em redes de memória, pondo assim em relação língua e história.

Sendo assim, a concepção de arquivo proposta por Pêcheux (2010) em *Ler o arquivo hoje* é fundamental para a nossa tese uma vez que ele trata de gestos de leitura em relação aos arquivos textuais.

Pêcheux (2010), quando trata do arquivo, afirma que contornamos a questão da leitura dentro da perspectiva da Análise do Discurso, de modo se trata não de uma leitura literal, mas ao contrário, “adicionar sistematicamente a leitura à fragmentação espontânea das sequências para liberar completamente a matéria verbal [ou não verbal] dos restos de sentido que ainda a aderem (...)” (PÊCHEUX, 2010, p. 16). Em outros termos, trata-se de tirar a leitura de qualquer relação com a evidência.

Nesse sentido, o memorável texto de Pêcheux (2010) *Ler o arquivo hoje* muito nos ensina, pois vai por em relação o arquivo e a leitura, na contramão de uma tentativa de regulação da leitura, de gerenciamento da memória coletiva, de “gestão administrativa dos documentos”, enfim, do desenvolvimento de “*métodos de tratamento em massa do arquivo textual*” (PÊCHEUX, 2010, p. 52 marcas do autor), supondo “torná-los facilmente comunicáveis, transmissíveis e reproduzíveis” (PÊCHEUX, 2010, p. 52).

O que Pêcheux mostra é que, ao contrário dessa uniformização da leitura de arquivo, há gestos de leitura diferenciais e contraditórios na construção do arquivo. O autor reivindica “o reconhecimento da materialidade da língua como [constitutiva do] incontornável do pensamento” (PÊCHEUX, 2010, p. 57). E o que ele propõe é a constituição de um “[...] *espaço polêmico das maneiras de ler*, uma descrição do ‘trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele-mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma’”. (PÊCHEUX, 2010, p. 51 marcas do autor)

Com o propósito de examinar as questões que envolvem a análise dos discursos, textos e arquivos, Pêcheux (1982, p. 55) questiona as “relações entre o aspecto histórico e psicológico ligado à leitura de arquivos, o aspecto matemático e informático ligado ao tratamento dos documentos textuais e o avanço das pesquisas em linguística formal”. Tudo se iniciou, segundo o autor, a partir da evolução rápida das pesquisas em linguística sobre questões como os problemas de tratamento de textos, sendo o discursivo marcado sob a forma dos “dados textuais” e os procedimentos lógicos-matemáticos por avaliações de natureza quantitativa.

O *discurso textual* é marcado pelo confronto entre o que a tradição escolar-universitária denomina como a cultura “literária” e a “científica”, uma negando a existência da outra por séculos. Os profissionais de leituras de arquivo eram os “literatos”, “cada um deles praticando *sua* própria leitura construindo o seu mundo de arquivos.” (PÊCHEUX, 1982 p. 56 marcas do autor). É em torno desses arquivos textuais que surgem as posições implícitas, que ficaram implícitas por muito tempo, mas que os conflitos explícitos que surgiam diante desses gestos de leitura, “remetem em surdina a clivagens subterrâneas entre maneiras diferentes, ou mesmo, contraditórias de *ler o arquivo* (entendido no sentido amplo de “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão)” (PÊCHEUX, 1982 p. 57).

Portanto, o autor afirma que seria muito importante tentar entender esses “*gestos de leitura* subjacentes, na construção do arquivo, no acesso aos documentos e a maneira de apreendê-los, nas práticas silenciosas da leitura “espontânea”...”. (PÊCHEUX, 1982 p. 57 marcas do autor), a fim de se fazer uma leitura interpretativa sobre esses gestos.

Outro tipo de leitura de arquivo, segundo o autor, está relacionada ao trabalho feito pelos aparelhos de poder das sociedades, os que gerenciam a memória coletiva. Antigamente, na Era Clássica, ainda segundo esse autor, a divisão existia, por exemplo, no meio dos clérigos, pois apenas alguns eram autorizados a ler, falar e escrever. As tarefas de copiar, transcrever e classificar eram feitas pelos outros membros que prestavam serviço à Igreja, ao Estado, uma empresa etc., a fim de torná-los mais acessíveis, transmissíveis e comunicáveis. Logo, tornou-se necessário desenvolver “*métodos de tratamento em massa*”, a fim de se obter “objetividade”, tendo como referência a ciência. Deste modo, houve a necessidade da junção da gestão administrativa dos documentos textuais e a histórica com os projetos científicos. Estes métodos despertaram o interesse dos cientistas pelos materiais discursivos-textuais. Pêcheux entende essa divisão do “literário” e “científico”, desta forma:

Evidentemente, este divórcio entre o “literário” e o “científico” a respeito da leitura de arquivo não é um simples acidente: esta oposição, bastante suspeita em si mesma por sua evidência, recobre (mascarando essa leitura de arquivos) uma divisão social do trabalho de leitura, inscrevendo-se numa relação de dominação política: a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo “interpretações”, constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento “literal” dos documentos, as ditas “interpretações”... (PÊCHEUX, 1982, p. 58).

Diante disso, surge uma nova divisão de trabalho de leitura que repercute diretamente na relação da sociedade com sua própria memória histórica. Isto se dá em torno da questão “aprender a ler e a escrever”, no seu sentido único ou pela “*plurivocidade do sentido* como condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento” (PÊCHEUX, 1982 p. 59). Esta ambiguidade põe em questão, segundo Pêcheux (1982), a leitura-literal, uma vez que há uma expansão dos privilégios “literários” da leitura interpretativa sobre discursos políticos, publicitários etc. Em contrapartida, há aqueles que querem acabar com essa ambiguidade, que querem construir “uma *semântica universal* suscetível de “regulamentar não somente a

produção e a interpretação dos enunciados científicos, tecnológicos, administrativos... mas também (um dia, por que não?) dos enunciados políticos.” (PÊCHEUX, 1982 p. 60).

Portanto, Pêcheux (1982) afirma que, para tratar da questão de *leitura do arquivo*, é necessário tanto dos “literatos” quanto dos “cientistas”, uma vez que um depende do outro. A cultura “literária”, segundo o autor, “transporta consigo evidências de leitura que atravessam a materialidade do texto, sempre tido como linguisticamente transparente...” (PÊCHEUX, 1982, p.61), enquanto a cultura científica, “finge por precaução “metodológica” ignorar tudo do fato mesmo da língua, e destina-se a tratá-la como uma materialidade qualquer” (PÊCHEUX, 1982 p. 62 aspas do autor). Deste modo, o autor sustenta a importância da “*existência da linguística*, como disciplina de entremeio” (PÊCHEUX, 1982 p. 62). Nas palavras do autor:

A linguística – e antes de tudo a teoria sintática – em oposição à semântica concebida como disciplina independente tem efetivamente a ver com uma *materialidade específica de natureza formal* (e nisso, ela “ambiciona” o ideal das ciências), mas simultaneamente, seja ela dita “natural” ou “matemática”, a materialidade da sintaxe é realmente o objeto possível de um cálculo – e nesta medida os objetos linguísticos e discursivos se submetem a algoritmos eventualmente formatizáveis – mas simultaneamente ela escapa daí, na medida em que, o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua, e é por aí que a questão do sentido surge do interior da sintaxe. (PÊCHEUX, 1982 p.63, marcas do autor)

Portanto, o que o importa para o trabalho de leitura de arquivo, segundo Pêcheux (1982), é a relação entre a *língua* e sua *discursividade*, através de diferentes práticas, considerando as preocupações dos historiadores e linguistas. Desta forma, o nosso trabalho busca mostrar essa relação entre língua e sua discursividade na materialidade dos decretos, portarias e editais que constituem o nosso *corpus* considerando os conceitos da Análise do Discurso relevantes para embasar nossas análises.

2.3 Concepção de interpretação

Considerando a Análise do Discurso como uma disciplina que visa trabalhar com a interpretação e/ou gestos de leitura, apresentaremos a concepção de interpretação

na ótica de Orlandi (2012), pois é a partir dela que apresentaremos nossas análises e mobilizaremos os conceitos básicos da AD.

A autora faz três observações: a) o ponto de vista ao qual se filia – o de Pêcheux – no qual considera o esquecimento como constitutivo da memória; b) ao diferenciar duas noções de interpretação – a *interpretação no nível do analista* e a *interpretação no nível do próprio objeto de análise* –; e, por fim, c) ao afirmar que, em qualquer sociedade, “a escrita marca uma relação particular do sujeito com a história e é uma forma de inscrever o sujeito na ordem social.” (ORLANDI, 2012 p. 169).

Para Orlandi (2012), é papel da Análise do Discurso teorizar a interpretação, uma vez que não há transparência na linguagem. Portanto, a autora afirma que há necessidade de se construir um “*dispositivo teórico da interpretação* que exponha “o olhar leitor à opacidade do texto” (PÊCHEUX *apud* ORLANDI, 2012, p. 170, grifos meus). Este tipo de interpretação se dá no nível do analista, permitindo que ele leve em conta a materialidade do discurso e aceite a historicidade do sujeito.

Já o outro tipo de interpretação se dá na constituição do próprio texto, os próprios gestos de interpretação revelam as posições do sujeito que os produziram. Portanto, para Orlandi (2012, p. 171) “compreender significa então explicar os gestos de interpretação feitos pelo sujeito, gestos estes inscritos no texto”, ou seja, é entender os sentidos que muitas vezes se tornam opacos à vista do leitor, mas que precisamos destrincha-los para alcançá-los. Salientando que “*gesto*”, neste caso, significa “ato no domínio simbólico” (PÊCHEUX, 1969). Deste modo, a autora considera que tanto a escrita quanto a oralidade são constituídas pela interpretação e que trabalham a relação entre o real da língua e o real da história.

Uma vez que o dizer se produz pelo já-dito, é isto que caracteriza o gesto de interpretação. Para entender a relação com a memória é preciso entender essa relação interdiscursiva: memória é a historicidade de uma determinada discursividade. Orlandi (2012, p. 171) afirma que “todo dizer se produz sobre um já-dito”, e que todo dizer é “um gesto de interpretação, uma posição, entre outras, em relação a uma memória”. Logo, ao pronunciarmos, as palavras já significam, e assim falamos com palavras que já fazem sentido. O que a autora põe em questão é que alguns fatores são apagados para o falante: “a. apaga-se o fato de que os sentidos não começam nele e b. apaga-se o fato de que ao dizer ele interpreta, ele se posiciona, ele se faz (um lugar) uma posição em relação a uma memória do dizer.”. Esta memória é chamada de *interdiscurso*, onde os sentidos se estabilizam e se movimentam. E para o

funcionamento do interdiscurso, a autora afirma que o esquecimento é crucial. Vejamos:

Por que esquecemos é que os sentidos podem ser outros. O retorno do mesmo em condições e relações distintas com a memória, desloca, produz o que chamamos efeitos metafóricos, transferências, derivas, deslizamentos de sentidos. Mas é também por que a memória discursiva é estruturada pelo esquecimento, que os sujeitos têm a ilusão de estar na origem dos sentidos: ele esquece como os sentidos se formam nele, se constituem e, desse modo, se pensa como origem deles. (ORLANDI, 2012, p. 172)

Ao contrário do interdiscurso, *arquivo* é a memória institucionalizada, onde os sentidos estão estabilizados. “O arquivo repousa sobre o realizado, menos sobre o que se *pode* e mais sobre o que *deve* ser dito. No arquivo há um efeito de fechamento, de saturação, de completude” (ORLANDI, 2012 p. 172). Na nossa sociedade, segundo Orlandi (2012), há uma tendência de valorizar mais o arquivo do que o interdiscurso, e é a partir disso que se diferencia a escrita como algo fixo, da oralidade, algo disperso. Para a autora, a memória enquanto arquivo tem a forma da instituição, portanto o dizer é curto e datado. Já na condição de discurso, a memória é historicidade.

3. CAPÍTULO II: POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Neste capítulo, iremos apresentar algumas discussões teóricas sobre as políticas públicas do Brasil em relação à internacionalização das universidades brasileiras, pois, ao tratar sobre a internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, não podemos negligenciar a necessidade da construção de uma política pública (SECCHI, 2013) que precisa ser construída pelo diálogo entre os principais atores envolvidos nesse processo, ou seja, as Instituições de Ensino Superior, o governo brasileiro e as empresas. Além disso, apresentaremos um breve cenário sobre a influência da língua inglesa no mundo para entendermos melhor a atual situação da educação nas universidades brasileiras do nosso país no que diz respeito à trajetória do ensino de inglês.

O livro *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos* (SECCHI, 2014), de Leonardo Secchi, nos dará subsídios para estender como funcionam as políticas públicas das universidades brasileiras, uma vez que estão organizadas em torno de cinco dimensões das políticas públicas: 1. de conteúdo (tipos de política pública); 2. temporal (ciclos de políticas públicas); 3. espacial (instituições); 4. de atores; e 5. comportamental (estilos de políticas públicas). O autor inicia seu texto com conceitos básicos sobre políticas públicas, como o conceito de “política” e suas variantes na língua inglesa: desta forma, uma política pública “é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público [e] possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público” (SECCHI, 2014, p. 1). É diante deste conceito que buscamos entender quais são as políticas públicas, ou seja, as diretrizes elaboradas para enfrentar os problemas públicos relacionados à internacionalização das universidades brasileiras e qual resposta é dada pelos interessados nesse processo.

Segundo este autor, “a ciência política tradicional sempre encarou as *policies* como um resultado das dinâmicas de enfrentamento, disputa de poder e resolução de interesses”. (SECCHI, 2014, p.8). Esta afirmação nos faz refletir sobre o seguinte fato: se há disputa pelo poder, há disputa de interesses; portanto, a compreensão dos discursos sobre o processo de internacionalização das universidades brasileiras torna-se fundamental.

As políticas de internacionalização da universidade encontram-se principalmente no campo de Cooperação Internacional de diferentes instituições governamentais de desenvolvimento de recursos humanos de ensino superior e de desenvolvimento científico e tecnológico. No primeiro caso, encontramos a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, que está vinculada ao Ministério de Educação, e, no segundo, o CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que está vinculado ao Ministério de Ciência e Técnica. Segundo Krawczyk (2008, p. 45):

Se analisarmos o conjunto de Programas de Cooperação Internacional desenvolvidos nos últimos anos por ambas as instituições poderemos observar a seguinte tendência: Programas de Formação – graduação: intercâmbio de estudantes de graduação para fomentar a mobilidade de estudantes de excelência. Programas de Formação – pós-graduação no exterior: formação de pesquisadores em nível de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado. Pode ser realizado nas modalidades: sanduíche e integral, nas universidades destinatárias. Programas de Pesquisa Conjunta entre Países: cooperação científica inter-universitária através de pesquisa e/ou publicações conjuntas entre os países. Contempla também intercâmbios de estudantes e professores. Programas de Formação – Recursos humanos locais: apoio de visitas de média ou longa duração de professores estrangeiros convidados por cursos de doutorado de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras; apoio à inserção acadêmica de destacados professores brasileiros em renomadas instituições de ensino superior no exterior (para ministrar aulas, realizar pesquisas e desenvolver atividades de orientação técnica e científica).

Estes programas aumentam as relações bilaterais no meio acadêmico e a divulgação da ciência, tecnologia e cultura brasileiras no país envolvido. Contudo, escolhemos os programas CsF juntamente com o IsF para analisarmos o discurso sobre o processo de internacionalização das universidades brasileiras.

Segundo (Krawczyk, 2008), com o avanço da industrialização e a complexidade da administração pública no final da década de 1940, surge a necessidade de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade. Logo, se inicia um processo de maior aproximação entre o Estado e a universidade por meio da definição de políticas públicas de fomento à pesquisa e formação de pesquisadores em diferentes países da região.

De acordo com este autor, a partir dos anos 1980 e 1990 se inicia um processo de manifestação de desconfiança na produção universitária e surgem novos mecanismos de controle da qualidade, estes atrelados aos novos requerimentos

econômicos que rompem com as formas tradicionais, baseadas principalmente na validade oficial dos títulos.

Neste novo processo, algumas características são necessárias, como "uma nova lógica de regulação institucional (ancorada na ideia de autonomia avaliada) e a inversão na lógica do serviço educativo, que passou a ser orientado pela demanda social e do mercado." (KRAWCZYK, 2008, p. 42)

Sendo assim, o foco de ensino e pesquisa nas universidades públicas deixa de ter como principal preocupação as indagações e curiosidades científicas e passa a privilegiar os interesses comerciais e estratégicos, vinculando as políticas de ensino superior às necessidades da política econômica. A partir deste momento, os pesquisadores precisam voltar suas pesquisas para os interesses do mercado.

A tendência ao "capitalismo acadêmico" produz "acadêmicos" que cultivam perspectivas e comportamentos institucionais semelhantes ao empreendedor no mercado, usando sua lógica para competir por verbas externas para pesquisa, investimentos institucionais, parcerias empresa-universidade e outras formas de geração de recursos financeiros. Em muitas instâncias, "empreendedores acadêmicos" são subsidiados pelos próprios recursos públicos, com finalidade de gerar lucros pessoais e institucionais em contexto de universidades com tradições públicas não-lucrativas (Krawczyk, 2008, p. 43 *apud* SLAUGHTER; LESLIE, 2001).

Deste modo, as universidades deixam de ser centros intelectuais e passam a ser também centros lucrativos. Porém, segundo Krawczyk (2008, p. 44), ao mesmo tempo "a gestão acadêmica das universidades vem sendo afetada pelas políticas de regionalização promovidas pelos governos nacionais por meio de incentivos, de intercâmbio acadêmico e científico, associados à necessidade de integração dos países para a construção de blocos regionais." Este autor entende política de regionalização como uma "regionalização da produção do conhecimento a construção coletiva de um saber regional que permita enfrentar criticamente os desafios colocados às sociedades nesta fase da economia globalizada." (KRAWCZYK, 2008, p. 44)

Logo, na medida em que a universidade começa a sentir as pressões dos Estados, das sociedades e do mercado no contexto do novo estágio da globalização e da competitividade internacional que tem levado à necessidade de integração com outros países para a construção de blocos regionais, ela precisa se atualizar. Neste sentido, "as construções coletivas da produção do conhecimento regional pressupõem

que os pesquisadores e suas instituições passem a pensar em si próprios fora dos limites nacionais e assumam enfoques transnacionais.” (KRAWCZYK, 2008, p. 44)

Deste modo, preparar cidadãos para um mundo interligado e interdependente requer um sistema de educação superior cujo processo de internacionalização permita o conhecimento direto e o respeito pela diversidade cultural, promovendo, acima de todos os conceitos, o entendimento e o respeito pela multiplicidade de valores e a tolerância entre os povos.

3.1 UM BREVE CENÁRIO SOBRE A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA INGLESA NO MUNDO

Para entendermos melhor a atual situação da educação nas universidades brasileiras no que diz respeito à trajetória do ensino de inglês é necessário uma análise histórica do processo de desenvolvimento educacional.

Segundo Leffa (2012, p.5), antes da existência de um método para um ensino de línguas, houve um processo de apagamento, o qual o autor denomina da era pré-método. Acreditava-se que, para aprender uma língua, era necessário estar em contato com os falantes nativos. Logo após, surgem as escolas com a necessidade da sistematização do ensino de línguas e, conseqüentemente, o surgimento de dezenas de métodos. O autor se debruça em apenas três: *método da tradução*, *método direto* e *abordagem comunicativa*, levando em consideração o impacto que tiveram sob o ensino de línguas.

Dentre as principais características do *método de tradução* ou *método indireto*, estão: memorização do léxico, ensino de regras gramaticais, dedução, tradução de textos para a L1, versão de texto para a L2, ênfase na língua escrita, ênfase na literatura da L2. Neste método, língua e pensamento não se fundiam, o processo de tradução se dava em duas etapas. Em oposição a este, surge o *método direto*, que, por muito tempo, ficou preso às características do método indireto, mas que se diferenciava pois, ao invés da memorização de estruturas gramaticais ou ênfase na memorização do léxico, passava-se a propor um diálogo situacional com ênfase no cotidiano.

Uma vez que o ENEM aparece como um documento norteador na elaboração desses materiais didáticos, é necessário saber se a abordagem de ensino neles adotada está de acordo com as atividades propostas.

Muitas são as abordagens e os métodos de ensino de línguas. A disputa sobre o método mais eficaz se torna cada vez mais acirrada, e, atualmente, dizer que uma instituição de ensino, sendo uma escola de nível básico ou um curso livre de línguas, se filia à abordagem comunicativa é bem visto pela sociedade. Parece que o que há de mais novo e correto dentro dos estudos educacionais relacionados a método e abordagem é a linha filosófica da *abordagem comunicativa*. Criou-se um consenso popular que esse tipo de abordagem proporciona um aprendizado mais *natural*, mesmo àqueles que não são da área de linguagens. O problema é que muitos se dizem comunicativos, mas não sabem explicar o que seria uma abordagem comunicativa.

A chamada Abordagem Comunicativa (AC) apropriou-se do termo utilizado por Dell Hymes desde a década de 1970 e vem, de certa forma, traçando as balizas para o ensino de língua estrangeira. Um dos pilares da AC tornou-se a contextualização da linguagem – em uma tentativa de criar no ambiente de sala de aula condições para o ‘uso real’ da língua estrangeira. (ALMEIDA, 2011)

Como dito anteriormente, na maioria das vezes, não se passa de uma tentativa, pois muitos são fatores que estão envolvidos até que a teoria chegue realmente à prática.

Para entendermos melhor o cenário atual da língua inglesa, buscamos fazer uma retomada histórica sobre as principais influências que fizeram a língua inglesa se tornar uma língua internacional. No final do século XIX ocorreu uma mudança na atitude do império em relação à colonização.

An important **aspect**, therefore, of the shift in mid-nineteenth century thinking - the confidence in the Empire, the belief in the preeminence of Britain as an economic power, the growth in social Darwinism and thus an evolutionary model of culture! development - was that the British people, language and culture were considered to be superior to all others (PENNYCOOK, 1994, p. 99).²

De acordo com Pennycook (1994, pp. 99-101), nesse período, o império britânico tornou-se a maior potência econômica do mundo propiciando a circulação de um discurso ideológico segundo o qual os britânicos tinham o dever moral de levar sua cultura e civilização aos outros povos do mundo. Esse discurso mascarava os interesses reais da colonização, que eram interesses econômicos.

Sabemos que as nossas falas são marcadas por discursos que são influenciados pela história (PÊCHEUX, 2008, p. 200). Nessa época, o discurso do colonizador e do colonizado era marcado de oposição. O “eu” europeu era discursivamente construído como superior e tinha a missão de civilizar o outro, ou seja, o “não-europeu”, que era inferior. Segundo Pennycook (1994), o discurso religioso atravessava o discurso do colonizado, o que contribui muito para estereotipação deste

² Um aspecto importante, portanto, da mudança no pensamento de meados do século XIX - a confiança no Império, a crença na preeminência da Grã-Bretanha como uma potência econômica, o crescimento do darwinismo social e, portanto, um modelo evolutivo de cultura! desenvolvimento - foi que o povo britânico, língua e cultura foram considerados superiores a todos os outros. (PENNYCOOK, 1994, p. 99)

último. Sendo culturalmente superior, o colonizador britânico exaltava sua língua com qualidades intrínsecas superiores também.

Na verdade, segundo Pennycook (1994) e Philipson (1992), o que houve foi um *boom* da língua inglesa nos locais onde o império britânico se firmou graças à política expansionista do projeto colonialista britânico que propôs o inglês como língua oficial nas suas colônias ao redor do mundo e passou a ser a língua dos países que comercializavam ou tinham interesse em comercializar com os britânicos.

Esses autores afirmam que a concretização do inglês como língua internacional também se deve aos Estados Unidos, sobretudo quando se tornou uma superpotência, o que se deu no final da Segunda Guerra Mundial. Logo após a Segunda Guerra Mundial, ocorreram algumas mudanças nas políticas linguísticas do Conselho Britânico e passou-se a enfatizar os negócios educacionais e o relacionamento com os países em desenvolvimento. Houve um aumento de intercâmbio aos países de terceiro mundo, criou-se um auxílio desenvolvimento aos países periféricos, somando-se esses fatores também, segundo Philipson (1992), o relatório do conselho Britânico de 1968-69, que postula o desenvolvimento do inglês como língua global, pois o ensino de inglês traria benefícios culturais, políticos e econômicos para os povos do mundo onde essa língua fosse utilizada.

Pennycook (1994) esclarece que essa mudança de enfoque nas políticas do Conselho Britânico ocorre em concordância com as mudanças na geopolítica mundial, do colonialismo à globalização dos mercados, e afirma que a exploração dos países em desenvolvimento ocorre não mais por meio da exploração direta dos povos colonizados pelos povos colonizadores, mas pela comercialização internacional e um produto comercializado pelo Conselho Britânico e considerado altamente lucrativo, a língua inglesa.

Conseqüentemente, se promoveu essa língua e seu ensino em escala mundial e em proporções nunca vistas até então, graças à atuação do Conselho Britânico, que financiou treinamentos e pesquisas a nativos e não-nativos da língua inglesa. A partir de então, surgem outras instituições de financiamento com o objetivo de promover a expansão da língua inglesa no mundo (PENNYCOOK, 1994).

Sendo assim, segundo este autor, o ensino da língua inglesa chega ao Brasil com muita força e penetra em todos os setores da vida dos brasileiros, como comerciais de televisão, jornais, revistas, anúncios de TV etc. Rajagopalan (2004) afirma que são muitos os domínios discursivos marcados pela penetração de palavras

estrangeiras, como os campos da tecnologia, internet, economia, nos quais boa parte dos termos-chave foram diretamente tomados da língua inglesa. Contudo, essa difusão do inglês não ocorreu sem problemas, pois a mídia impõe que para ser um bom cidadão é preciso aprender uma língua estrangeira, preferencialmente o inglês. Logo, muitos pais põem seus filhos em escolas de idiomas a fim de garantir um futuro bem-sucedido a eles. Ou seja, circula em nosso país um discurso educacional segundo o qual aquele que tem o domínio da língua inglesa pode se inserir no mercado global. (RAJAGOPALAN, 2004)

A importância dada à língua inglesa faz com que organizações educacionais revisem os documentos sobre o ensino de uma língua estrangeira no nosso país, e, diante da tendência de internacionalização das universidades no mundo, o Brasil começou a se preocupar em criar programas que ajudassem inserir os alunos nesse contexto.

Em 2011, o governo brasileiro lançou o programa CsF, tendo como objetivo de qualificar a ciência nacional por meio da mobilidade estudantil. Deste modo, uma grande quantidade de alunos foi enviada ao exterior e, conseqüentemente, a língua estrangeira passou a ser essencial. Para garantir a formação dos alunos em língua estrangeira, foi criado o programa IsF, que tinha como missão propiciar aplicação de testes de proficiência, cursos presenciais e *on line*. Os cursos de língua inglesa que eram oferecidos buscavam preparar os alunos para a complexidade que institui a língua e seu uso, uma vez que a língua inglesa é entendida como língua franca por fazer parte de diferentes esferas discursivas, como a da economia, da política e dos negócios. Sendo assim, observamos que os programas CsF e Inglês Sem Fronteiras (IsF) trouxeram à tona as implicações sobre as políticas e o ensino de língua estrangeira no Brasil.

Partimos do programa IsF pois o mesmo foi criado com o objetivo de formar os candidatos do CsF, programa que faz parte das estratégias brasileiras de internacionalização da educação superior, na língua inglesa,.

4. CAPÍTULO III: METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos quais caminhos foram percorridos para fundamentarmos os objetivos desta pesquisa, pois, ao nos filarmos à Análise do Discurso, consideramos que mesmo nossas escolhas e decisões já sejam significativas, uma vez que são através delas que formamos uma teia de sentidos que nos inserem como sujeitos dentro da sociedade. Além disso, apresentaremos como a Análise do Discurso dá suporte para as análises desta tese, uma vez que ela nos fornece subsídios teórico-analíticos para entender quais os efeitos de sentido emergem sobre a internacionalização das universidades brasileiras. Antes, para melhor situar o leitor no que concerne ao ponto de partida desta tese, traçarei sumariamente os caminhos anteriores a esta tese,, mais especificamente no que diz respeito à minha formação.

No ano de 2010, concluí a graduação no curso de Licenciatura em Letras da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba). Em 2011, me inscrevi para seleção de bolsa de iniciação científica e, então, iniciava minha carreira acadêmica. Não sabia ao certo qual linha de pesquisa realmente me interessava, hesitando entre Linguística Aplicada, Literatura ou Análise do Discurso, mas tinha certeza de que iria abraçar as oportunidades que me aparecessem. As oportunidades que me apareceram, por feliz coincidência, ensejaram o contato com a pesquisa.

No ano de 2014, ingressei no mestrado da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), inserindo-me na linha de Pesquisa “Linguagem e Discurso”. Uma linha de pesquisa com a qual tive pouca afinidade durante a graduação, mas que, já com maior maturidade intelectual, estava disposta a aprender e pesquisar. Este período deu fruto a minha dissertação de mestrado intitulada, *Acesso aberto e recursos educacionais: análise de um discurso oficial* (cf. NAKAMURA, 2016). A Análise do Discurso foi uma teoria apaixonante e aplicável não apenas a minha vida acadêmica, mas também pessoal. Com ela, aprendi ter um olhar mais crítico sobre as coisas que são ditas, aprendi a enxergar o que está além dos meus olhos e saber que as palavras sozinhas não significam, afinal, elas são carregadas de sentidos.

Ao iniciar o mestrado na UFSCar, iniciava também um aperfeiçoamento da minha carreira profissional, pois participei de dois projetos como professora de inglês: Curso de inglês para funcionários da UFSCar e Inglês Sem Fronteiras (IsF). Este último me inseriu em uma experiência ímpar, em um contexto no qual nunca havia trabalhado

anteriormente. O público era constituído por universitários com interesse em aperfeiçoar a língua inglesa, atingir a pontuação mínima no programa de proficiência TOEFL e participar do programa CsF. Os professores participantes desse projeto eram responsáveis por ministrar aulas e também elaborar o material didático dos cursos que eram oferecidos, uma vez que eram cursos com objetivos distintos. Dentro do IsF, dois estrangeiros bolsistas da *Fullbright* também participavam do projeto com o intuito de oferecer ajuda e um contato mais próximo com a cultura estrangeira.

Os cursos oferecidos eram variados, como: curso de produção oral, produção escrita; escrita acadêmica; cursos preparatórios para o TOEFL ITP; inglês para propósitos acadêmicos; discussões Temáticas em Língua Inglesa: Ciência e Tecnologia, entre outros. Foram vários desafios encontrados durante o período em que trabalhei neste programa. Pela primeira vez, tive que elaborar material autêntico, desenvolver estratégias para ter um melhor controle de evasão de alunos, saber lidar com a falta de pagamento de bolsas pelo governo etc., além do próprio entendimento de como funcionava este programa.

Participar deste programa nos anos de 2014 e 2015 me fez vivenciar de perto a questão da internacionalização das universidades brasileiras e o quão ela fez aumentar o interesse dos alunos para estudar línguas, especialmente a língua inglesa. Vivenciar esse contexto fez com que eu percebesse também algumas lacunas no sistema educacional brasileiro no que diz respeito ao ensino desta língua, uma vez que não se prepara os alunos para no futuro atuar no contexto de internacionalização. Consequentemente, preparar os alunos para participarem do CsF não foi uma tarefa fácil, exceto no caso dos alunos que já possuíam um pouco de proficiência na língua.

Este tema tem me encantado há alguns anos, mas só agora consegui inseri-lo nas minhas pesquisas e, dessa forma, pretendo entender melhor o que está por trás dos discursos materializados nos documentos oficiais escolhidos para nossas análises, pois tratam da internacionalização das universidades brasileiras e nos permite ter uma visão cronológica da criação dos mesmos. Sendo assim, através da materialidade histórica desses documentos, apresentaremos quais os sentidos emergem sobre a internacionalização das universidades brasileiras dentro do recorte histórico 2011 a 2018.

Para fundamentar as análises desses documentos, escolhemos a Análise do Discurso de linha francesa, pois consideramos seu método eficaz para apresentar ao leitor desta tese como foram feitas as nossas análises e como chegamos as nossas

conclusões. Como afirma Petri (2013), o dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso “se constrói num movimento pendular entre teoria e análise” (p. 40), ou seja, a autora compara o movimento de um pêndulo ao movimento que os analistas devem fazer entre teoria e análise, sendo este movimento característico da metodologia da Análise do Discurso. Ela afirma também que apesar da a Análise do Discurso não ter uma metodologia facilmente descritível, não significa que ela não exista. O que precisamos ter em mente é que, desta perspectiva teórica, o objeto passa a ser observado de outra forma, “aquela que aceita o desconforto de estar trabalhando com a incompletude e com a contradição” (PETRI, 2013 p. 41). Esse movimento pode ou não ter início na análise, ele não é predeterminado. Segundo Petri (2013, p. 42):

Talvez possamos dizer que é no movimento de ir e vir (da teoria para análise e/ou vice-versa) que o pêndulo agita os processos de produção de sentidos sobre o *corpus*, movimento a contemplação que estagnaria o analista e, conseqüentemente, o movimento de análise.

A autora afirma que a maneira como o pêndulo irá oscilar vai depender do ponto de partida, mas isso não quer dizer que irá determinar o ponto de chegada, considerando sua incompletude.

Petri (2013) afirma que o pêndulo é “um objeto criado pelo homem com funções bem específicas para o tempo e o espaço em que vivia todo um grupo social” (p. 45) e, assim como os outros objetos, o pêndulo pode sofrer alterações e ser simbolizado de várias maneiras. A autora afirma também que ele está “suspenso e sob ele há uma superfície específica” (PETRI, 2013 p. 45), ambos com a possibilidade de imperfeição. Ela usa a metáfora do pêndulo para explicar a metodologia usada na Análise do Discurso: um movimento de ida e vinda, entre teoria e análise, sem busca pela perfeição.

Em concordância com Orlandi, Petri (2013) afirma que a Análise do Discurso procura compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando os gestos de interpretação, mas que não é apenas isso, pois “não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender.” (PETRI, 2013 p.26)

Ao explicar sobre como funciona o processo metodológico da Análise do Discurso, Orlandi (2013) afirma que primeiramente há uma passagem inicial entre a superfície linguística e o objeto discursivo, para que, assim, entendamos como o

discurso se textualiza. Isto é observado “nas formações imaginárias, nas relações de sentidos e força e através de vestígios que são deixados no fio do discurso.” (ORLANDI, 2013 p. 65). É desta forma que procuramos analisar nosso *corpus* de pesquisa, ou seja, o recorte de documentos oficiais e relatórios que regulamentam os programas de internacionalização das universidades brasileiras, entendendo, através das falhas e equívocos os vestígios deixados, os sentidos estabelecidos nos discursos sobre a internacionalização das universidades. Portanto, utilizaremos o método interpretativo da Análise do Discurso para entender como esses sentidos circulam, quais os sujeitos envolvidos e as formações discursivas presentes nos discursos.

Para Orlandi (2013), a linguagem é linguagem porque faz sentido e só faz sentido porque se inscreve na história, logo a leitura não é algo transparente. De acordo com a autora, a Análise do Discurso coloca a interpretação em questão, trabalhando seus limites, mecanismos, e busca compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos. Ela ainda afirma que a Análise do Discurso não procura um sentido único e verdadeiro, pois não existe uma verdade atrás do texto e não há uma mágica para se fazer isso, o que existe é o método, um dispositivo teórico. Portanto a Análise do Discurso, visa a compreender “como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2013, p. 26).

Orlandi (2013) também afirma que, além do dispositivo teórico da interpretação, há o dispositivo analítico construído pelo analista a cada análise. Nas palavras de Orlandi (2013, p. 27),

uma análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais. Um mesmo analista, aliás, formulando uma questão diferente, também poderia mobilizar conceitos diversos, fazendo distintos recortes individuais

Portanto, o dispositivo teórico pode ser o mesmo, mas o analítico não o é obrigatoriamente. Este dispositivo teórico, segundo a autora, se sustenta em princípios gerais da Análise do Discurso, com seus conceitos e métodos. Com os resultados obtidos, após as análises, cabe ao analista interpretá-los. Para Orlandi (2013, p. 30):

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São

pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

Portanto, para entender como esses sentidos circulam e produzem sentido dentro do texto, é importante analisarmos as condições de produção, ou seja, as circunstâncias da enunciação, ou o contexto imediato. No sentido mais amplo, inclui também o contexto sócio-histórico, ideológico. Consideramos, nesta tese, assim como Pêcheux (1979), que falar em discurso é falar em condições de produção e, em relação a essas condições destacamos, como exposto pelo autor, são formações imaginárias, e nessas formações contam a relação de forças (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa no discurso), a relação de sentido (o coro de vozes, a intertextualidade, a relação que existe entre um discurso e outros) e a antecipação (a maneira como o locutor representa as representações de seus interlocutores e vice-versa) 4 (ORLANDI, 1996, p. 158).

Dessa forma, “o saber discursivo que se foi constituindo ao longo da história e foi produzindo dizeres” (ORLANDI, 2003 p. 33) e só se tornou passível de formulação pela existência da memória. Por isso, não teríamos como separar as condições de produção imediatas do seu contexto histórico, social e ideológico, já que a “constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação) (ORLANDI, 2003 p. 33).

O contexto imediato do *corpus* desta tese, portanto, se dá na época em que os documentos foram produzidos, enquanto o contexto mais amplo, sócio-histórico e ideológico, está relacionado ao interdiscurso e memória.

Já a memória, na visão de Orlandi (2013, p. 31), “é tratada como interdiscurso”, aquilo que fala antes, em outro lugar, o já-dito. A memória é um conceito indispensável para todo analista do discurso, pois, ao interpretar, precisamos ter em mente que “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”. Orlandi (2013, p. 31) ainda afirma que “todo dizer, na

realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos”.

Ao falar sobre *esquecimento*, a autora cita Pêcheux (1998), que distingue dois tipos de esquecimento. No esquecimento de número um, chamado esquecimento ideológico, temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos. Segundo Orlandi (2013, p. 35), “quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós”. O esquecimento de número dois é da ordem da enunciação: quando falamos, o fazemos de uma maneira e não de outra, produzindo em nós a impressão da realidade do pensamento, ilusão referencial. Portanto, é assim que as palavras adquirem sentido, sendo o esquecimento, segundo a autora é estruturante: “as ilusões não são “defeitos”, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos”. (ORLANDI, 2013, p. 36 aspas da autora).

No que diz respeito ao funcionamento da linguagem, Orlandi (2013, p. 36) aponta dois fatores importantes: a paráfrase e a polissemia. Para a autora, “todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos” (ORLANDI, 2013, p. 36). O primeiro diz respeito ao fato de que em todo dizer há algo que se mantêm, a memória, um retorno aos mesmos dizeres. Já na polissemia há um “deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.” (ORLANDI 2013, p. 36). São essas duas forças que trabalham juntas no processo discursivo. “É nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam.” (ORLANDI 2013, p. 36).

Esse trabalho se caracteriza como uma abordagem qualitativa de natureza documental, no qual, reiteramos, tomamos como *corpus* os seguintes documentos: quatro portarias - portaria nº 105, de 24 de maio de 2012; portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012; portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014; portaria nº 30, de Janeiro de 2016; um decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, que instituiu o programa Ciência sem Fronteiras; um relatório da capes sobre a internacionalização das universidades brasileiras e o edital nº. 41/2017 do mais recente programa institucional de internacionalização da Capes – Capes-Print.

5. CAPÍTULO IV: ANÁLISES SOBRE ALGUNS PROGRAMAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Neste capítulo, faremos uma análise sobre os documentos constituintes do nosso *corpus*, respeitando a ordem cronológica da criação dos mesmos, pois é através da materialidade histórica desses documentos que apresentaremos quais os sentidos emergem sobre a internacionalização das universidades brasileiras dentro do recorte histórico 2011 a 2018. Considerando este contexto, exporemos, neste capítulo, uma análise sobre o processo de internacionalização das universidades brasileiras com um olhar crítico pelo viés da Análise do Discurso aplicada aos documentos que oficializaram os programas de internacionalização dessas universidades.

Primeiramente analisaremos o decreto nº 7.642 de 13 de dezembro de 2011, que oficializa a criação do CsF. Em seguida, as portarias nº 105 de 24 de maio de 2012 e nº 1.466 de 18 de dezembro de 2012, que oficializam o programa Inglês sem Fronteiras. Tendo em vista a necessidade de ampliação do programa para uma oferta maior que incluía outras línguas, além da língua inglesa, é lançada a portaria 973 de 14 de Novembro de 2014 e a portaria nº 30 de Janeiro de 2016, que institui o programa Idiomas sem fronteiras. Após analisar o decreto e as portarias, analisaremos o relatório oficialmente lançado pelo programa IsF sobre o “I Encontro Internacional Idiomas sem Fronteiras: Internacionalização e Multilinguismo” e o relatório da Capes. Por fim, analisaremos o edital nº. 41/2017 do mais recente programa institucional de internacionalização da Capes: Capes-Print e apontaremos o atual cenário de internacionalização que se encontra o país.

Respeitando essa cronologia para que o leitor tenha um percurso histórico sobre o processo de internacionalização das universidades brasileiras, tomaremos como critérios para nossas análises os conceitos de as posições-sujeito, formações discursivas, memória discursiva, efeitos de sentido e interdiscurso.

5.1 Decreto e portarias

Mobilizando o que foi falado no capítulo teórico, faremos as análises sobre o decreto que institui o CsF e as quatro portarias que instituíram os programas de internacionalização IsF e Idiomas Sem Fronteiras. Faremos algumas análises interpretativas desses documentos utilizando a Análise do Discurso de base

Pecheuxtiana e algumas das suas categorias já mencionadas acima. Além disso, utilizaremos algumas discussões sobre políticas públicas em torno da pesquisa e extensão dentro das universidades brasileiras.

5.1.1 Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011.

Durante o governo de Dilma Rousseff, o Governo Federal desenvolve e institui o Ciência sem Fronteira, programa que tem como objetivo “estimular o avanço da ciência nacional em tecnologia, inovação e competitividade, por meio da expansão da mobilidade internacional.” (BRASIL, 2016). A criação deste programa foi um marco na história de políticas de internacionalização em função da grande quantidade de dinheiro público investido. Em 2012, o programa concedeu 17.702 bolsas de intercâmbio para alunos em níveis de graduação, pós-graduação e jovens talentos de países estrangeiros em intercâmbio no Brasil.

Diante desse contexto de intenso movimento de universitários brasileiros para universidades estrangeiras, intensificou-se a necessidade de formação de pessoas com domínio na língua estrangeira, especialmente em relação à língua inglesa, como veremos mais adiante nas análises. Logo, o governo federal passou a custear cursos em caráter extracurricular da língua do país de destino e, mais tarde, como segunda opção por meio de Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituiu-se o IsF. Este programa, inicialmente, tinha como objetivo oferecer cursos intensivos de língua inglesa para os candidatos ao CsF em duas modalidades: presencial e *online* (*My English Online-MEO*). Em seguida, o programa aumentou o número de ofertas e a variação de cursos de línguas ofertados. Assim, o programa IsF surgiu para viabilizar o CsF. Vejamos, a seguir, as nossas análises sobre o decreto que institui o CsF.

Este decreto, lançado durante o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, é resultado de uma iniciativa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da educação (MEC) por meio de suas respectivas instituições de fomento (CNPq e CAPES) e secretarias de ensino superior e tecnológico (BRASIL, 2016) institui o programa CsF, que, segundo o Art 1º, tem como objetivo:

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.” (BRASIL, 2011)

Como podemos ver, o sujeito discursivo que institui o programa é representado pelo governo federal na relação com os dois ministérios: presidenta Dilma Rousseff, ministro Ciência, Tecnologia e Inovação e ministro da Educação, que representam uma instituição em busca de elevar a qualificação das universidades e instituições de educação profissional e tecnológica, explicitando que o foco é o nível superior e profissionalizante, deixando de fora, neste momento, a educação básica.

Esta qualificação apenas do ensino superior e profissionalizante está ligada à internacionalização. Deste modo, estas escolhas tornam-se relevantes, dentro do jogo de metáforas, ou seja: escolher um nível de ensino e não outro revela algumas posições-sujeito. Segundo Pêcheux, “o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, formações e sinônimos (PÊCHEUX, 2014, p. 240). Sendo assim, podemos inferir que, como neste contexto de criação do CsF não se tinha resultados dos programas, bem como sobre o nível de proficiência linguístico dos alunos, acreditava-se que o alvo poderia se limitar a esses participantes. Porém, mais adiante, veremos que o foco do sujeito discursivo muda, mobilizando os sentidos de internacionalização de acordo com o momento histórico socialmente marcado. Como afirma Orlandi (2005) sobre o sujeito discursivo:

Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer aos efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2005, p. 50).

É nessas relações do sujeito que se submete à língua e à história que buscamos analisar e mostrar a memória discursiva que emerge a partir da análise discursiva desses documentos. Vejamos o excerto retirado do decreto:

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.

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;

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

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

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

Parágrafo único. As chamadas públicas terão divulgação nacional ou, quando for o caso, internacional.

§ 6º As bolsas para pesquisadores visitantes estrangeiros têm como **objetivo atrair lideranças internacionais, estrangeiros ou brasileiros, com expressiva atuação no exterior, nas áreas de conhecimento prioritárias.**

I - disponibilizar recursos financeiros para bolsas e fomento à pesquisa, destinados à execução do Programa Ciência sem Fronteiras pelo CNPq, que poderá repassar recursos a instituições ou organismos internacionais de fomento e de intercâmbio acadêmico;

III - **firmar parcerias e acordos** com instituições internacionais.

I - disponibilizar recursos financeiros para bolsas e fomento à pesquisa, destinados à execução do Programa Ciência sem Fronteiras pela CAPES, que poderá repassar recursos a instituições ou organismos internacionais de fomento e de intercâmbio acadêmico;" (BRASIL, 2011 destaques meus)

Como podemos ver, os termos destacados acima elucidam as escolhas linguísticas representada pelo governo federal para oficializar os objetivos do programa. Estas escolhas nos fornecem subsídios para entender os interesses da criação do CsF que estão por trás da materialidade do texto e, como veremos adiante, vão muito além do contato com a língua inglesa e com a pesquisa no exterior.

Logo, entre os termos destacados acima, podemos observar o uso de palavras e/ou expressões, como: criar oportunidade, propiciar maior visibilidade, atrair lideranças internacionais, firmar parcerias e acordos que nos ajudam a analisar as posições-sujeitos assumidas. Assim, como afirma Pechêux (1969), é "impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas se faz necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis". Desta forma, entendemos que a intencionalidade de um texto é opaca e que podemos identificar várias posições-sujeito em uma materialidade linguística. No excerto do decreto apresentado acima, o sujeito discursivo assume uma posição inferior em

relação ao sujeito estrangeiro uma vez que acredita que a cultura exterior irá proporcionar maior visibilidade para a ciência brasileira e que é necessário a cooperação desses países para que nossa pesquisa tenha maior visibilidade. Uma vez que é revelada uma posição-sujeito de quem está em busca de melhorias em relação à ciência, podemos inferir que há também uma postura de fracasso e uma valorização ao estrangeirismo. Desta forma, a internacionalização é um modo de buscar melhorias e isso acontece através da relação de sujeito colonizador e sujeito colonizado.

Para Queiroz (1989) essa valorização ao estrangeirismo, a cultura exterior, especialmente a estadunidense e europeia, está historicamente marcada. Vejamos:

O fato de que escravos negros e servidores indígenas foram sempre empregados por famílias brancas; o fato de que crianças brancas foram acalentadas e amamentadas por mães-pretas, o fato de que senhores brancos tinham amantes negras e mulatas, que concebiam filhos de características raciais inteiramente misturadas; o fato de que negros livres e indígenas vivendo sua existência tribal nas matas sempre existiram no país; o fato de que nos estratos inferiores das aglomerações urbanas e das fazendas gente de origem étnica variada se misturava, introduzira mesmo nas famílias de mais elevada posição social crenças, maneiras de pensar e de agir, costumes, objetos materiais, que não compunha uma cultura europeia estrita. Uma nova civilização foi assim surgindo pouco a pouco, nascida de contatos étnicos e culturais diversos, uma civilização brasileira que, em fins do século XVIII, já havia adquirido mais ou menos certa estabilidade. (QUEIROZ, 1989, p.25)

Como podemos ver, esta civilização adotava valores da elite branca e imitava o comportamento europeu daquela época. Ainda de acordo com este autor, na queda do império e constituição da República, a política dos governantes considerava que a homogeneidade cultural fosse fundamental para a definição de uma identidade, de forma que diferenças étnicas e raciais eram tidas como indicadores de propensão à desintegração e à barbárie. Era preciso propiciar as condições necessárias de se disseminar um nacionalismo baseado nos ideais de ordem e progresso sob os moldes das sociedades norte-americana e europeias.

Segundo Queiroz (1989), a instrumentação científica que se utilizavam no fim do século XIX, assim como a argumentação teórica, na qual predominam questões raciais, era originária da Europa e aqui acolhida sem posicionamento crítico, de forma que não se podia ter uma compreensão de tais teorias arraigadas à realidade brasileira.

Institutos, academias, grêmios literários, saraus eram espaços onde a identidade nacional (das elites) era construída pela imitação patética do estereótipo da vida cultural europeia. Já aos barões-do-café desagradava a realidade da paisagem vivenciada, daí as janelas falsas nas sedes das fazendas onde eram pintadas cenas do mundo rural europeu. (MOARES, 2005, p. 121)

Podemos então fazer uma analogia do cenário vivido no século XIX ao nosso do século XXI, no qual ainda, mesmo depois de 200 anos de existência, encontramos um sujeito discursivo marcado por um posicionamento inferior em relação ao estrangeiro, que, apenas através do contato com essa cultura exterior, especialmente a estadunidense, terá acesso a prioridades, parcerias, podendo assim atrair lideranças internacionais e, conseqüentemente, melhorar a ciência e à pesquisa no nosso país.

Nas palavras de Rocha (2010, p. 57)

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

Ou seja, segundo a autora, o inglês faz parte da língua do poder nas esferas comerciais, econômicas, políticas e acadêmicas e esse é um dos motivos pelos quais, posteriormente ao CsF, nasce o programa Inglês Sem Fronteiras. O próprio nome do programa, criado pelas instituições governamentais, já significa: ao nos determos na formulação **Inglês** Sem Fronteiras, temos indícios de se tratar de uma língua que quebra barreiras e possibilita a inserção no mundo globalizado. Não é Francês sem Fronteiras, Japonês sem Fronteiras, e nem IDIOMAS sem fronteiras, pelo menos em um momento inicial, o programa é denominado Inglês sem fronteiras.

Essa ideia de língua de poder está presente nos documentos oficiais desde a educação básica, no qual o ensino da língua inglesa passa a ser obrigatório nos anos iniciais. Um fator para refletirmos diante disto é o porquê da escolha da língua inglesa como língua estrangeira obrigatória no currículo brasileiro e não outras línguas, como a língua espanhola, que, geográfica e linguisticamente, estaria mais próxima da nossa. O

apagamento de outras línguas e a ascensão do inglês se confirma ao longo das nossas análises.

Conforme exposto, ainda neste decreto e no Art. 1º:

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. (BRASIL, 2011 marcas minhas)

Isto é, percebe-se que, o CsF reflete as diretrizes neoliberais de internacionalização da educação superior como dinâmica inerente à globalização e à hegemonia da língua inglesa no fenômeno da crescente mobilidade estudantil.

É afirmado que este programa atrai para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros *de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias*. Estas áreas consideradas prioritárias para o CsF, segundo o site do programa, são:

- Engenharias e demais áreas tecnológicas;
- Ciências Exatas e da Terra;
- Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde;
- Computação e Tecnologias da Informação;
- Tecnologia Aeroespacial;
- Fármacos;
- Produção Agrícola Sustentável;
- Petróleo, Gás e Carvão Mineral;
- Energias Renováveis;
- Tecnologia Mineral;
- Biotecnologia;
- Nanotecnologia e Novos Materiais;
- Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais;
- Biodiversidade e Bioprospecção;
- Ciências do Mar;
- Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação);
- Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva;
- Formação de Tecnólogos. (BRASIL, 2013)

Como podemos ver, as áreas das ciências humanas e sociais não fazem parte das áreas prioritárias do programa, o que demonstra que desenvolver a ciência nacional em tecnologia, inovação e competitividade significa apenas desenvolver as

áreas de conhecimento técnico-científicos responsáveis pelo desenvolvimento econômico que são consideradas, pelo sujeito discursivo, as áreas citadas acima. Isto reflete uma posição-sujeito muito mais preocupada com os fatores econômicos que este programa pode beneficiar em nosso país do que com a qualificação da pesquisa e extensão e um processo de troca de conhecimento entre os países envolvidos.

Desde a primeira década do século XXI, quando já se falava em internacionalização da educação superior, o Brasil buscou ampliar a participação em projetos de pesquisa e inovação tecnológica desenvolvidos nos melhores centros de referência do mundo. Entre as novas políticas nessa direção, o CsF configurou-se como o melhor exemplo ao eleger áreas de conhecimento consideradas estratégicas para maior inserção e competitividade do setor produtivo do país no mercado global. Porém, ao investir na formação de cientistas e profissionais altamente qualificados no campo das engenharias e tecnologias, o Estado brasileiro deparou-se com o paradoxo de uma educação básica despreparada para sustentar o novo impulso da mobilidade global de universitários, uma vez que colocou em evidência um cruel quadro de exclusão social conectado às desigualdades estruturais no país e à fragilidade do ensino de língua estrangeira.

Dentro desse contexto, podemos perceber formações discursivas em confronto, assumindo posições diferentes, uma vez que “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (PECHEUX, 1998). Ou seja, ao mesmo tempo que, o sujeito discursivo acredita que as áreas prioritárias (concepção de ciência) são aquelas que inserem o Brasil em um mercado global, ele se depara em um contexto no qual os alunos se encontram despreparados no que se refere a proficiência na língua inglesa. Portanto, por mais que o beneficiário se enquadre em no contexto das áreas prioritárias, há déficit no que diz respeito à sua proficiência na área humanas, pois necessita do domínio de uma língua estrangeira para participar do programa -- neste caso, o domínio da língua inglesa. Isto se confirma ao analisarmos a tabela abaixo de distribuição de bolsas por área prioritária:

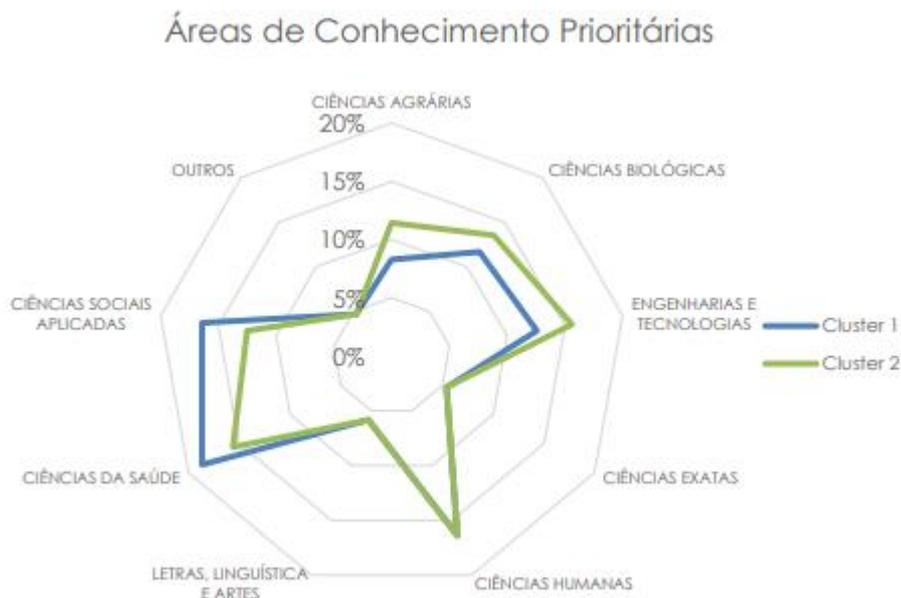
Figura 5 - Bolsas implementadas por área até jan. 2016

Tabela 2 – Distribuição de bolsas implementadas por área prioritária, até jan. 2016	
Área Prioritária	Número de Bolsas
Engenharias e demais áreas tecnológicas	41.594
Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde	16.076
Indústria Criativa	8.061
Ciências Exatas e da Terra	7.361
Computação e Tecnologias da Informação	5.694
Produção Agrícola Sustentável	3.197
Biotecnologia	2.039
Fármacos	1.879
Biodiversidade e Bioprospecção	1.342
Energias Renováveis	1.000
Não informado	873
Ciências do Mar	813
Nanotecnologia e Novos Materiais	697
Petróleo, Gás e Carvão Mineral	678
Novas Tecnologias de Engenharia Contrutiva	566
Tecnologia Aeroespacial	431
Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais	260
Formação de Tecnólogos	183
Tecnologia Mineral	136
Total	92.880

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

Fonte: CHAVES E CASTRO, 2016, p. 131

A implementação de bolsas deu-se majoritariamente nas áreas de engenharia e demais áreas tecnológicas. Nenhuma bolsa foi implementada na área de humanas, confirmando um posição-sujeito que considera a área das ciências humanas não prioritárias em relação à internacionalização das IES. Tal contradição é percebida no relatório da Capes, que, após uma pesquisa realizada em algumas instituições, sobre quais são as áreas de conhecimento consideradas prioritárias no processo de internacionalização revela:

Figura 6 - Áreas de conhecimento prioritárias

FONTE: CAPES, 2016

O gráfico (cf. Figura 6) revela que 18,6% das universidades do agrupamento 1 entendem as Ciências da Saúde como área prioritária; logo após, 16,4% indicaram Ciências Humanas como segunda grande área de conhecimento prioritária. Nas universidades do agrupamento 2, temos as áreas de Ciências da Saúde e Engenharia e Tecnologias empatadas com 15,6% como áreas prioritárias para internacionalização.

A partir disso, verificamos que a posição-sujeito dos órgãos fundadores do CsF, neste contexto configurado pelo sujeito discursivo da presidenta Dilma, se contradiz com a posição-sujeito dos entrevistados na IES. A formação discursiva pela qual a presidenta Dilma é interpelada ideologicamente acredita que as ciências exatas devem ser prioritárias ao programa, e, como sabemos, estas áreas são as geram mais lucros para a economia do país. Por outro lado, as IES afirmam que as ciências de saúde e humanas devem ser prioridade, ou seja, enquanto a formação discursiva da presidenta Dilma se mostra preocupada com os lucros que o programa vai gerar, ou seja uma formação discursiva baseada em princípios políticos e econômicos, a formação discursiva da IES prioriza, além da área de saúde, que também é uma área que gera lucros para o país, a área de humanas. Logo, identificamos formações discursivas em

confronto as quais nos revelam um embate ideológico de diferentes sujeitos. Isto demonstra que o lugar de onde falamos nos faz assumir posições-sujeitos diferentes.

Pêcheux, em "Semântica e Discurso" (1988), afirma que o lugar do sujeito não é vazio, sendo preenchido por aquilo que ele designa de forma-sujeito, ou sujeito do saber de uma determinada formação discursiva. É, então, pela forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada formação discursiva, com a qual ele se identifica e que o constitui na condição de sujeito. Desta forma, identificamos formações discursivas diferentes a partir de diferentes lugares que esses sujeitos se encontram. Tomamos esta definição de formação discursiva para entendermos sua relação com as posições-sujeito em funcionamento bem como os lugares em que se constituem os sentidos e quais sentidos surgem.

Mais adiante, como indicará a figura a seguir, veremos a distribuição de bolsas implementadas por país de destino. Os três países que se destacaram em relação ao acolhimento desses alunos até janeiro de 2016 foram os Estados Unidos, Reino Unido e Canadá. Sendo assim, percebemos que os destinos mais escolhidos são os países nos quais o inglês é a língua oficial. Portanto, nota-se, através de uma análise discursiva sobre estes resultados, a baixa proficiência dos bolsistas na língua inglesa não foi um fator que impedisse a busca de destinos como Estados Unidos e Canadá. Este dado nos revela uma posição-sujeito que mesmo se vendo em uma situação de não dominante da língua, busca um destino no qual os falantes são dessa língua. Mais uma vez mostrando posições discursivas em confronto. O fato de os Estados Unidos, a Inglaterra e o Canadá pertencerem ao Grupo dos Sete (G7) países mais industrializados e desenvolvidos economicamente (EUA, Alemanha, Canadá, França, Itália, Japão e Reino Unido) pode explicar a predominância da escolha desses estudantes por países que falem o idioma, mesmo que esses sujeitos não sejam proficientes nessa língua. Segundo Brandão (1998, p. 41):

O conceito de FD enquanto dispositivo estrutural fechado é ainda conservado, mas, ao mesmo tempo, "é concebido como o resultado paradoxal da irrupção de um além exterior e anterior". O sujeito do discurso, continua, ainda, sendo concebido como puro efeito de assujeitamento do dispositivo da FD com o qual ele se identifica. É um sujeito que opera em dois níveis:

- a) num nível inconsciente, ideológico, em que o sujeito 'esquece', apaga qualquer elemento que remeta ao exterior de sua FD, "aceitando" certa sequência linguística e "recusando" outra a fim de produzir determinados sentidos (Esquecimento nº 1);
- b) num nível pré-consciente ou consciente em que o sujeito enunciador coloca fronteiras entre o que pode e deve ser dito e o que não pode ser dito;

quando , no interior da FD que o domina, constitui seu enunciado, elegendo algumas formas e ocultando outras. Essa operação dá ao sujeito a ilusão de que se discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade, de que é senhor de sua palavra, origem e fonte de sentido (Esquecimento nº 2).

Portanto, percebemos que estes alunos, ao escolherem, predominantemente, os países que tem como língua oficial a língua inglesa, assumem, mesmo que inconscientemente, uma formação discursiva aliada à ideologia na qual acredita que o fato desses países serem considerados países mais industrializados e bem desenvolvidos irá trazer mais benefícios, corroborando a ideia de uma língua hegemônica na sociedade do conhecimento, mesmo que esta escolha não esteja compatível com o seu nível de proficiência linguístico.

Junto a isto, vejamos abaixo o número de bolsas implementadas por país destino e o que esses dados nos revelam:

Figura 7 - Bolsa implementadas por país de destino

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

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

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

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

Os dados revelam que a maioria das bolsas implementadas foi para os seguintes países destinos: Estados Unidos, Reino Unido e Canadá, países falantes da língua inglesa. A questão que se coloca é a de quantos talentos foram excluídos por não terem tido chance de adquirir proficiência na língua inglesa ou por adquirirem proficiência em uma língua diferente desta, e, por isso, não se arriscaram a se candidatar a uma bolsa do CsF.

Este fato corrobora a ideia de que a escola, neste caso as instituições de fomento envolvidos na pesquisa e extensão, juntamente com os órgãos governamentais, funcionam como meio de propagação da ideologia dominante, que seria aquela que acredita que a língua inglesa, que irá possibilitar que os alunos participem do programa CsF e por isso são ofertadas um maior número de bolsas para países falantes dessa língua.

Para explicar melhor este fato e tomando como base a Análise do Discurso é importante entendermos o que Pêcheux, baseado na teoria de Althusser, fala sobre Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), uma vez que o *corpus* desse estudo abarca documentos que circulam em duas esferas denominadas como AIE: a Escola e o Jurídico, que, juntos, funcionam como meios de propagação da ideologia dominante.

Entenderemos, na citação a seguir, como Althusser exemplifica o papel da Escola como AIE:

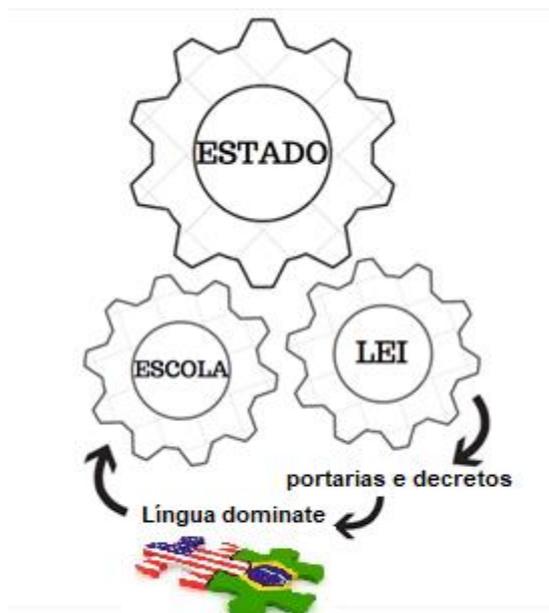
Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de 'cultura científica' ou 'literária' diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção [...] a Escola ensina também as 'regras' dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar. (ALTHUSSER, 1972, p.21)

Para Pêcheux (1995), esse "lugar que está destinado a ocupar" é parte fundamental para elaboração da teoria de Análise de Discurso, pois ele associa a luta de classes e os AIE para demonstrar como uma ideologia é construída por meio de práticas e não somente de ideias. Este fato se confirma com base nos dados apresentados acima sobre o número de bolsas implementadas em países falantes da língua inglesa.

A luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto, o que, na área da ideologia, significa que a luta de classes 'passa por' aquilo que L. Althusser chamou de os aparelhos ideológicos de Estado. Pretendemos, ao adotar o termo aparelhos ideológicos de Estado, destacar vários aspectos que nos parecem decisivos (além de evocar, evidentemente, o fato que as ideologias não são feitas de 'ideias', mas de práticas) (PÊCHEUX, 1995, p.144)

Vejamos o seguinte esquema (Fig. 8):

Figura 8 - Relação entre AIE e as línguas dominantes



Fonte: elaboração nossa.

Sendo assim, o Estado, representado pelos órgãos governamentais, funciona como meio de propagação da ideologia dominante que acredita que a língua inglesa, irá possibilitar que os alunos participem do programa CsF, engendrando a oferta de um maior número de bolsas para países falantes dessa língua. Pêcheux (2009, p.145), ao discutir sobre a forma-sujeito do discurso, expõe alguns conceitos que nos fornecem subsídios para entendermos o funcionamento discursivo dentro da materialidade linguística.

O autor trata do sujeito ideológico, marcado por evidências. Por exemplo, sabemos que um soldado é um soldado, um professor é professor, através de evidências deixadas em palavras ou enunciados que atravessam a materialidade da língua e é a ideologia que fornece essas evidências. Pêcheux (2009, p. 146) afirma que o sentido de uma palavra “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas”. Isto quer dizer que as palavras adquirem sentido de acordo com as posições que assumimos, posições-sujeito que se filiam a determinados sentidos, inscritos em espaços que ele denomina de *formações discursivas*. Tomamos esta definição de formação discursiva para entendermos sua relação com as posições-

sujeito em funcionamento, os lugares em que se constituem os sentidos e quais sentidos surgem.

Diante desta reflexão sobre os aparelhos ideológicos do estado, documentos que circulam tanto na escola quanto na esfera jurídica, que ,juntos, funcionam como meios de propagação da ideologia dominante, e considerando que uma ideologia é construída por meio de práticas e não somente de ideias, questionamos a razão de o inglês tornar-se obrigatório no ciclo básico e prioritário no programa IsF, apagando outras línguas modernas de um modo tão categórico e emergencial. É preciso refletir, primeiramente, sobre questões econômicas e políticas, mas não negligenciar as questões linguísticas, uma vez que nos filiamos à análise do discurso e esta defende que razões econômicas e políticas perpassam os dizeres que assumimos. Questionamo-nos também a razão de um déficit de proficiência de língua inglesa nos alunos candidatos ao CsF, mesmo sendo esta língua escolhida como obrigatória no ciclo básico.

Na redação do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 consta que "a língua espanhola, no entanto, por força de lei específica (Lei no 11.161/2005) passou a ser obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano." (BRASIL, 2013, p. 33)

Revogada, primeiramente pela Medida Provisória 746, de 22/09/2016, e mais tarde pela Lei 13.415, de 16/02/2017, a diretriz que baliza o ensino de língua espanhola sofre um apagamento, apontando para um novo discurso que valida o ensino de língua inglesa como mais *importante* ou mais *urgente*, justificado por uma possível hegemonia dos países norte americanos, em especial os Estados Unidos, e reforçando uma política de educação que favorece ou prestigia a cultura de países anglo-saxões.

Dois aspectos referentes à geografia e economia não podem ser ignorados quando pensamos na educação de línguas. Assim, como foi abordado no capítulo sobre políticas públicas desta tese, "a ciência política tradicional sempre encarou as *policies* como um resultado das dinâmicas de enfrentamento, disputa de poder e resolução de interesses". (SECCHI, 2014, p.8). O Brasil, mesmo fazendo fronteira com países que têm a língua espanhola em condição de língua materna, tem seus órgãos governamentais priorizando o ensino de inglês, o que demonstra interesses em acordos e parcerias vinculados a esses países, que são grandes potências mundiais. Desta forma, é produzido um apagamento da cultura vizinha, como se o brasileiro não

pertencesse a esse espaço geográfico e o reforço do estudo de uma cultura e sua língua, principalmente a norte americana, nas escolas brasileiras, faz com que esses interesses se sobressaiam. De acordo com Brandão (1998, p. 126);

Na perspectiva da Análise do Discurso, sob o primado do interdiscurso, toda formação discursiva define seu domínio de saber articulando um conjunto de formulações aceitáveis (isto é, ela determina “o que pode e deve ser dito”) e excluindo formulações inaceitáveis a esse domínio (isto é, ela determina “o que não pode/não deve ser dito”).

A partir disso, acreditamos que as instituições governamentais que tornam público o programa CsF, assim como o próprio governo do estado juntamente com o Ministério da Educação, assumem uma formação discursiva que acredita que o ensino da língua inglesa deve ser predominante, apagando o ensino de outras línguas nos níveis básicos e ajudando na ascensão da hegemonia dessa língua em detrimento de outras.

Logo, ao se tratar de mobilidade estudantil, não são levadas em consideração, por parte desses órgãos, as semelhanças relacionados aos aspectos linguísticos, como seria o caso do português de Portugal. Por qual motivo o maior número de bolsas implementadas não são para Portugal, uma vez que sua língua possui aspectos linguísticos semelhantes ao português do Brasil?

De acordo com Carnoy et al. (2016, p. 16) o período pós-Segunda Guerra Mundial favoreceu a excelência acadêmica dos EUA, uma vez que contribuiu para levar “centenas de acadêmicos e artistas de classe mundial da Europa para os braços das universidades dos Estados Unidos”. No atual estágio da globalização econômica, a excelência de universidades dos EUA repercute como “força primária” para atrair estudantes de todo o mundo (CARNOY et al., 2016). Portanto, impedidos de se deslocarem para instituições portuguesas (BORGES; GARCIA-FILICE, 2016), os bolsistas continuaram pela escolha principal da mobilidade internacional, os Estados Unidos. Como argumento para a proibição, o governo brasileiro ressaltou ser objetivo do CsF o aprimoramento de uma língua estrangeira, o que se daria mais facilmente em um país não lusófono.

Assim, os 8.215 bolsistas selecionados pela Chamada Pública 127/2012 para estudar em Portugal durante um ano foram realocados em instituições de educação pós-secundárias situadas no Reino Unido, Itália, Irlanda, França, Estados Unidos, Canadá, Austrália e Alemanha. Até o encerramento da primeira etapa do CsF, em

2014, não foram mais abertos editais para intercâmbio sanduíche em instituições portuguesas.

A partir da década de 2000, com o aumento da mobilidade global de estudantes, o inglês reitera sua influência hegemônica e se impõe como a língua franca da sociedade do conhecimento. Ter proficiência em língua inglesa, no contexto da globalização neoliberal, torna-se “uma condição indispensável (embora questionada por muitos) para que estudantes, docentes e pesquisadores envolvidos em parcerias internacionais consigam êxito em seus projetos” (SANTOS; GUIMARÃESIOSIF; SHULTZ, 2015, p. 29).

Pereira e Souza (2014, p. 20) revelam que “as políticas linguísticas empregadas atualmente não correspondem às necessidades geradas pelos programas de mobilidade acadêmica, que exigem uma proficiência linguística que não faz parte do contexto educacional brasileiro”. Sendo assim, nos deparamos com um país que prioriza a língua inglesa, colocando-a em uma posição hegemônica dentro desses programas de mobilização estudantil, uma vez que incentiva o número de bolsas a países falantes dessa língua, porém não investe em educação básica para o aperfeiçoamento desses alunos.

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

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

Em contrapartida, os investimentos para o ensino dessa língua, que deveriam ser desde a educação básica, com foco na oralidade, não acontece.

Na década de 70, duas mudanças de paradigmas – uma no campo metodológico, outra no econômico – influenciaram a educação e, por consequência, o ensino de línguas.

O Banco Mundial começava a mudar sua estratégia de financiamentos e investir em *capital humano*. Isto é, priorizar investimentos que abarcassem a saúde e educação como prioridades para erradicação da pobreza.

Assim, até a década de 1960, a educação e a saúde eram secundárias para este Organismo. A situação começou a mudar a partir da década de 1970 com George D. Woods (1963-1968) e definitivamente, na gestão de Robert S. McNamara (1968-1981) (LEHER, 1998, p. 202). O Banco Mundial passou a ampliar os investimentos em projetos para o setor social, destacando-se o setor educacional, a saúde e o desenvolvimento agrícola, considerados de suma importância. A esse respeito Marquez (2006, p. 68) destaca que, a ênfase direcionada ao setor social relacionava-se com a diretriz: educação e saúde, de forma a possibilitar condições prévias para impulsionar a produtividade da população pobre. (BUENO e FIGUEIREDO, 2012 p.3)

A educação passou a ser vinculada com aspectos econômicos. Bueno e Figueiredo (2012) apontam que existe uma forte ligação entre os investimentos feitos na educação e o mercado de trabalho.

A preocupação do Banco Mundial com ações que promovam o alívio da pobreza está em articular a educação e produtividade futura. Portanto, a qualificação por meio da educação é imprescindível para a inserção do sujeito no mercado de trabalho. Evidencia-se desta forma o caráter compensatório da educação." (BUENO e FIGUEIREDO, 2012 p.5)

Este caráter compensatório pode ser visto como preparação de uma mão de obra qualificada, que pode atender as demandas de trabalhos terceirizados, também aponta para uma tendência que parece aumentar, principalmente com a flexibilização das leis trabalhistas.

Portanto, a análise do *corpus* proposto também abarca questões diretamente relacionadas à economia que não podem ser descolada das políticas públicas relacionadas à educação. Segundo Krawczyk (2008, p. 42), o investimento do Brasil nos programas de intercâmbio institucional na América Latina tem várias finalidades, como o desenvolvimento na universidade brasileira e na região de produção científico-tecnológica voltada para os problemas regionais, produção difícil de ser realizada de forma unilateral.

Nessa perspectiva, Gimenez (2011) aponta o inglês como promotor de exclusão social nos países não anglófonos, na medida em que se consolida como língua global, papel antes desempenhado pelo latim (AZEVEDO; SILVA-JÚNIOR; CATANI, 2015) nos primórdios da internacionalização universitária na Europa medieval:

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

Essa lógica hegemônica torna-se injusta uma vez que uma política de intercâmbio internacional com critérios baseados nos atributos e nos talentos pessoais não se torna suficientemente justa numa sociedade onde as desigualdades sociais, raciais e de gênero são latentes (BARBOSA, 1999).

Desta forma, a iniciativa governamental de ofertar cursos de imersão no exterior e a política para melhorar a proficiência da língua inglesa de universitários, embora supram as necessidades imediatas do CsF, não chegam às raízes do problema, relacionadas ao ensino inadequado dessa disciplina durante a educação básica.

Em torno das análises feitas a partir deste decreto, consideramos que, nesse cenário de criação do programa CsF, um primeiro sentido de *internacionalização* que emerge é aquele que se limita a níveis superiores e profissionais de ensino, que negligencia um problema maior que é a falta de formação dos estudantes brasileiros em relação a seu nível linguístico e que contribui para hegemonia da língua inglesa dentro do currículo brasileiro. Desta forma, a *internacionalização* das IES brasileiras se enquadra em um perfil incipiente.

5.1.2 Portaria nº 105, de 24 de maio de 2012

Esta portaria institui o programa Inglês Sem Fronteiras (IsF) como complementação ao programa CsF em vista da necessidade da competência linguística por parte dos alunos no que se refere à língua inglesa, uma vez que ela ganhou *status* de língua internacional pois é usada por indivíduos de diferentes nacionalidades e utilizada em grande parte das relações comerciais e diplomáticas. Vejamos abaixo do que trata esta portaria:

PORTARIA Nº 105, DE 24 DE MAIO DE 2012 O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, resolve: Art. 1º Instituir o Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras para que, num prazo de até 180 dias, submeta à Secretaria de

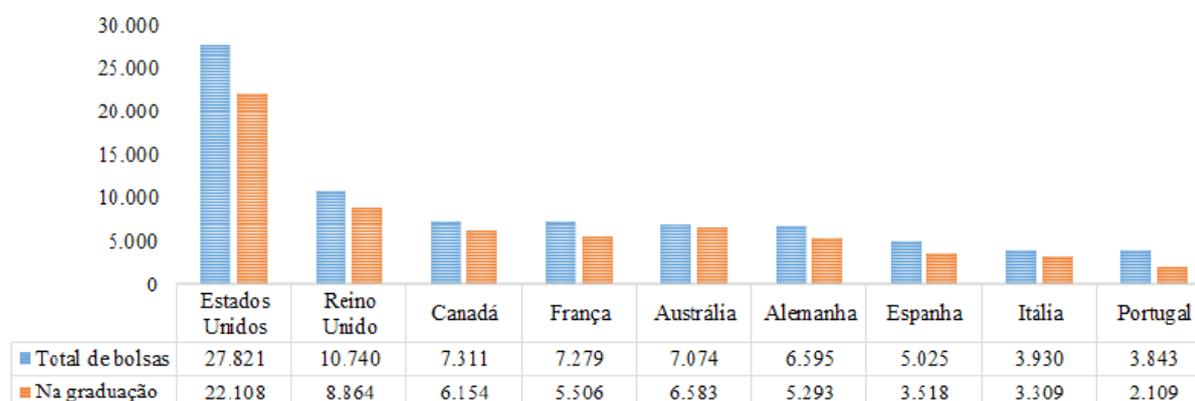
Educação Superior - SESu um conjunto de propostas de ações específicas para **auxiliar a inclusão** de alunos no Programa Ciência Sem Fronteiras, bem como **permitir maior acesso da comunidade acadêmica a cursos de língua estrangeira**. Art. 2º O Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras terá a seguinte composição: I - um representante indicado pela Secretaria de Educação Superior - SESu; II - dois representantes das seguintes Universidades Federais: Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Pernambuco. § 1º As instituições listadas no inciso II do Art. 2º são universidades federais que ofertam: **cursos de Letras-Inglês** (presencial e/ou a distância), **cursos de Inglês** (com experiência em elaboração de materiais didáticos), **cursos de pós-graduação em Letras** (ou áreas em que se **configure a pesquisa em ensino-aprendizagem de língua Inglesa**) e são representativas em sua região. § 2º Os representantes das instituições listadas no inciso II do Art. 2º deverão ser indicados pelos respectivos reitores, sendo que um deles deve ser **da área de língua Inglesa** e o outro da área de Educação a Distância - EaD que tenha acesso ao trabalho das equipes multidisciplinares envolvidas com EaD da instituição, em consonância com o trabalho da equipe da UAB. Os nomes deverão ser apresentados por meio de ofício do reitor à SESu/MEC, num prazo de até trinta dias a contar da data de publicação desta portaria. Art. 3º O Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras terá as seguintes atribuições: I - **Discutir ações relevantes que possibilitem a proficiência em língua Inglesa** de alunos com perfil para participar do Programa Ciência sem Fronteiras; II - Definir plano de trabalho com base nas ações propostas; III - Analisar e dar parecer sobre propostas de parceria feitas à SESu sobre auxílio à proficiência em língua Inglesa para participação dos alunos no programa Ciência Sem Fronteira. IV - **Propor ações permanentes das IES para formação em língua Inglesa**. Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. AMARO HENRIQUE PESSOA LINS (BRASIL, 2012 marcas minhas)

Como podemos ver, esta portaria, que surge no ano seguinte ao lançamento do programa CsF, busca suprir a necessidade da *proficiência em língua inglesa* por parte dos estudantes universitários brasileiros, pois não adiantava inserir estes alunos em uma nação estrangeira com intuito de firmar parcerias, realizar acordos, propiciar maior visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil se eles não possuíam o requisito mínimo: domínio da língua estrangeira. Este fator confirma mais uma vez a ideia de que a língua é sinônimo de poder, pois é através dela que se chegará ao conhecimento.

Como afirma Orlandi (2010, p. 28), “a análise de discurso trabalha com as relações de poder simbolizadas. Não há dizer que não seja político, no sentido em que o próprio processo de significação é dividido, depende de relações que derivam do contexto sócio-histórico”. A língua, neste caso, é requisito para que estes alunos façam parte do programa CsF e é o meio possibilitador e limitador na aquisição de

conhecimento. Na figura abaixo veremos a fragilidade no domínio da língua frente à supremacia dos países anglófonos na atração de participantes do CsF:

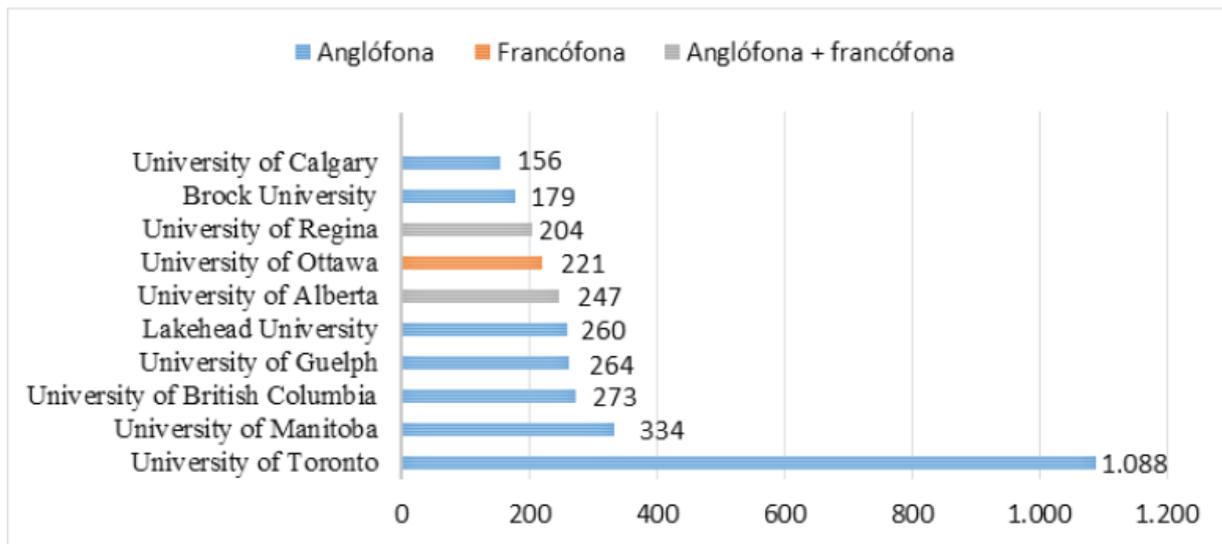
Figura 9 - Principais destinos dos bolsistas do Ciências sem Fronteiras



Fonte: CAPES; CNPQ, 2016.

Nota-se (Fig. 9) que a baixa proficiência dos bolsistas na língua inglesa não foi motivo para impedir a busca de destinos como Estados Unidos, Reino Unido e Canadá. A fragilidade no domínio da língua frente à supremacia dos países anglófonos na atração de participantes do CsF torna-se um paradoxo. Estados Unidos e o Reino Unido receberam 38.561 estudantes, 41,5% do total de bolsistas, e lideraram o *ranking*. Canadá, que tem também o francês como língua oficial, veio em seguida, na terceira posição, recepcionando 13.465 estudantes. Segundo Lasanowski (2013, p. 195), “três em cada 10 estudantes estrangeiros escolhem atualmente estudar nos Estados Unidos e no Reino Unido”, fazendo deles os dois mais populares destinos da mobilidade discente em todo o mundo, desde o início do século XXI.

Apesar de ter também o francês como língua oficial, o Canadá não apresenta esta língua como segunda língua dominante, pois, como é apresentado na imagem a seguir, as principais instituições canadenses anfitriãs de bolsistas do CsF são anglófonas e não francófonas. Mais um dado que confirma a hegemonia da língua inglesa em relação a escolha dos estudantes por países falantes dessa língua:

Figura 10 - Principais instituições canadenses anfitriãs de bolsistas de graduação CsF

Fonte: Capes e CNPq (Bolsistas pelo Mundo). Dados atualizados até dez. 2015.

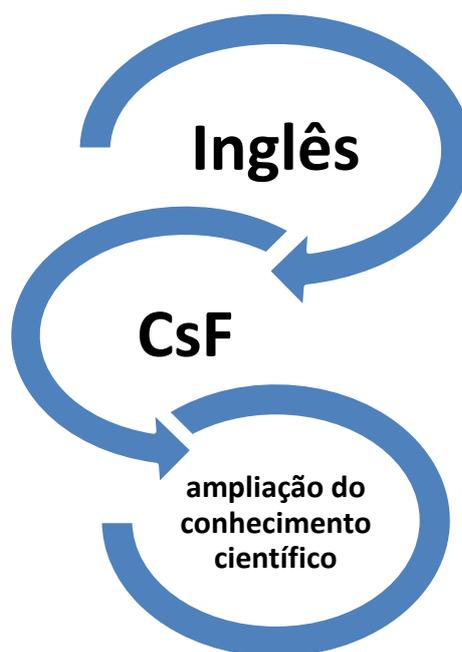
Como podemos observar, entre as dez instituições canadenses que mais matricularam estudantes brasileiros, sete ofertam cursos em língua inglesa. Dos 6.154 bolsistas de graduação sanduíche enviados ao Canadá, 5.234 foram para instituições anglófonas e apenas 469, para francófonas. Outros 451 estudantes cumpriram intercâmbio nas universidades de Alberta e de Regina, que apresentam *campi* e instituto francófonos.

Diante desse cenário, em que os países de língua inglesa sobressaíram-se como destinos dos bolsistas, nos deparamos com o paradoxo do programa de internacionalização no Brasil: a fragilidade do ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras *versus* a busca dos universitários por países anglófonos ao ingressarem no CsF e a priorização das instituições de fomentos em relação a esses países.

O fato de os Estados Unidos, Inglaterra e Canadá pertencerem ao Grupo dos Sete (G7) países mais industrializados e desenvolvidos economicamente (EUA, Alemanha, Canadá, França, Itália, Japão e Reino Unido) explica, na avaliação de Lasanowski (2013, p. 197), a predominância do idioma inglês na mobilidade global de estudantes. Segundo a autora, o argumento de que a capacidade de falar inglês é um “condutor para a oportunidade futura de emprego” contribui para direcionar o fluxo a países anglófonos. A força deste pensamento hegemônico influenciou também no desenho do CsF.

A portaria supracitada afirma que as instituições de ensino ficariam responsáveis por discutir ações relevantes que possibilitassem *a proficiência em língua Inglesa* de alunos com perfil para participar do CsF, bem como apresentar um conjunto de propostas de ações específicas para *auxiliar a inclusão* de alunos no programa e permitir maior acesso da comunidade acadêmica a cursos de língua estrangeira. Logo, a oportunidade de acesso por parte da comunidade acadêmica aos cursos de língua estrangeira restringe-se à *língua inglesa*, sinônimo de inclusão no programa CsF, e conseqüentemente, de ampliação de conhecimento científico. Deste forma, elaboramos a seguinte figura (cf. Figura 11):

Figura 11 - A influência do inglês sobre o conhecimento científico



Fonte: elaboração nossa.

A Figura 11 (supra) representa a maneira pela qual a língua se torna um meio possibilitador para inserção ao programa IsF. A simbolização do poder da língua nos dá indícios que confirmam a importância do inglês em relação à economia e à construção do conhecimento. Ou seja, o inglês faz parte dos mais variados domínios discursivos, sendo tomado como a língua do poder não só nas instituições políticas, mas também nos negócios, no comércio e nos setores da pesquisa. Assim como afirma Krawczyk, (2008, p. 43 *apud* SLAUGHTER; LESLIE, 2001 marcas dos autores), “a tendência ao “capitalismo acadêmico” produz “acadêmicos” que cultivam perspectivas e comportamentos institucionais semelhantes ao empreendedor no mercado”.

Com base nas análises dessa portaria, podemos dizer que o sentido de *internacionalização*, no momento de criação do Inglês sem fronteiras, corrobora os mesmo valores mobilizados pelo CsF, os quais contribuem para mobilização estudantil em países anglófonos, desconsiderando as barreiras linguísticas encontradas pelos alunos participantes do programa em relação a sua proficiência linguística. Ao possibilitar apenas o ensino de inglês, em detrimento a outras línguas, inclusive o da própria língua portuguesa nos países estrangeiros, o sujeito discursivo nesta portaria, representado pelo Ministério da educação (MEC), assume uma posição-sujeito

periférica e passiva de internacionalização. Dentro desta perspectiva não encontramos mobilizações no sentido de *internacionalização* com o surgimento desta portaria.

A próxima portaria a ser analisada, atribui os objetivos do programa Inglês sem Fronteiras.

5.1.3 Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012

Diferentemente da portaria nº105 de 24 de Maio de 2012, esta portaria, lançada no final do mesmo ano, atribui os objetivos do programa Inglês sem Fronteiras, ao passo que a anterior institui que o grupo de trabalho do Inglês Sem Fronteiras deve submeter à Secretaria de Educação Superior (SESu) um conjunto de propostas de ações específicas para auxiliar a inclusão de alunos no CsF, bem como permitir maior acesso da comunidade acadêmica a cursos de língua estrangeira. Vejamos:

GABINETE DO MINISTRO PORTARIA Nº 1.466, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2012 Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e IV da Constituição, e considerando o Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2012, que instituiu o Programa Ciência sem Fronteiras, resolve: Art. 1º Fica instituído o Programa Inglês sem Fronteiras, com o objetivo de **propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas.**
(BRASIL, 2012 marcas minhas)

É notório que, neste momento, o foco do programa é *propiciar a formação e capacitação dos alunos de graduação* para que eles se tornem aptos a prestar os exames de proficiência exigidos nas universidades anglófonas. Ou seja, a emergência do Inglês sem Fronteiras está totalmente relacionada ao baixo desempenho em exames de proficiência feitos pelos alunos/candidatos a participar do CsF. (PASSONI, GIMENEZ, 2016), (ABREU-E-LIMA et al., 2016). Vejamos os gráficos abaixo que nos mostram os resultados dos níveis de proficiência dos alunos que fizeram o TOEFL:

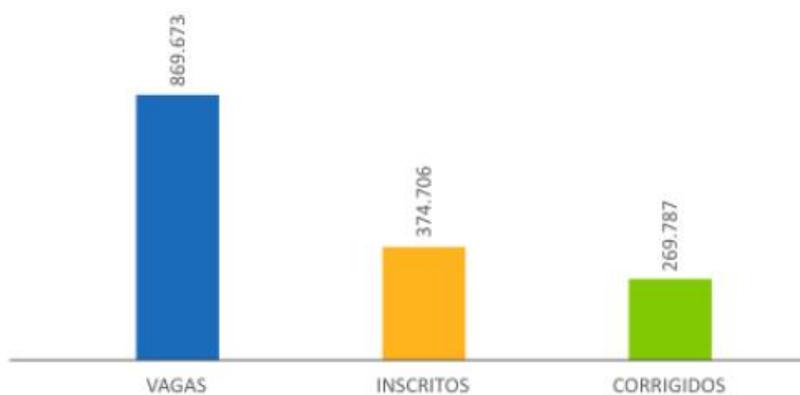
Figura 12 - Testes de proficiência ofertados e corrigidos

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

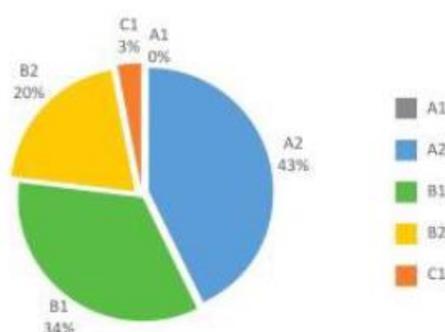


Gráfico 4 - Resultado dos níveis de proficiência dos alunos de acordo com Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE).

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

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

Os gráficos (Fig. 12) mostram os resultados dos testes de proficiência aplicados de Janeiro de 2013 a Julho de 2015. Como podemos ver, os resultados mostram que a maioria dos alunos atingiu os níveis A2 e B1, ou seja, nível básico a intermediário. Estes dados justificam a dificuldade do programa CsF em enviar alunos as universidades anglófonas. Retrata também um problema relacionado à proficiência linguística dos alunos da academia, que é também resulta de um sistema de ensino deficiente desde a educação básica de acordo com o *ranking* mundial de educação (PISA).

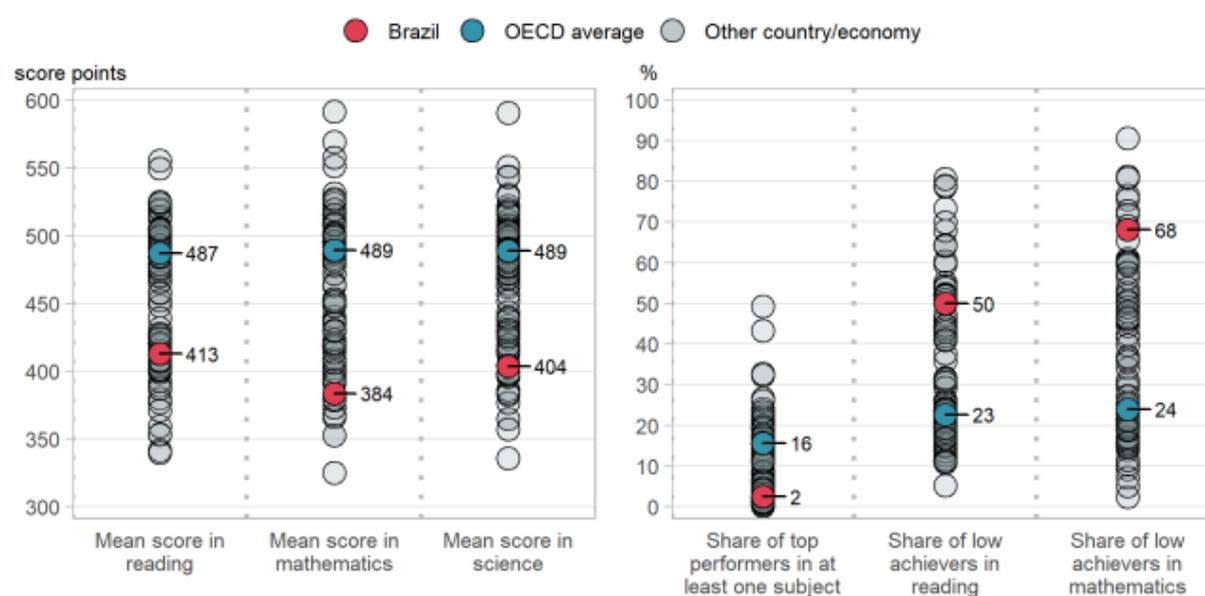
Quando o assunto é avaliação educacional, o PISA é uma referência mundial. Na edição de 2018, a pesquisa analisou 79 países, incluindo o Brasil. Os nossos resultados foram: entre 58º e 60º lugar em leitura, entre 66º e 68º em ciências e entre

72º e 74º em matemática. Esses números foram formados a partir da avaliação aplicada em instituições de ensino públicas e particulares.

In PISA 2018, students in Brazil scored lower than the OECD average in reading, mathematics and science. Only 2% of students performed at the highest levels of proficiency (Level 5 or 6) in at least one subject (OECD average: 16%), and 43% of students scored below the minimum level of proficiency (Level 2) in all three subjects (OECD average: 13%). (OECD, PISA 2018)

Figura 13 - Desempenho dos alunos em leitura, matemática e ciências

Figure 1. Snapshot of performance in reading, mathematics and science



Note: Only countries and economies with available data are shown.
Source: OECD, PISA 2018 Database, Tables I.1 and I.10.1.

FONTE: OECD, PISA (2018)

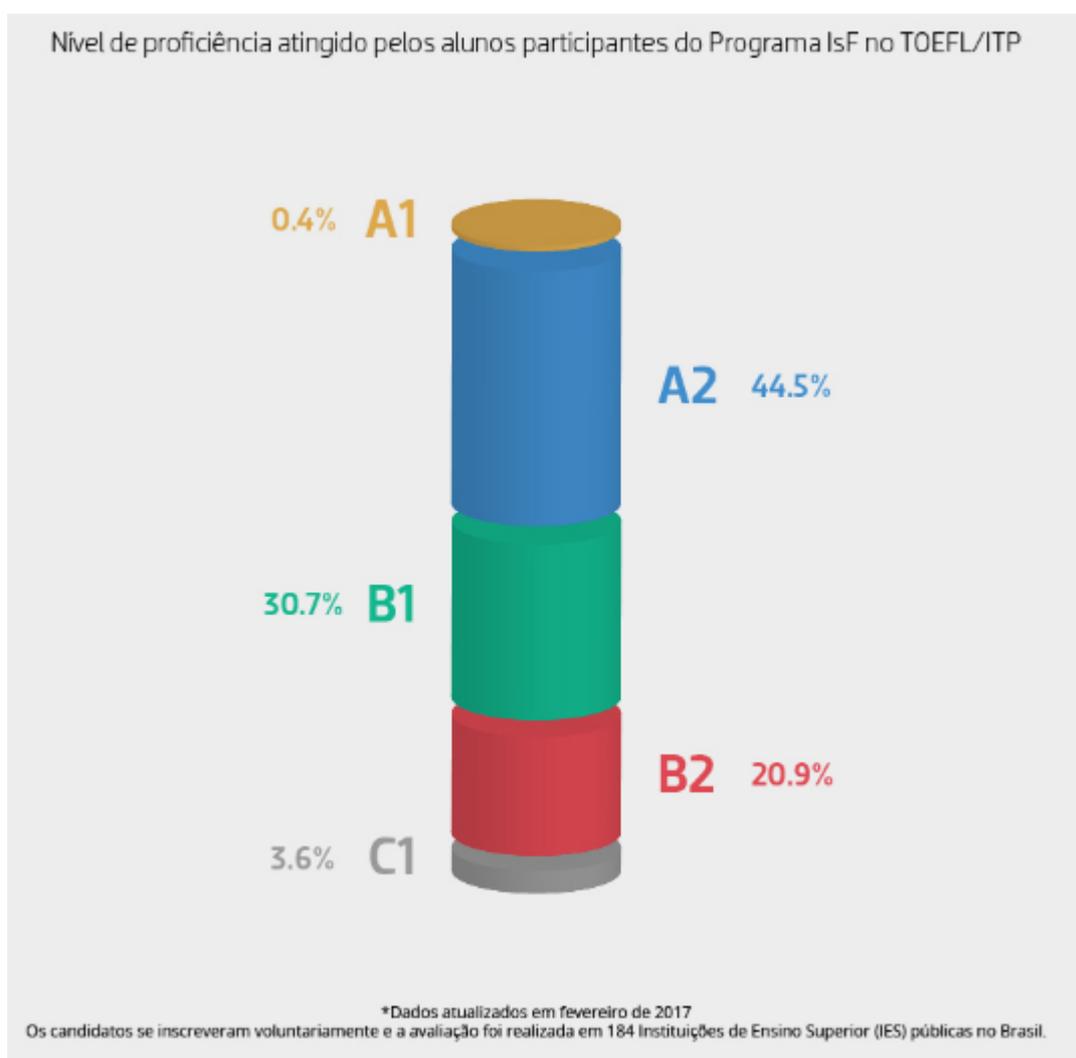
Como podemos ver nos dados acima, os alunos do Brasil estão abaixo da média da OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em leitura, matemática e ciências.

Portanto, a dificuldade dos alunos atingirem a média necessária em um teste de proficiência relacionado à língua inglesa pode estar relacionada também com esse desempenho em outras matérias, principalmente no que se refere à leitura. Aprender uma língua, assim como qualquer disciplina, envolve a habilidade de ler e compreender. Se isso não pode ser feito de maneira eficiente na língua materna do

aluno, em se tratando uma língua estrangeira se torna ainda mais complicado, principalmente quando esta não é obrigatória na escola desde o ensino infantil. Estudamos a língua portuguesa desde os quatro anos de idade e nos comunicamos nesta língua desde os primeiros anos de vida, no entanto, ainda assim o nosso *ranking* em leitura, de acordo com o PISA, está abaixo da média da OECD. Logo, atingir proficiência em uma língua estrangeira, diante deste cenário, se torna mais difícil.

Essa dificuldade está clara nos resultados dos testes de proficiência aplicados pelo programa CsF. Vejamos os resultados:

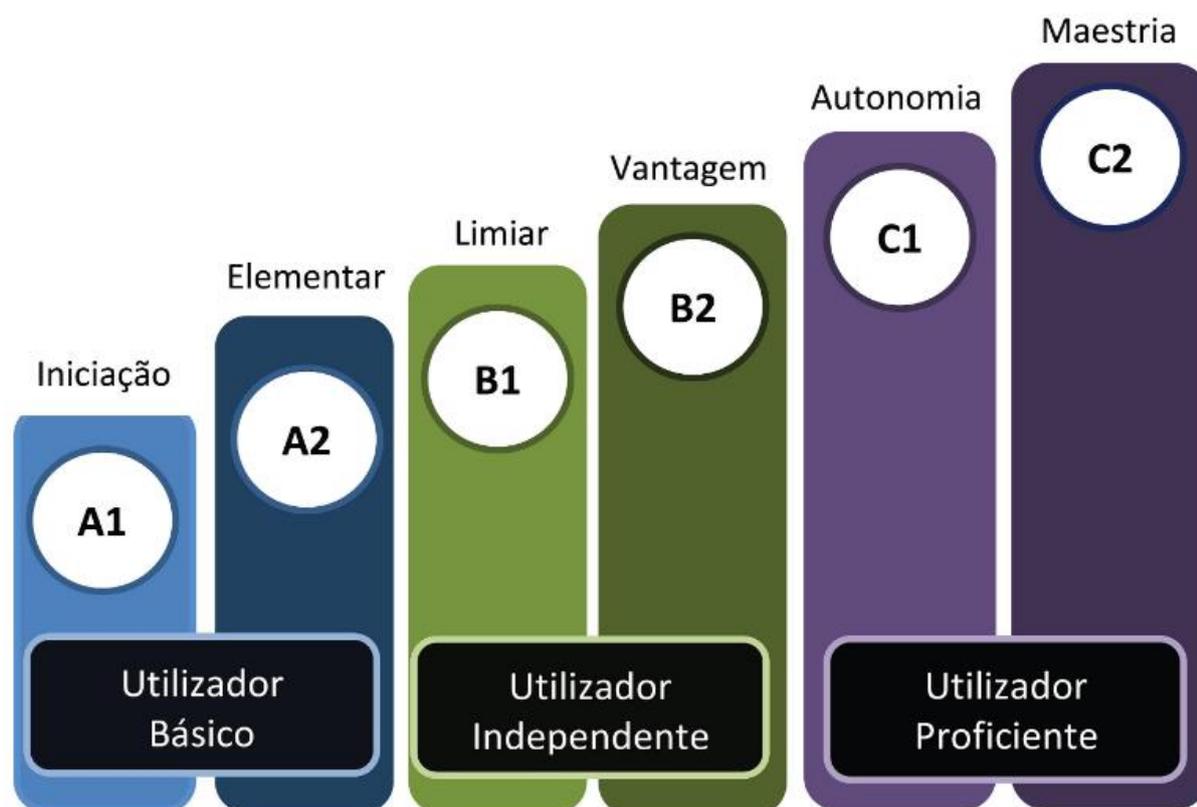
Figura 14 - Nível de proficiência atingido pelos participantes



FONTE: BRASIL, 2017

Como podemos ver acima, a maioria dos alunos que se submeteram a fazer o teste, atingiram o nível A2 e B1. De acordo com os níveis de proficiência do QCRE esses níveis são classificados da seguinte forma:

Figura 15 - Níveis de proficiência da QCRE



FONTE: Conselho da Europa, 2001

Ou seja, os alunos universitários que se submeteram ao teste em 2017 são classificados em nível básico a intermediário em sua maioria. Tal cenário justifica a dificuldade do CsF em enviar alunos às universidades anglófonas e evidencia a realidade linguística da academia, que é um resultado da ausência de formação linguística estrangeira promovida desde a escola básica. Com base nisso, surge o IsF, como uma tentativa de aperfeiçoar as habilidades linguísticas desses alunos e os tornarem aptos a participarem do programa CsF.

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. Art. 2º São objetivos do Programa Inglês sem Fronteiras: 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; 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**; III - **contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros**; IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras; e V - contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas. Art. 3º Para a execução do Programa Inglês sem Fronteiras poderão ser firmados convênios, acordos de cooperação, ajustes ou outros instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com entidades privadas, bem como parcerias já firmadas no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras. Art. 4º O Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Superior, e a CAPES publicarão editais, conjuntamente, em que serão divulgados os critérios para seleção das instituições de educação superior participantes do Programa, respeitadas as especificidades de cada entidade executora. Art. 5º Ato do Ministro da Educação disporá sobre a forma de operacionalização do Programa. Art. 6º Cabe à Secretaria de Educação Superior: I - promover e incentivar a participação das instituições públicas de educação superior no Programa; II - promover o ensino e o aprendizado de idiomas estrangeiros, por meio das instituições de educação superior participantes do Programa; III - acompanhar a implementação do Programa e divulgar, periodicamente, os seus resultados; e IV- gerenciar e acompanhar as ações do Programa. Art. 7º Cabe à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: I - **implementar a aplicação dos testes de proficiência aos potenciais participantes do Programa**; II - implementar a formação virtual de estudantes selecionados pelo Programa; III - colaborar com a Secretaria da Educação Superior no acompanhamento e avaliação do Programa; e IV- implementar a concessão de bolsas e auxílios referentes ao Programa.

Art. 8º Cabe às instituições de educação superior participantes do Programa: I - promover e incentivar a participação de seus alunos no Programa; II - selecionar potenciais participantes dentre seus alunos, segundo os critérios de elegibilidade do Programa; e III - **ofertar formação presencial em inglês aos estudantes selecionados pelo Programa**, preferencialmente por meio da ampliação da oferta de vagas em centro de línguas da instituição. Art. 9º O Programa Inglês sem Fronteiras será custeado por dotações orçamentárias da União consignadas anualmente aos órgãos e entidades envolvidos no Programa, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento fixados anualmente. Art. 10. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2012 marcas minhas)

Com base nos critérios da Análise do Discurso que utilizamos nesta tese, como *formação discursiva, sujeito discursivo e posições-sujeito*, o discurso acima nos dá

indícios de que o sujeito discursivo, ao se expressar, assume uma posição-sujeito vinculada a interesses que vão além da capacitação dos alunos na língua inglesa, mobilidade estudantil e pesquisa e extensão. Interesses econômicos e políticos também são levados em consideração como podemos ver no Art 3º desta portaria:

Para a execução do Programa Inglês sem Fronteiras poderão ser firmados convênios, acordos de cooperação, ajustes ou outros instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com entidades privadas, bem como parcerias já firmadas no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras. (BRASIL, 2012)

Isso confirma a ideia de que a academia está vinculada a interesses que vão além da pesquisa e extensão e que muitas vezes se sobrepõem a isto. Como afirma Krawczyk (2008, p. 42)

a inversão na lógica do serviço educativo, que passou a ser orientado pela demanda social e do mercado. Estas características evidenciam, por um lado, um novo estágio na presença do Estado e, por outro, a substituição nas políticas universitárias de um modelo de desenvolvimento econômico nacional pelos interesses particulares do mercado.

É dentro dessa política de internacionalização das universidades brasileiras e em torno dos interesses do mercado que esses programas de internacionalização surgem e que trazem um novo sentido a esta palavra. Portanto, podemos inferir, a partir desses indícios, um deslocamento em relação ao sentido dicionarizado da palavra internacionalização: “ato de se tornar internacional”, “que se situa entre duas ou mais nações: ponte internacional.” (Cf. Aurélio *online*)

Este novo sentido da palavra *internacionalização* se estabelece uma vez que simboliza não apenas o fato de se situar em duas ou mais nações, mas, além disso, a internacionalização das universidades brasileiras. Além de possibilitar que os alunos universitários se situem em duas ou mais nações, possibilita também

a busca de inovações, convênios, acordos de cooperação, ajustes ou outros instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com entidades privadas, bem como parcerias já firmadas no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras”. (BRASIL, 2012)

Deste modo, se confirmam os interesses econômicos vinculados à criação deste programa e um novo sentido se estabelece ao termo *internacionalização* = firmar acordos através da ciência.

São objetivos do Programa Inglês sem Fronteiras: 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. (BRASIL, 2012 marcas minhas)

A análise do trecho, "promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiro" (BRASIL, 2012), viabiliza a inferência também de que o sujeito discursivo deixa evidências de que haja uma predominância do ensino dessa língua em detrimento de outras, pois é pelo uso da língua inglesa que os alunos irão possuir a formação adequada e ter a "oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade." (BRASIL, 2012). Portanto, partimos do pressuposto, fundamentado nas pesquisas de Borges e Garcia-Filice (2016), de que o fenômeno da internacionalização da educação superior tem laços estreitos com a globalização e com a comercialização de serviços educacionais.

Por isso, questionamos *de quem* a nossa internacionalização está a serviço e para quem serve o ensino de inglês que promovemos por meio das políticas linguísticas empregadas no Inglês Sem Fronteiras. Ao analisarmos esta portaria, percebemos os indícios deixados pelo sujeito discursivo de que a língua inglesa foi trazida para um lugar de destaque através do CsF e Inglês sem Fronteiras e que, através dela, o nosso país pode obter bons resultados em relação a política mundial, assumindo, mais uma vez, um caráter passivo de internacionalização, uma vez que é através da língua estrangeira que teremos oportunidades de mobilidade para os estudantes e estabelecimento de acordos internacionais:

Fronteiras poderão ser firmados convênios, acordos de cooperação, ajustes ou outros instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com entidades privadas, bem como parcerias já firmadas no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras. (BRASIL, 2012)

Uma vez que buscamos oportunidades, parcerias e acordos, mas não disponibilizamos meios para que a nossa pesquisa se propague a nível internacional, assumimos um caráter passivo e periférico, corroborando com os sentidos já mobilizados em torno da *internacionalização* das universidades brasileiras e das posições-sujeito e FDs identificadas no decreto nº 7.642 e nas portarias nº 105 e nº 1.466 que instituem os programas CsF e Inglês sem Fronteiras.

Apenas em 2014 se abre uma nova portaria, a de número 973, de 14 de Novembro de 2014. Vejamos, a seguir, como essa portaria trás um novo sentido para o sintagma *internacionalização*.

5.1.4 Portaria 973, de 14 de Novembro de 2014

Figura 16a - Portaria nº 973, 14 de Novembro de 2014

PORTARIA Nº 973 , DE 14 DE NOVEMBRO DE 2014

Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências.

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, resolve:

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.

§ 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.

§ 2º O Programa Idiomas sem Fronteiras fará a seleção dos participantes por meio de editais específicos.

Art. 2º São objetivos do Programa Idiomas sem Fronteiras:

FONTE: BRASIL, 2014

Figura 17b - Portaria nº 973, 14 de Novembro de 2014

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;

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;

III – contribuir para o processo de internacionalização das IES e dos centros de pesquisa;

IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos estudantes das IES;

V – contribuir para a criação, o desenvolvimento e a institucionalização dos centros de línguas nas IES, ampliando a oferta de vagas; e

CONJUIR/VSN




Fonte: BRASIL, 2014

Figura 18c - Portaria nº 973, 14 de Novembro de 2014

VI – fortalecer o ensino de idiomas no país, incluindo o da língua portuguesa, e, no exterior, o da língua portuguesa e da cultura brasileira.

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;
- VII – articular as relações interinstitucionais e demais ações visando ao cumprimento do Programa; e
- VIII – acompanhar e supervisionar o desenvolvimento do Programa.

Art. 4º O Núcleo Gestor do Programa será composto pelos seguintes membros, designados por ato do Secretário de Educação Superior, à medida que os idiomas forem incluídos ao Programa:

- I – um Presidente;
- II – um Vice-Presidente com especialidade em uso de tecnologias para educação e ensino de idiomas; e
- III – um Vice-Presidente para cada um dos idiomas contemplados no âmbito do Programa.

Fonte: BRASIL, 2014

Enquanto a portaria 1.446, de 18 de Dezembro de 2012, que institui o programa Inglês sem fronteiras, afirma que:

Art. 2º São objetivos do Programa Inglês sem Fronteiras: 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; (BRASIL, 2012 marcas minhas)

A portaria 973, de 14 de Novembro de 2014, que institui o programa Idiomas sem Fronteiras, afirma que:

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. (BRASIL, 2014 marcas minhas)

Fica clara uma mudança na perspectiva linguística e econômica dada nessa portaria. Agora, não apenas a língua inglesa será a forma de capacitar os alunos, mas também outros “idiomas”, como francês, japonês, italiano, espanhol e alemão. Ou seja, há um reconhecimento, por parte dos sujeitos discursivos, que o ensino de línguas não deve mais está restrito ao inglês, mas também ser ampliado para outros idiomas, mesmo que esses idiomas ainda estejam relacionadas aos países que fazem parte do G7 (EUA, Alemanha, Canadá, França, Itália, Japão e Reino Unido). Pode-se dizer também que, com esta portaria, o sujeito discursivo reconhece a necessidade do ensino da língua portuguesa para estrangeiros, o que demonstra uma nova visão sobre a importância do ensino da sua própria língua em outro país e assume uma posição diferente da anterior, passando da passiva para ativa. Neste momento, há um deslocamento do sintagma *internacionalização*, uma vez que se tornar internacional agora é não apenas buscar oportunidades, acordos e parcerias na cultura exterior, mas também a propagação do ensino da sua própria língua e cultura.

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** (BRASIL, 2014 marcas minhas)

Baseado nisso, podemos inferir, a partir de uma análise discursiva, em relação à portaria anterior, que o sujeito discursivo assume uma postura menos passiva de *internacionalização*. Contudo, ainda fica evidente que a ênfase do processo de internacionalização está mais calcada na comercialização de produtos educacionais do que por princípios de cooperação, uma vez que ainda não é mencionado interesse em criar *campi* no estrangeiro através da internacionalização das IES nem em oferecer programas conjuntos que gerem duplos diplomas. Logo, apesar de ser ressignificado, o sentido de *internacionalização*, a partir dessa portaria, assumimos uma postura muito mais passiva do que ativa nesse contexto.

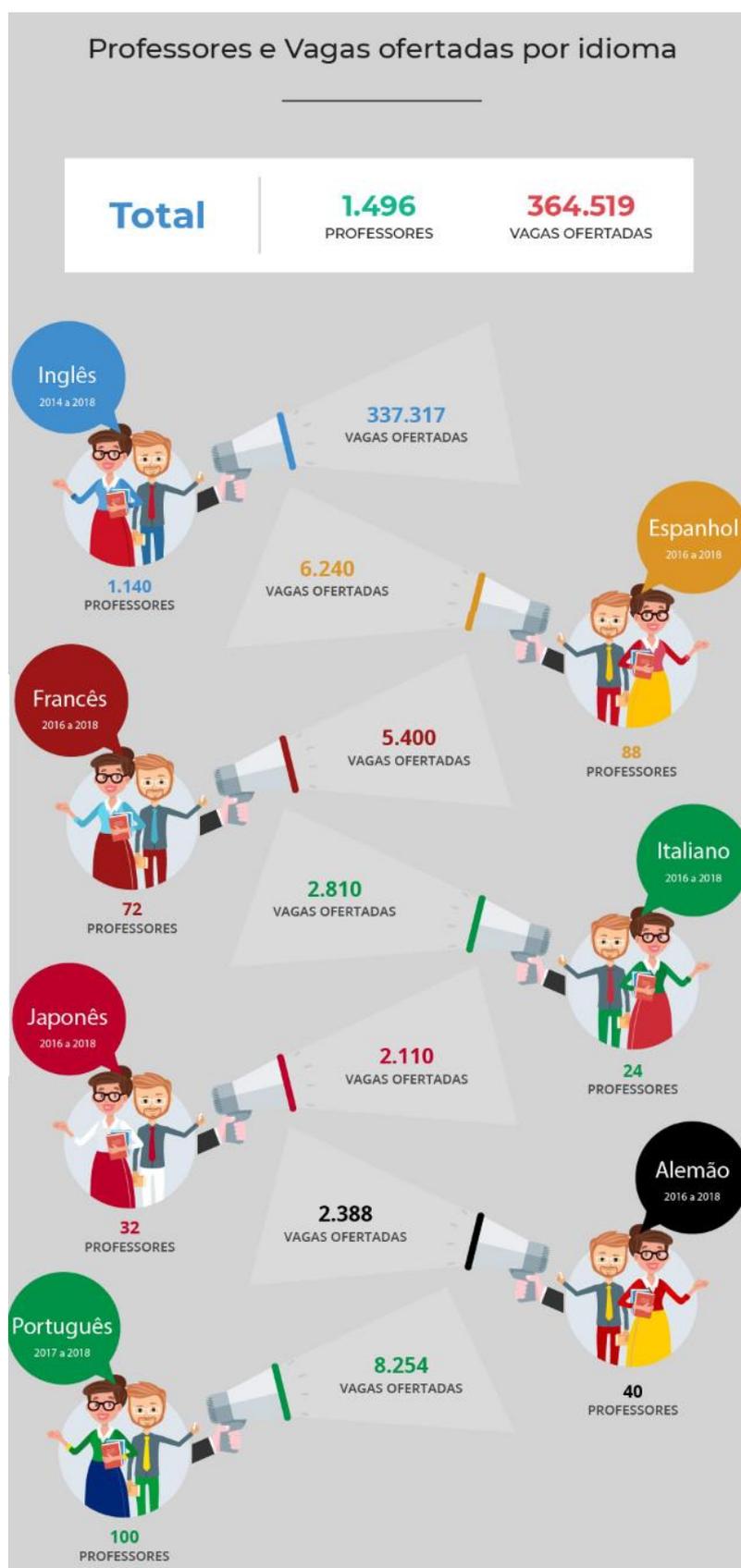
Tornar-se internacional, além de situar em duas ou mais nações e além de ser uma busca de oportunidades para o estudante universitário brasileiro, como vimos nas análises do decreto e das portarias anteriores, passa a ser também, a partir deste momento, uma possibilidade de oferecer ao exterior um pouco da nossa cultura, através do ensino da língua portuguesa. Porém, foi possível identificar formações

discursivas em confronto, pois, ao mesmo tempo em que o sujeito discursivo reconhece que devemos oferecer o ensino de mais línguas, além do ensino da língua inglesa, ele se limita ao ensino de algumas línguas, aquelas faladas pelo grupo de países que fazem parte do G7.

Podemos inferir também que, neste momento, o programa não capacita apenas os estudantes universitários, mas estende a capacitação para professores e corpo técnico-administrativo das IES e também para professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa. Logo, é reconhecido, por parte das instituições governamentais, que é necessário a capacitação de professores de idiomas da rede pública de educação básica.

Para termos uma visão geral do que mudou a partir desta portaria, no que diz respeito a oferta de vagas do IsF, vejamos a figura abaixo como essas 364.519 vagas foram distribuídas:

Figura 19- Professores e vagas ofertadas por idioma



Fonte: Relatório Idiomas Sem Fronteiras (BRASIL, 2014)

Com a ampliação do Inglês sem Fronteiras para o Idiomas Sem Fronteiras passou-se a ofertar cursos em alemão, japonês, espanhol, francês, italiano e português. Ainda assim, a maior oferta de vagas foi para o curso de língua inglesa, com mais de 300 mil vagas.

Ao analisarmos esse novo contexto, percebemos que houve um reconhecimento, por parte do sujeito discursivo, que seria necessário uma ampliação de ofertas no que se refere a diferentes línguas, pois não apenas o ensino da língua inglesa poderia capacitar esses estudantes a ampliar seu conhecimento científico e enfrentar o mercado em uma esfera internacional, mas também o ensino de outras línguas, ainda que o maior número de vagas ofertadas tenha sido na língua inglesa.

Por meio da análise dessas portarias, que amplia o ensino de outras línguas no programa IsF, e tomando como base o conceito de não-dito da teoria da Análise do Discurso, fica implícito que o sintagma *internacionalização* é mais uma vez é reformulado, já que, antes, possibilitar a internacionalização das universidades brasileiras se limitava ao ensino de inglês e ao domínio desta língua para aprovação no teste de proficiência e participação no CsF. Já a partir desta portaria, se tornar internacional está relacionado ao domínio de outras línguas, inclusive da própria língua portuguesa por parte dos estrangeiros, como está escrito no objetivo IV do programa “fortalecer o ensino de idiomas no país, incluindo o da língua portuguesa, e, no exterior, o da língua portuguesa e da cultura brasileira” (BRASIL, 2014).

Ao analisarmos discursivamente os deslocamentos de sentido em relação ao sintagma *internacionalização* ao longo do período em que essas portarias foram formuladas, percebemos que, naquele momento, o sujeito discursivo deixa de ser totalmente passivo e passa a oferecer a propagação da sua cultura ao exterior. O deslocamento da palavra Inglês sem Fronteiras para Idiomas sem fronteiras promove também um novo sentido para internacionalização das universidades brasileiras.

5.1.5 Portaria nº 30, de Janeiro de 2016

Art. 1º Fica instituído o Programa Idiomas sem Fronteiras – IsF, 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 – RFEPCT, 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 IsF serão complementares às atividades do Programa CsF e de outras políticas públicas de internacionalização da Educação

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 RFEPCT e dos centros de pesquisa;

Art. 5º Para a execução do Programa IsF, poderão ser firmados convênios, acordos de cooperação, ajustes ou outros instrumentos congêneres 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 CsF e de outras políticas públicas de internacionalização da Educação Superior, para realização das ações previstas no âmbito do Programa

Parágrafo único. Tendo em vista que o Programa tem como objetivo a formação e preparação de professores de idiomas em formação inicial e continuada para a internacionalização, a carga horária de dedicação ao Programa será de vinte horas semanais, distribuídas da seguinte forma

a) Cinco horas de formação pedagógica para a internacionalização, a ser conduzida pela equipe local e em parceria com o Núcleo Gestor do Programa; b) Doze horas de experiência profissional para internacionalização, divididas em três turmas de dez a vinte alunos cada, com atendimento de quatro horas semanais cada; (BRASIL, 2016 marcas minhas)

Na portaria acima, de 2016, percebemos que há uma ampliação no que diz respeito ao objetivo do programa:

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 – RFEPCT, 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. (BRASIL, 2016 marcas minhas)

Nesta portaria de 2016, vemos que um dos objetivos do programa é o de propiciar a formação inicial e continuada e capacitar e estudantes, professores e corpo-

técnico-administrativo não só das IES, mas se estende às instituições da rede privada e federal de educação profissional, científica e tecnológica (RFEPCT) bem como à rede pública de educação básica e à capacitação estrangeiros em língua portuguesa com foco no desenvolvimento de uma política linguística para o país. Diante disso, podemos dizer que o sujeito discursivo assume outra posição e isso se dá a partir do reconhecimento de que é necessário a capacitação dos estudantes e professores desde a educação básica, incluindo tanto a rede pública, quanto a privada. A partir desta análise, acreditamos que o sujeito discursivo assume uma posição contrária àquela assumida em outras portarias. Podemos inferir que há um reconhecimento, por parte das instituições governamentais, de que o problema da falta de proficiência na língua inglesa não pode ser resolvido ou remediado em um estágio tão avançado, como é caso dos alunos que já estão na graduação se preparando para entrar no mercado de trabalho. A falta de proficiência na língua é algo que precisa ser revisto desde a educação básica, em ações que propiciem a otimização da capacitação profissional e, conseqüentemente, do alunado. O olhar agora se volta também para este problema.

No trecho “bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país”. (BRASIL, 2016) há indícios de esforços para a ampliação do programa, incluindo o ensino da língua portuguesa para estrangeiros, assumindo uma posição menos passiva uma vez que insere o ensino do português dentro desse âmbito de internacionalização. Desta forma, percebemos uma valorização da sua própria cultura, que, agora, entra como um dos objetivos do programa. Esse reconhecimento é um fator que muda a visão antes assumida pelos sujeitos envolvidos.

Logo, ao analisarmos os documentos acima, percebemos ainda que, além do programa CsF ter ensinado o Inglês sem Fronteiras e o Idiomas sem fronteiras, houve uma progressão no que diz respeito à oferta de vagas em outras línguas e ao olhar para níveis de educação mais básicos no que concerne a capacitação de profissionais e alunos em torno do ensino da língua inglesa. Estas pontuações nos mostram as diferentes posições-sujeito assumidas ao longo da vigência desses programas.

Abaixo, veremos um relatório feito pela Capes, após a aplicação de um questionário dividido em dois pontos principais, a saber: (1) situação atual de internacionalização da Instituição e (2) projeto de internacionalização.

5.2 Relatório oficialmente lançado pelo programa IsF sobre o “I Encontro Internacional Idiomas sem Fronteiras: Internacionalização e Multilinguismo”

Em novembro de 2015, aconteceu o I Encontro Internacional do Programa Idiomas sem Fronteiras: Internacionalização e Multilinguismo, em Brasília. Para realização do evento, houve envolvimento dos parceiros europeus do programa Idiomas sem Fronteiras, a saber: Alemanha, Bélgica, Espanha, França, Itália e Reino Unido. Cumpre dizer, ainda, que países multilíngues, como Luxemburgo e Suécia, também participaram do Encontro.

Este encontro representou um marco importante para a consolidação e fortalecimento de políticas linguísticas direcionadas ao ensino superior público brasileiro e para a internacionalização das universidades federais do país. (BRASIL, 2016).

Ao comentar sobre os avanços do IsF a presidente do Núcleo Gestor do Programa, Denise de Paula Martins Abreu e Lima, ressaltou a evolução e expansão das atividades do IsF ao destacar que outros idiomas foram incorporados após início das atividades com a língua inglesa.

É fundamental a oferta de outras línguas e culturas para uma ampla internacionalização das universidades. Assim, foi-se abrindo espaço para línguas como o francês, o espanhol, o italiano, o alemão, e, principalmente, para o português como língua estrangeira/adicional, com o objetivo de divulgar nossa língua e nossa cultura aos países parceiros do Programa. (BRASIL, 2016 marcas minhas)

Ao analisarmos discursivamente esta fala, percebemos que o sujeito discursivo, representado pelo núcleo gestor do programa, reconhece a importância de divulgar a língua portuguesa e a cultura aos países parceiros do programa, deixando de assumir um posicionamento totalmente passivo em relação a essa internacionalização.

Ao fazermos uma busca sobre a palavra “internacionalização” neste relatório, encontramos 200 registros mencionados. Destacaremos alguns para analisarmos, discursivamente, quais sentidos emergem e/ou se descolam.

O principal objetivo deste primeiro encontro internacional em Brasília foi o intercâmbio de experiências entre o Brasil e Estados membros da União Europeia sobre o multilinguismo, o aprendizado de línguas estrangeiras visando à internacionalização, e a mobilidade acadêmica em nível superior. (BRASIL, 2016 marcas minhas)

Neste trecho, é apresentado o objetivo do evento, que, dentre outros, diz respeito à troca de experiências sobre o multilinguismo e o aprendizado de língua estrangeiras visando à *internacionalização*, e a mobilidade acadêmica. O que fica implícito, ao considerarmos o excerto, são os interesses políticos e econômicos que emergem em outras falas, como veremos a seguir.

Com o objetivo de enriquecer os debates sobre internacionalização e multilinguismo, foram convidados cinco especialistas europeus, nos temas abordados: Elspeth Jones, da Universidade Metropolitana de Leeds (**Reino Unido**); Carla Salvaterra, da Universidade de Bolonha (**Itália**); Ingrid de Saint-Georges, da Universidade de Luxemburgo; Richard Stenelo, da Universidade Lund (**Suécia**); e Giorgio Marinoni, da Associação Internacional de Universidades (AIU). Cada especialista conduziu um painel sobre práticas europeias de gestão da internacionalização do ensino superior e sobre o **papel das políticas linguísticas e do multilinguismo no processo de internacionalização das universidades**. (BRASIL, 2016 marcas minhas)

Os painéis do encontro tiveram como tema principal o *papel das políticas linguísticas* e do multilinguismo no processo de internacionalização das universidades. Aqui, o sujeito discursivo assume uma posição-sujeito que reconhece o papel das políticas linguísticas quando o assunto é internacionalização, o que o difere do posicionamento encontrado nas análises anteriores.

Além da presença de especialistas internacionais, foram compartilhadas pelas universidades federais brasileiras experiências inovadoras sobre a articulação entre as ações do Programa IsF e do setor de relações internacionais voltadas para o processo da sua internacionalização. A experiência adquirida por meio de programas como Erasmus, Alisios e Ciências sem Fronteiras possibilitou discussões sobre **a diversidade linguística, o diálogo intercultural e a formação de “cidadãos globais”, com melhores perspectivas de desenvolvimento profissional e acadêmico**. (BRASIL, 2016 marcas minhas)

Quanto ao assunto compartilhado pelos especialistas das universidades federais brasileiras, as discussões giraram em torno da diversidade linguística, do diálogo intercultural e da formação de “cidadãos globais”, *com melhores perspectivas de desenvolvimento profissional*. Desta forma, ao aplicarmos o conceito de não-ditos que estão por trás das palavras, podemos inferir que, em se tratando de especialistas brasileiros, o objetivo não diz respeito à importância de se tratar de temas como políticas públicas, mas à busca de melhores perspectivas de desenvolvimento profissional, concordando com uma postura passiva de internacionalização já

identificada em outras análises, uma vez que buscamos melhorias mas não oferecemos algo em troca, o que se confirma ao se enunciar que “o foco dos cursos presenciais do NuLi é trabalhar aspectos linguísticos que viabilizem a internacionalização e a vivência acadêmica no exterior.” (BRASIL, 2016)

Em contrapartida, abaixo temos um outro posicionamento:

O “I Encontro Internacional do Programa Idiomas sem Fronteiras: Internacionalização e Multilinguismo” representou um marco importante para a consolidação e fortalecimento de **políticas linguísticas direcionadas ao ensino superior público brasileiro**, e para a internacionalização das universidades federais do país. (BRASIL, 2016 marcas minhas)

Neste trecho que busca justificar a importância do evento encontramos uma posição sujeito que contradiz à anterior, pois assume que a realização deste representou um marco importante para consolidação e fortalecimento de políticas linguísticas, deixando de lado a mobilidade estudantil e o aperfeiçoamento de estudantes universitários em contextos globais, por exemplo.

A presidente do IsF argumentou neste encontro que

o Programa, para bem capacitar multilinguisticamente a educação superior brasileira, não deve restringir-se apenas às suas instituições. “Podemos atender também os professores da rede pública, em parceria com a SEB (Secretaria de Educação Básica), auxiliando em sua formação linguística, a fim de que possam preparar os futuros alunos de nossas universidades. (BRASIL, 2016)

Nesta fala, o sujeito discursivo reconhece que, para capacitar multilinguisticamente a educação superior do Brasil, também se deve pensar em professores da rede pública por meio de ações que auxiliem sua formação linguística de modo que possam preparar esses alunos desde a educação básica, não se limitando à educação superior brasileira, ou seja, há um reconhecimento que a capacitação linguística não deve ser pontual, uma vez que a aquisição e proficiência linguística se adquire com o tempo.

Na fala da professora Elspeth Jones, do curso de Internacionalização do Ensino Superior da Universidade Metropolitana de Leeds, no Reino Unido, e professora visitante em diversas universidades da Europa vemos que:

é nesse contexto mais amplo e complexo que a internacionalização **contribuirá para a formação de uma sociedade melhor**. Ao longo da sua exposição, a professora explorou as diversas dimensões do conceito de internacionalização, concluindo por duas dimensões-chave de um **currículo internacionalizado**: perspectiva global e competências interculturais. (BRASIL 2016 marcas minhas)

Outra questão levantada no encontro foi relativa aos componentes considerados importantes para um currículo internacional, mais especificamente sobre a internacionalização dos currículos,.

A professora Elspeth respondeu que não há uma única formulação sobre a matéria; **currículos internacionais serão construídos a partir do conceito de internacionalização formulado por cada área de conhecimento**. A experiência global tem adotado modelos a partir dos interesses de cada área de conhecimento e do respectivo conceito de internacionalização. (BRASIL, 2016 marcas minhas)

Elsbeth Jones entende que deve haver iniciativas por parte das universidades, mas é importante também que políticas nacionais estendam o conceito de internacionalização para as demais instituições de ensino do país. A mobilidade, nesse sentido, é só um aspecto da internacionalização.

Com essas falas, a pesquisadora assume uma posição-sujeito que entende que a internacionalização contribuirá para formação de uma sociedade melhor, porém é preciso se pensar em um currículo internacionalizado dentro de uma perspectiva global e que comporte competências interculturais a partir dos interesses de cada área de conhecimento. Ou seja, além de todos os benefícios adquiridos pelos universitários participantes desse programa, deve-se pensar em um currículo internacionalizado nas instituições de ensino do nosso país. Afirma ainda que “a educação precisa ser debatida dentro de perspectivas globais, o que pode ser feito com ações que demandam mais tempo, visão e iniciativas locais.” (BRASIL, 2016)

Representantes da Universidade Federal do Pará perguntaram sobre como evitar uma abordagem sobre internacionalização restrita à perspectivadas línguas hegemônicas. Elspeth entende que “a abordagem multicultural no âmbito de uma mesma língua é uma forma de mitigar o problema.” (BRASIL, 2016). Ou seja, o estudo de línguas não somente a partir da cultura e valores de um país dominante, mas oferecendo também outros valores e perspectivas sobre a mesma língua.

Por fim, um representante do CsF quis saber a opinião da professora sobre o aproveitamento da oportunidade de visibilidade dada ao Brasil a partir da

implementação do CsF e a demanda, em instituições estrangeiras, pelo ensino do português para estrangeiros e de outras disciplinas sobre o Brasil. Elspeth Jones destacou “o grande impacto do Ciência sem Fronteiras nos circuitos universitários internacionais e a importância de o Brasil investir no ensino da língua portuguesa para estrangeiros” (BRASIL, 2016)

A pesquisadora reconhece a importância de se investir no ensino da língua portuguesa para estrangeiros, assumindo uma postura ativista sobre a internacionalização.

Na apresentação de Richard Stenelo, apresentada no relatório, foi abordada uma experiência sobre políticas de internacionalização realizada na Universidade de Lund, chamando a atenção para argumentos importantes que sustentam as iniciativas daquela instituição de forte apoio à internacionalização do ensino. Como argumento político, defendeu-se que “a internacionalização do ensino pode reforçar a posição de uma nação e o seu papel no mundo” (BRASIL, 2016). O pesquisador reconhece que o processo de internacionalização das universidades é uma troca mútua, uma vez que ao mesmo tempo em que buscamos por conhecimento científico que ajude nosso país crescer, estamos também expondo a posição do nosso país.

Como argumento *econômico*, afirmou que

a internacionalização se faz importante porque o mundo está cada vez mais globalizado, exigindo pessoas com conhecimento e experiência internacionais. **A educação também tornou-se uma commodity**, sendo hoje parte importante do financiamento das universidades. Tratando do argumento *acadêmico*, Stenelo sustentou que a internacionalização **umenta a qualidade da educação**, tendo em vista que muitas pesquisas e investigações são realizadas em ambientes internacionais, sendo que, para a boa promoção de uma carreira acadêmica, é necessário publicar em periódicos internacionais. (BRASIL, 2016 marcas minhas)

O pesquisador reconhece que a educação virou uma *commodity*. Tal reconhecimento da educação como uma mercadoria envolve uma posição-sujeito de quem assume a educação como um bem de grande importação mundial e que tem um forte impacto na economia.

Sob os aspectos social e cultural, o autor afirma que “é importante porque os estudantes nacionais adquirem conhecimento sobre outras culturas e os estudantes internacionais adquirem conhecimento sobre a sua própria cultura, vista de outra perspectiva” (BRASIL, 2016), estabelecendo, portanto, uma troca mútua.

O pesquisador Giorgio Marinoni apresentou dez recomendações sugeridas pelo Parlamento Europeu que poderiam, eventualmente, serem aproveitadas pelo Brasil, entre elas:

Difundir a importância da “internacionalização em casa”, integrando os resultados internacionais e interculturais de aprendizagem no currículo para todos os alunos; 6) Remover as barreiras que impedem a existência de diplomas conjuntos; 7) Desenvolver modelos inovadores de aprendizagem digital como instrumentos para complementar a política de educação; 8) Alinhar melhor a política de educação com a internacionalização em outros níveis de ensino (primário, secundário, profissional e educação de adultos); 9) Estimular a aprendizagem bilíngüe e multilíngüe no nível do ensino primário e secundário como base para uma política linguística pautada pela diversidade; e 10) Remover as barreiras entre a internacionalização da pesquisa e a da educação, em todos os níveis, para uma maior sinergia e oportunidades. (BRASIL, 2016 marcas minhas)

Com esta fala, podemos perceber que há um reconhecimento por parte deste pesquisador sobre a questão de diplomas conjuntos, quebrando barreiras e integrando os resultados internacionais e interculturais para o currículo de todos os alunos. Marinoni sugere a importância de uma “internacionalização em casa”, ou seja, assumir uma postura de internacional dentro do nosso país, que tem como consequências assumir uma postura diferente em relação ao nosso ensino, com mudanças desde ações realizadas em níveis primários e secundários, que são a base, até o nível superior. Afirma, então, que devemos assumir uma postura bilíngüe e multilíngüe nesses níveis iniciais também para que tenhamos mais oportunidades.

Uma das perguntas feitas ao pesquisador foi posta pelo representante da Universidade Federal do Rio Grande, que questionava o paradoxo entre o conceito de internacionalização de um lado e o estímulo pelo multiculturalismo de outro lado. Perguntou sobre a temática de “como estimular a pluralidade e o multilinguismo sob o impacto e a pressão da hegemonia econômica global” (BRASIL, 2016). Giorgio Marinoni reconheceu a importância do problema, mas afirmou que “a hegemonia das línguas tem sido cada vez menor, citando como exemplo a importância do espanhol nos Estados Unidos e mesmo em certas regiões do Brasil.” (BRASIL, 2016)

Baseado nas análises feitas desse relatório foi possível identificar algumas posições-sujeito dos participantes do evento, representado por professores pesquisadores e do núcleo gestor do programa Idiomas sem Fronteiras. Estas posições-sujeito, se comparadas com as identificadas no decreto nº 7.642, evidenciam algumas mobilizações.

5.3 Relatório da Capes

Neste item, apresentaremos alguns dados publicados em um relatório feito pela Capes no ano de 2017. Estes dados, que tratam do nível atual de internacionalização dessas instituições e as metas para um período futuro de quatro anos, foram coletados por meio de um questionário enviado para as instituições de ensino superior brasileira. O questionário foi amplo e procurou abranger todos os possíveis elementos envolvidos no processo de internacionalização dentro da instituição: docentes, discentes, corpo técnico, infraestrutura, planejamento, programas etc.

A primeira parte deste questionário aborda a internacionalização nas diversas áreas do conhecimento das instituições, tanto em termos de mobilidade de discentes e docentes, quanto em termos técnicos e cooperação internacional. Para cada um desses pontos levantados no questionário foi também questionada a meta para 2020.

A partir dos resultados foram formados dois grupos distintos de acordo com o número de cotas por cursos de pós-graduação utilizadas pelas instituições. O primeiro agrupamento continha 249 IES e um baixo aproveitamento de cotas de PDSE, assim como um menor número de cursos de pós-graduação por instituição quando comparado com o grupo dois. O agrupamento 2, por sua vez, possui 63 instituições com alto aproveitamento de cotas de PDSE e maior número de cursos de pós-graduação por instituição. Vejamos abaixo alguns dados que destacamos importantes para esta pesquisa:

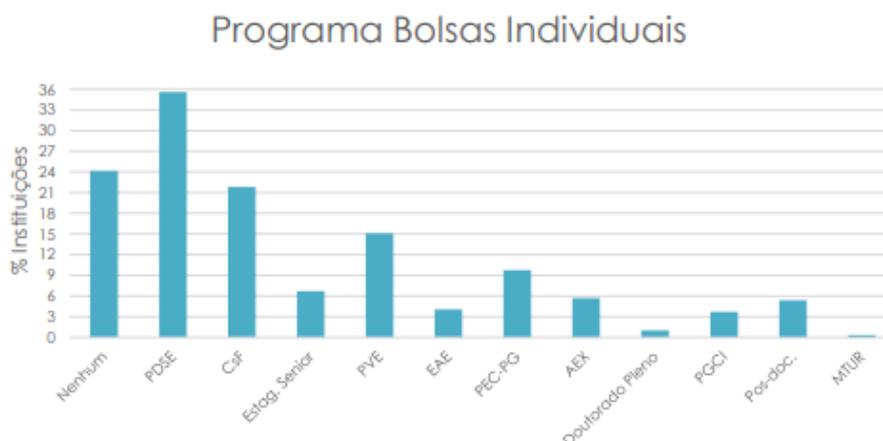
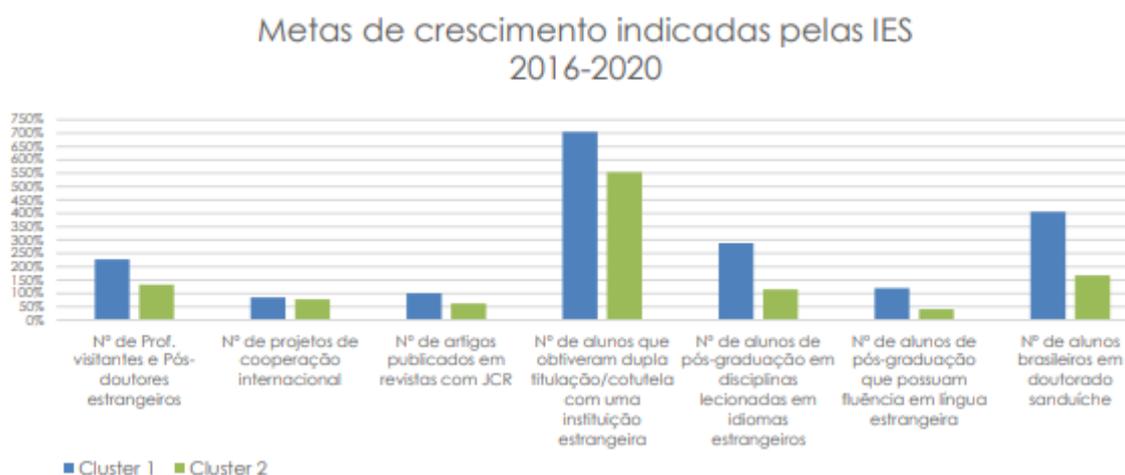
Figura 20 - Programa de bolsas individuais*Programas Capes*

Figura 2 – Programa de Bolsas Individuais listados pelas IES dos quais afirmaram participar atualmente, em porcentagem.

Fonte: Relatório da Capes (CAPES, 2017)

O programa de bolsa individual mais utilizado foi o Doutorado Sanduíche (35,7%), e em segundo lugar o CsF (22%), o que mostra a importância desses programas para a internacionalização das universidades do nosso país.

Sobre as metas de crescimento indicadas pelas IES, foi realizado um grupo de perguntas direcionadas às instituições para verificar o *status* do processo de internacionalização, principalmente após o grande incentivo concedido por meio do programa CsF, no qual as instituições de todo o país foram contempladas nas mais diversas áreas do conhecimento com as mais diferentes modalidades de bolsa. Além da situação em termos de internacionalização das IES, as perguntas continham uma segunda parte que incluíam as metas até o ano de 2020. Desta forma, foi possível traçar o plano de crescimento das instituições para alguns indicadores de internacionalização.

Figura 21 - Metas de crescimento

Fonte: CAPES, 2017

Os valores, muitas vezes iguais a zero, respondidos pelas IES para o ano de 2016, como veremos na tabela abaixo, fizeram a porcentagem de crescimento em relação a 2020 ser muito alta. A título de exemplo,, quando se perguntou sobre o número de alunos que obteve dupla titulação com uma instituição estrangeira, a meta de crescimento de 2016-2020 foi a porcentagem mais alta (700%). Este resultado pode estar relacionado ao baixo número obtido em 2016, para o qual a média do agrupamento 1 foi a de apenas um aluno em 2016 e, no agrupamento 2 quinze, como pode ser visto na tabela a seguir:

Figura 22 - Média dos indicadores de internacionalização

Tabela 3 – Média dos indicadores de internacionalização apontados pelas instituições no ano de 2016 e a média da meta para 2020, divididas em agrupamentos.

Média dos indicadores de internacionalização apontadas pelas IES	Agrupamento 1		Agrupamento 2	
	2016	2020	2016	2020
Nº de Prof. visitantes e Pós-doutores estrangeiros	2,90	9,70	60,00	139,60
% Prof. do quadro permanente que são estrangeiros	2,41	5,45	3,66	8,60
Nº de projetos de cooperação internacional	14,4	26,70	143,50	256,00
Nº de artigos publicados em revistas com JCR	93,80	188,00	960,00	1808,70
Nº de artigos publicados com coautoria estrangeira	25,01	70,88	428,20	692,83
% aulas ministradas em outro idioma	2,41	9,80	3,23	11,61
% alunos estrangeiros matriculados regularmente na IES	3,59	6,70	2,72	6,38
% alunos estrangeiros regulares na pós-graduação	2,30	7,91	3,38	7,90
% alunos estrangeiros temporários na pós-graduação	1,00	7,36	5,83	18,64
Nº de alunos que obtiveram dupla titulação/cotutela com uma instituição estrangeira	1,00	8,20	15,80	103,00
Nº de alunos de pós-graduação em disciplinas lecionadas em idiomas estrangeiros	15,00	58,50	313,00	674,30
Nº de alunos de pós-graduação que possuam fluência em língua estrangeira	53,10	116,5	1567,60	2214,00
Nº de alunos brasileiros em doutorado sanduíche	2,30	11,70	90,30	241,90
% corpo técnico com fluência em outros idiomas	16,14	34,45	8,13	28,72

Fonte: CAPES, 2017.

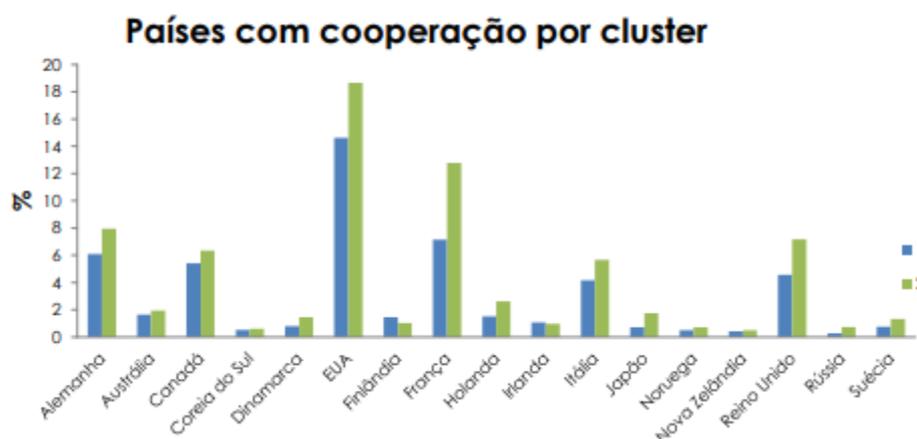
Considerando esses indicadores como verdadeiros, esse resultado demonstra que a internacionalização da IES brasileira é incipiente quando se trata de ter uma postura ativa no processo de internacionalização. Ao analisarmos os dados supracitados sobre os alunos que tiveram dupla titulação com uma instituição estrangeira, percebemos que os índices são muito baixos, o que significa, em relação à participação do nosso país no processo de internacionalização, que, como vimos nas análises anteriores, uma postura passiva do que ativa, o que se confirma também com a análise desses dados. O nível de internacionalização das IES do agrupamento 1 é muito baixo, e, mesmo com a projeção para o ano de 2020 de quase dobrar ou triplicar esses indicadores, os números previstos para a mobilidade passiva, convênios e

publicações deste grupo continuam bem abaixo dos números do atuais do agrupamento 2.

Os dados apresentados nas figuras 9 e 10 apontam para que a menor meta de crescimento está relacionada ao número de alunos de pós-graduação que possuam fluência em língua estrangeira, mesmo diante de todo um quadro de proficiência baixa diante dos resultados dos testes de proficiência aplicados a esses alunos. Isso mostra uma posição contrária em relação ao objetivo do programa, que é capacitar esses profissionais e a meta das instituições em relação a isto.

Também se questionou às IES sobre o percentual de cooperação com os países listados em uma tabela de parcerias indicadas pela Capes. Os países que foram elencados nessa listagem se mostraram, ao longo dos anos, melhores parceiros institucionais, seja na qualidade das relações com a Capes, seja nos resultados das ações conjuntas com pesquisadores e IES brasileiras bem como no entendimento de cooperação internacional como uma parceria simétrica e com contrapartidas não financeiras. O país com maior percentual de cooperação citado pelas instituições foi os Estados Unidos, seguidos por França, Alemanha, Reino Unido e Canadá. Entre os menos expressivos estão a Coreia do Sul e a Rússia (Figura 4).

Figura 23 - Países com cooperação por cluster



Fonte: Relatório Capes (CAPES, 2017)

Em outra questão, a Capes não apresentou uma lista com países, mas pediu às IES que citassem e justificassem os cinco países prioritários para a internacionalização da sua instituição em ordem de prioridade. As respostas foram divididas por agrupamento e foi possível verificar que o agrupamento 1 citou mais países (19) do que

o agrupamento 2 (14). Para o agrupamento 1, os Estados Unidos são o país prioritário em termos de colaboração, seguido da Alemanha, França, Canadá e por último Portugal. Com poucas diferenças, o agrupamento 2, elencou, em primeiro lugar, os Estados Unidos, seguidos por França, Reino Unido, Alemanha e Canadá. Para o agrupamento 2, a Espanha ainda teria prioridade antes de Portugal e Itália. A China foi o único país citado dentro do grupo BRICS (cinco principais economias nacionais emergentes que inclui Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), sendo que a maior parte dos países citados se encontra na Europa. Já o país prioritário, comum aos dois agrupamentos, foi os EUA.

Este fator corrobora a ideia de que a internacionalização das universidades brasileiras coloca alguns países como Brasil, China, Índia em uma posição inferior enquanto eleva países como Estados Unidos, Alemanha, França, Canadá etc., no que se refere à produção de ciência. Classificar alguns países como prioritários já se torna um fato significativo, pois a classificação supõe critérios a serem problematizados, de modo que o que faz uma instituição acreditar que tal país irá colaborar mais ou menos do que outro pode estar relacionado com fatores econômicos e políticos, como o fato de os Estados Unidos, a Inglaterra e o Canadá pertencerem ao Grupo dos Sete (G7) países mais industrializados e desenvolvidos economicamente (EUA, Alemanha, Canadá, França, Itália, Japão e Reino Unido).

Conforme Lima e Contel (2011, p. 32), “não se formou uma burguesia nacional com força suficiente para alavancar o processo de desenvolvimento econômico do país” e capaz de romper com os vínculos de dependência estrutural com os países centrais do capitalismo. Ao investir na formação técnica e intelectual de estudantes e pesquisadores, o Brasil busca nos centros de excelência, sediados nas grandes potências econômicas, o conhecimento capaz de gerar riqueza. Isto confirma o sentido de internacionalização está totalmente ligada a fatores econômicos.

Apesar disso, a figura a seguir nos dá indícios de que essa postura de inserir as grandes potências econômicas em posições de países prioritários, considerando apenas os fatores econômicos e deixando de lado questões que deveriam ser prioritárias como a própria pesquisa, não impacta diretamente nas publicações brasileiras. Vejamos na tabela abaixo:

Figura 24 - Fatores de impacto

País	Fator de impacto combinado*	Fator de impacto individual*	Produção científica em colaboração Internacional %
Noruega	5,43	1,64	55,2
Dinamarca	4,74	1,83	56,8
Japão	4,49	0,96	25,5
Suécia	4,31	1,68	57,8
China	4,22	0,87	19,1
Irlanda	4,19	1,58	53,3
Holanda	3,99	1,80	55,3
Austrália	3,99	1,56	47,6
Bélgica	3,76	1,70	60,7
México	3,22	0,88	39,5
Canadá	3,21	1,50	47,4
Reino Unido	3,13	1,57	47,7
Itália	3,12	1,50	42,8
Alemanha	2,88	1,44	46,8
França	2,73	1,36	50,4
Espanha	2,70	1,29	44,0
Argentina	2,51	1,00	42,5
Estados Unidos	2,16	1,45	31,2
Portugal	1,98	1,27	48,9
Brasil		0,86	28,5

Fonte: Relatório Capes (CAPES, 2017)

Pode-se observar que o maior fator de impacto não é o das publicações brasileiras com os EUA, mas sim das publicações com a Noruega, Dinamarca, Suécia e Japão. A cooperação com os EUA possui um fator baixo de impacto, em média, sendo maior somente do que a cooperação com Portugal, entre os países citados pelas IES. O baixo fator de impacto conjunto com os EUA possivelmente reflete a grande variação de tipos de colaboração que o Brasil tem com esse país. Por conseguinte, as políticas de cooperação precisam ser mais efetivas e qualitativas no momento da escolha de parceiros internacionais, ou seja, priorizar questões econômicas e não educacionais pode impactar na qualidade da pesquisa em contribuição com esses países. Entre os cinco países prioritários citados pelos dois agrupamentos, somente o Reino Unido e Canadá possuem fator de impacto acima de 3,0, ao passo que os

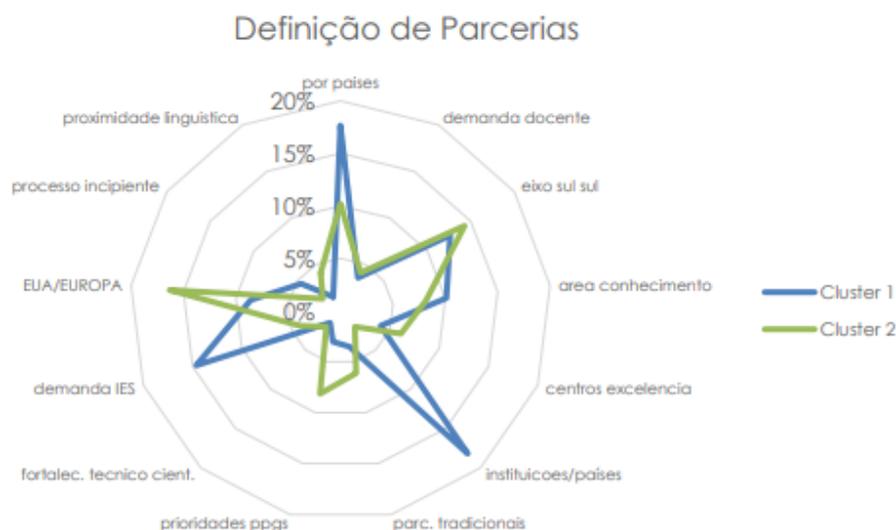
países citados acima possuem com o Brasil fator de impacto das publicações acima de 4,0.

Uma última ressalva a ser feita sobre os fatores de impacto levantados na plataforma SciVal em agosto de 2017 é a de que países como Canadá, Noruega e Suécia, para os quais a Capes possui editais específicos de acordos bilaterais, encontram-se entre aqueles com maiores fatores de impacto.

Um quinto dos trabalhos científicos produzidos no mundo ocorre com coautorias internacionais, o que reflete que pesquisadores no mundo todo estão colaborando cada vez mais para produção de conhecimento e inovação. O fator de impacto das publicações com um determinado colaborador é um índice dinâmico que sofrerá alterações ao longo dos anos. De maneira geral, o fator de impacto de publicações brasileiras aumenta significativamente quando combinado com instituições estrangeiras. (CAPES, 2017)

Em se tratando da escolha de parceiros para colaboração internacional, um fator que deve ser não apenas considerado – mas deve ser decisivo face a questões atreladas à economia e à política. – diz respeito às parcerias que impactam diretamente a produção científica em nosso país.

O próximo gráfico (Fig. 25 infra) demonstra a porcentagem de IES que definiu determinada política como prioritária no processo de escolha de parceiros para colaboração internacional. O agrupamento 1, em sua maioria (18%), disse que escolhe baseado em instituições por países enquanto que 16% do agrupamento 2 escolhe prioritariamente instituições no eixo EUA/Europa.

Figura 25 - Definição de parcerias

FONTE: CAPES, 2017.

Este resultado corrobora uma ideologia já apresentada aqui, em outras análises, a que se filia uma formação discursiva que circula no intento de priorizar países fortes economicamente em detrimento a outros, acreditando que educação e economia não podem estar separadas. Dessa forma, conhecimento e economia mostram-se intrinsecamente ligados na sociedade global do século XXI. Na definição de Afonso (2015, p. 272), a economia do conhecimento não mais é do que “o lado mais pragmático e lucrativo da aprendizagem ao longo da vida e da sociedade do conhecimento, ou seja, é o contexto onde atualmente se expressa a relação mais evidente entre a produção de conhecimento e os novos processos de acumulação capitalista”.

Quando questionadas sobre as modalidades de fomento (tipos de bolsa ou projetos de cooperação) que as IES consideram prioritárias no seu processo de internacionalização, o agrupamento 1, em sua maioria (40%), respondeu que seriam bolsas individuais PDSE (Doutorado Sanduíche), enquanto que o agrupamento 2 (40%) mencionou que a prioridade são os incentivos para docentes, e logo em seguida, com 38%, uma segunda prioridade, seriam os projetos, acordos, parcerias ou convênios, como nos mostra o gráfico a seguir:

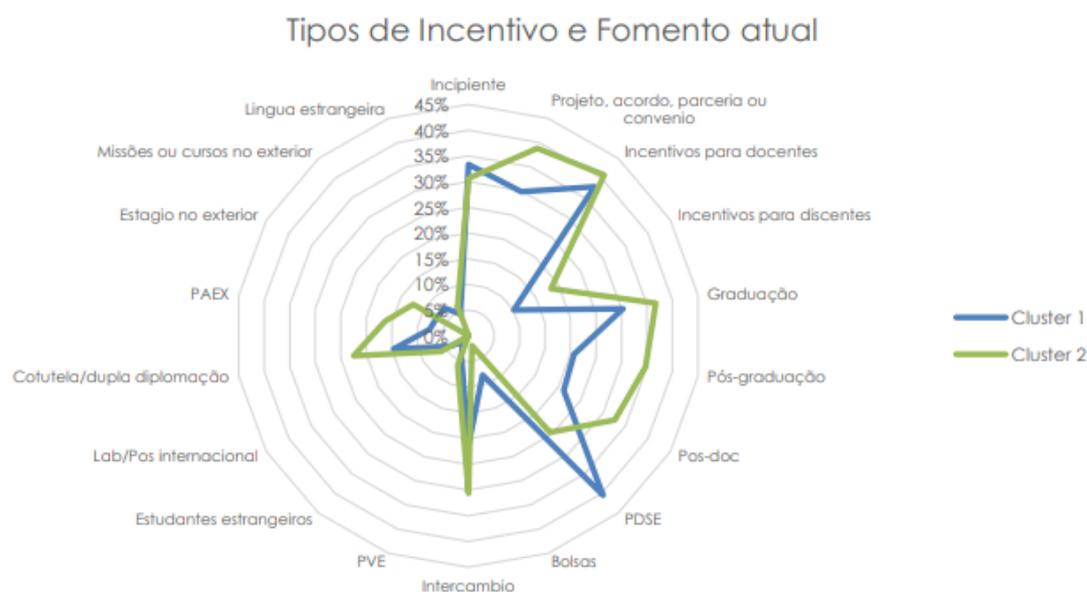
Figura 26 - Tipos de incentivo e fomento

Figura 9 – Porcentagem de menções de cada tipo de fomento (modalidades de bolsa ou projetos de cooperação) considerados prioritários pelas instituições para o processo de internacionalização, divididas em agrupamentos.

Fonte: CAPES, 2017.

Sendo assim, quando as IES são questionadas sobre o que consideram prioritárias no seu processo de internacionalização, percebemos que, entre os tipos de fomento menos citados, estão incentivos à língua estrangeira, dupla titulação, missões ou cursos no exterior, estágios no exterior, Paex, Lab/Pos internacional, estudantes estrangeiros e PVE, ou seja, demonstra que os projetos, acordos, parcerias ou convênios possuem maior prioridade do que os incentivos à língua estrangeira, por exemplo, mesmo que ela seja um fator possibilitador e limitador de participação ao programa CsF.

De acordo com o relatório Capes (2017)

Um total de 73.353 estudantes de graduação foram enviados para 54 diferentes países do mundo pelo programa CsF. A cotutela ou dupla diplomação aparece novamente citada com uma das porcentagens mais baixas, diferentemente do observado em países como o Canadá, que no ano de 2014, em uma pesquisa sobre internacionalização, possuía 63% das suas IES oferecendo cursos com cotutela ou dupla diplomação. A pesquisa Canadense foi conduzida pela Associação de Universidades do Canadá, com 80% das instituições participando. Os respondentes representam 85%

dos estudantes universitários canadenses e 92% do fomento em pesquisa financiado pelo governo federal. (CAPES, 2017 marcas minhas)

Estes dados confirmam a diferença de postura entre uma IES ativa no processo de internacionalização e uma IES passiva. Existem diferentes visões sobre como uma IES deve organizar sua internacionalização e, baseado no aprendizado do maior programa nacional (CsF), em termos de números, essa segunda parte do questionário buscou respostas sobre como as IES planejam o futuro da internacionalização de suas PPGs.

Figura 27 - Fontes para gestão dos recursos do plano de internacionalização

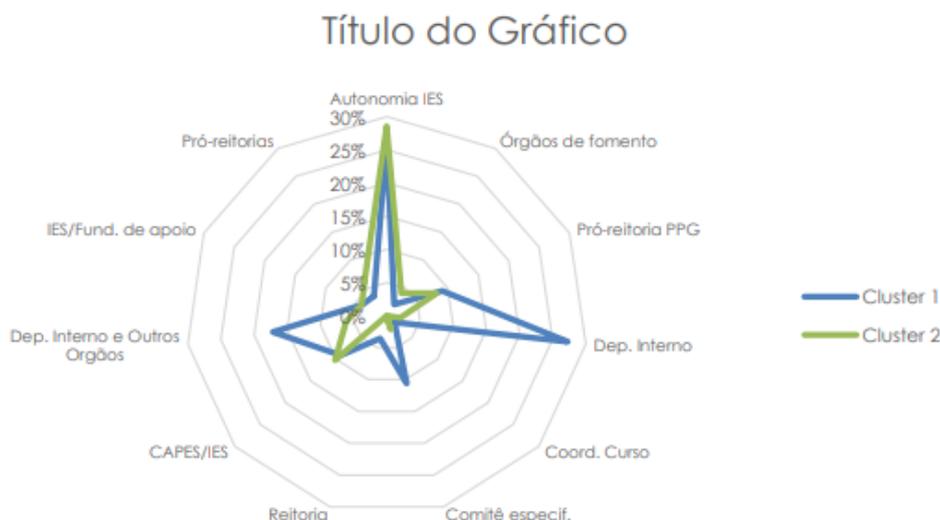


Figura 17 – Percentual de instituições que mencionaram outras fontes para gestão dos recursos do plano de internacionalização.

Fonte: Relatório Capes (CAPES, 2017)

Ambos os agrupamentos (28%) mencionaram a autonomia da IES e, em torno de 27% do agrupamento 1, elegeu um departamento interno da instituição como principal responsável pela gestão de recursos. Em outra questão, abordou-se a capacidade de a instituição implementar o seu próprio programa de internacionalização: 50,5% do agrupamento 1 afirmou que sim, enquanto 43,3% afirmaram que em parte. No agrupamento 2, 52,0% das IES afirma ter condições de implementar um próprio programa enquanto que 45,8% afirma que, parcialmente, teriam condições.

Este dado nos mostra posições-sujeitos diferentes, uma vez a própria instituição acredita ter autonomia para gerir recursos do plano de internacionalização, no entanto, as mesmas instituições, em vários momentos das nossa análises, assumiram não ter autonomia para a criação de um currículo de dupla titulação, por exemplo.

Algumas conclusões que a Capes apontou no relatório após a análise dos dados coletados e que consideramos pertinente destacar aqui foram:

Em termos de distribuição geográfica mundial, as IES mencionaram acordos com diferentes países em todo o mundo, porém as prioridades se mantêm entre a América do Norte e Europa. Portugal aparece citado pelo agrupamento 1 como um dos países prioritários para acordos e projetos de cooperação. Se observarmos os dados dos dois agrupamentos em conjunto, Portugal se torna o quinto país mais popular, provavelmente devido a compartilharmos a mesma língua. (CAPES, 2017 marcas minhas)

Como podemos ver, mesmo compartilhando a mesma língua dos falantes de Portugal, ele é o quinto país no *ranking* de popularidade em realização de acordos, atrás de outros países Europa e da América do Norte.

Quando se trata da modalidade de fomento ideal para internacionalização, o maior número de bolsas individuais implementadas foi de doutorado sanduíche no exterior. Porém quando questionados qual seria a modalidade ideal de fomento em um futuro programa, o pós-doutorado para docentes aparece como prioridade, indicando uma mudança de estratégia por parte das IES. No programa CsF, o maior número de bolsas individuais ficou com a graduação, seguida pelo doutorado sanduíche. A pesquisa atual evidenciou que a graduação não faz parte das prioridades de fomento em um programa de internacionalização para as IES, haja visto que, em um primeiro momento, as IES indicam outras prioridades como intercâmbio de docentes, doutorado sanduíche e professores visitantes do exterior. (CAPES, 2017)

Este dado nos mostra que a experiência que as IES tiveram com o envio de estudantes de graduação ao exterior durante o programa CsF não foi tão proveitosa como poderia ser caso fossem enviados, por exemplo, estudantes de pós-doutorado. Este dado revela o imaginário que essas instituições têm em relação à maturidade dos alunos de graduação para o desenvolvimento da pesquisa científica no nosso país e consequentemente o processo de internacionalização.

A maioria das IES concorda com a necessidade de um plano estratégico para internacionalização, o que está alinhado com a política atual da Capes para esse tema. Esse questionário atingiu o seu objetivo no tocante a orientar a Capes sobre a situação atual das IES, seus pontos fracos e planos futuros para um novo programa de internacionalização. Um programa que venha dar continuidade as ações de cooperação acadêmica internacional, que aperfeiçoe o processo de internacionalização naquelas 46 instituições que estão no estágio mais avançado do processo e inicie a internacionalização em outras que se encontram com o processo em fase incipiente. O novo programa a ser desenvolvido e implementado pela Capes aumentará a autonomia das IES, incluindo a prerrogativa de definir o plano estratégico de internacionalização. As instituições terão de ser capazes de definir suas competências em termos de áreas de pesquisa prioritárias para internacionalização, com objetivos claros, utilizando-se de indicadores quantitativos e qualitativos para medir seu progresso. O plano deverá incluir

treinamento em língua estrangeira para bolsistas antes de deixarem o país, assim como preparação em termos culturais e práticas para o intercâmbio. Além da mobilidade passiva, o plano tem que exibir clara mobilidade ativa, como estratégias para consolidação de parcerias internacionais e atração e fixação de pesquisadores estrangeiros no Brasil. A internacionalização das universidades Brasileiras é necessária para tornar a educação superior responsiva aos requerimentos e desafios da sociedade globalizada. Essa pesquisa evidencia que o processo de internacionalização nas instituições brasileiras não é mais incipiente, porém são necessários ajustes a esse processo para torna-lo mais eficiente. A internacionalização das IES tem o potencial de transformar as vidas de estudantes e tem um papel cada vez maior para ciência através da intensa troca de conhecimento acadêmico, permitindo assim a construção de capacidades sociais e econômicas. (CAPES, 2017 marcas minhas)

O objetivo da Capes ao aplicar este questionário era o de entender as necessidades das IES e seus interesses com vistas a elaborar um novo plano de internacionalização para as universidades brasileiras. Logo, ficou claro, como podemos ver acima, que este novo programa que será desenvolvido pela Capes dará autonomia as IES, incluindo a prerrogativa de definir o plano estratégico de internacionalização. O plano, que deverá incluir treinamento em língua estrangeira para bolsistas antes de deixarem o país, assim como preparação em termos culturais e práticas para o intercâmbio, deve exibir clara mobilidade ativa, como estratégias para consolidação de parcerias internacionais e atração e fixação de pesquisadores estrangeiros no Brasil. A internacionalização das IES tem o potencial de transformar as vidas de estudantes e tem um papel cada vez maior para ciência através da intensa troca de conhecimento acadêmico, permitindo assim a construção de capacidades sociais e econômicas.

5.4 Edital nº. 41/2017 do mais recente programa institucional de internacionalização da Capes – Capes-Print

Neste tópico, veremos o edital que torna pública a seleção de Projetos institucionais de internacionalização de Instituições de Ensino Superior ou de Institutos de Pesquisas que tenham programas de pós-graduação. Este programa, como veremos abaixo, já possui as características que foram levantadas após a pesquisa feita pela Capes nas IES.

Programa Institucional de Internacionalização – Capes-Print EDITAL nº. 41/2017 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, Fundação Pública no cumprimento das atribuições conferidas pela Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e pelo Estatuto aprovado pelo

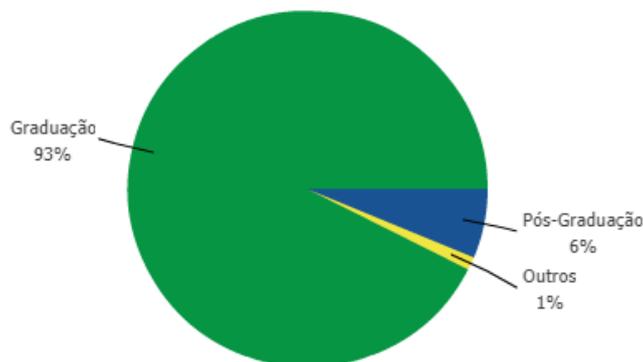
Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, por meio de sua Diretoria de Relações Internacionais – DRI, no uso de suas atribuições, **torna pública a seleção de Projetos Institucionais de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior ou de Institutos de Pesquisa que tenham Programas de Pós-Graduação (PPGs)** recomendados pela Capes no âmbito do Programa Institucional de Internacionalização, conforme o processo de nº. 23038.016333/2017-85, de acordo com as normas deste Edital e a legislação aplicável à matéria.

São objetivos do Programa: 1.2.1. Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas; 1.2.2. Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; 1.2.3. Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas; 1.2.4. Promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu com cooperação internacional. Edital nº 41/2017 – Programa Institucional de Internacionalização – Capes/Print 2/18 1.2.5. Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional. 1.2.6 Integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização. (CAPES-PRINT, 2018 marcas minhas)

Como podemos ver, o Capes-Print tem como objetivo estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica *vinculadas à pós-graduação, ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas* e, agora, não mais na graduação como era o foco inicial do CsF,

Figura 28 - Bolsas por formação

Distribuição de Bolsas Implementadas por Formação - Engenharias e demais áreas tecnológicas



FONTE: MEC, 2017

A partir desse dado, algumas mudanças tornam-se significativas. Nesse novo projeto de internacionalização das universidades brasileiras, os estudantes de graduação não podem se beneficiar. A decisão de deixar de lado esses estudantes pode indicar que alguns resultados do CsF não agradaram ao MEC e as instituições de fomento CAPES/CNPq, que passam a restringir o acesso aos alunos de pós-graduação. Enquanto no IsF a ideia era ampliar a nível de educação básica, agora, com o Capes-Print, o objetivo se restringe para estudantes de pós-graduação.

Outro dado importante remete ao fato de que o Capes-Print visa promover a *mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil*; ou seja, apesar de mostrar ainda uma postura passiva que busca aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculada à pós-graduação, agora o foco vai além de promover essa mobilidade para o exterior, pois busca também trazê-los até nós. Esta estratégia configura uma posição diferente daquela tomada pelo programa CsF e corrobora as últimas portarias do IsF. Com o objetivo de “fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional” (BRASIL, 2017), voltam-se os olhares para as instituições brasileiras, com foco em se tornar também internacional, uma vez que uma política global, além de promover impactos, é também impactada.

Com o intuito de buscar os reflexos desse programa nas instituições de educação superior, buscamos por instituições de ensino superior selecionadas pelo programa Capes-Print. Para a primeira edição do Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt), foram selecionadas 36 instituições de ensino e pesquisa, tendo como critério de seleção a qualidade da proposta que eles fizeram para CAPES em termos da internacionalização da pós-graduação,. Vejamos:

FGV - FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
FIOCRUZ - FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
FURG – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INPE - INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS
ITA - INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AERONÁUTICA
PUC/RJ - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
PUC/RS - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
UERJ – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UFABC – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
UFF – UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
UFLA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UFMS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UFPEL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
UFPR - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
UFRN - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UFRPE - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
UFSCAR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
UFSM - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

UFV - UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

UNESP- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO

UNICAMP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

UNIFESP- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

UNISINOS - UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

UPM - UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

USP - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (CAPES, 2018)

No *site* de informações da Capes (2018), são elencadas diferentes estratégias desenvolvidas por algumas instituições selecionadas para o PrInt no intuito de ganhar visibilidade na pesquisa científica mundial:

A proposta da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj), por exemplo, envolve **educação, saúde, meio ambiente, modelagem computacional, física, ciências políticas e sociais**.

Já a Universidade Estadual de São Paulo (Unesp) estruturou sete temas transversais na área do desenvolvimento sustentável. "São 74 programas, dez mil alunos, dois mil professores em torno desses temas", descreve João Lima Santana Neto, pró-reitor de pós-graduação da Unesp.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul enfatizou áreas em que seus pesquisadores trabalham em conjunto e que são vocação do estado, como **agronegócio, biotecnologia, biodiversidade e saúde humana e animal**. "Tivemos a oportunidade de trabalhar em conjunto com os pesquisadores, organizar uma política de internacionalização, articular os diversos atores da pós-graduação na universidade, mostrar que nós somos capazes de promover pesquisa de qualidade. A CAPES acenou positivamente a esse esforço, e esse apoio é fundamental", afirma Márcia Bortolucci, coordenadora de pós-graduação.

Tanto a Universidade Federal Rural de Pernambuco como a de Uberlândia, após ampla discussão em todos os programas de pós-graduação, definiram dois temas para a internacionalização. A UFRPE optou por trabalhar a **produção animal e vegetal, no viés da sustentabilidade, e o futuro, com metodologias inovadoras**. Já a UFU escolheu nove projetos abarcando **tecnologias convergentes e dinâmica social**.

O PrInt também contribui para mudanças internas nas instituições. É o caso da Fiocruz. "Ele nos obrigou a organizar a nossa política de internacionalização", relata Cristina Guilam, coordenadora geral de Pós-graduação. "O efeito foi benéfico para promover uma discussão viva na própria instituição", conclui.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) priorizou cinco áreas na sua estratégia institucional: **linguagem, interculturalidade, identidade, nanociência, nanotecnologia, transferência digital, indústria e serviços**

4.0, **saúde humana e sustentabilidade ambiental** e se prepara para aprimorar a internacionalização em seus cursos. "O programa impulsionará mudanças na instituição. É uma política que vai ficar, porque vai redesenhar o ensino universitário no país, adequando-o às universidades do mundo inteiro", comemora Cristiane Derani, pró-reitora de Pós-graduação. (CAPES, 2018 marcas minhas)

Como vimos, projetos de diferentes áreas foram selecionados pelo Print, inclusive aqueles realizados na área de humanas, antes descartada pelo CsF, o que se configura em mais um diferencial se compararmos os dois programas. No dia 16 de abril de 2019, é publicada uma notícia no portal da UFLA sobre a participação da universidade neste programa e os impactos propiciados. Vejamos:

Tudo isso terá o intuito de melhorar a formação dos estudantes bem como a qualidade das pesquisas desenvolvidas."

"[...]Todas as pesquisas e demais ações realizadas em parceria com as universidades internacionais estarão focadas em um único tema de interesse: produção de alimentos e segurança alimentar. Os programas da UFLA que farão parte do Capes Print são: Ciência do Solo; Genética e Melhoramento de Plantas; Microbiologia Agrícola; Ciência dos Alimentos; Zootecnia; Entomologia; Fitopatologia; Fitotecnia; Agroquímica; Administração; Ciências Veterinárias; e Engenharia de Biomateriais. A previsão é de que o projeto Capes Print inicie em novembro deste ano."

[...] "Com essa iniciativa, a Capes pretende ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação e o conseqüente aprimoramento da qualidade da produção acadêmica. A equipe da UFLA ainda visitará outras universidades importantes dos Estados Unidos e da França. (CAETANO, 2019 marcas minhas)

Como podemos ver, a UFLA reconhece que o objetivo do programa é o de melhorar a formação dos estudantes e a qualidade de pesquisas envolvidas nas áreas de conhecimento escolhidas pela instituição. No caso desta universidade, os programas selecionados para fazer parte do Capes-Print foram aqueles apenas com foco em alimentos e segurança alimentar, havendo uma limitação das áreas participantes, uma vez que, no próprio edital, afirma-se que um dos objetivos do programa é "fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas *nas áreas do conhecimento por elas priorizadas*" (CAETANO, 2019 marcas minhas). Porém, diferentemente do edital do CsF, onde se limitava quais as áreas deveriam ser priorizadas pelas instituições, neste programa, as universidades têm livre-arbítrio para escolher quais as áreas de conhecimento serão escolhida o que afere certa autonomia para as universidades.

Diante desses dados e da síntese feita no site de informações da Capes (2018) percebemos que foi dada uma nova roupagem ao programa de internacionalização Capes-Print. Vejamos:

Figura 29a - Síntese do CAPES-Print



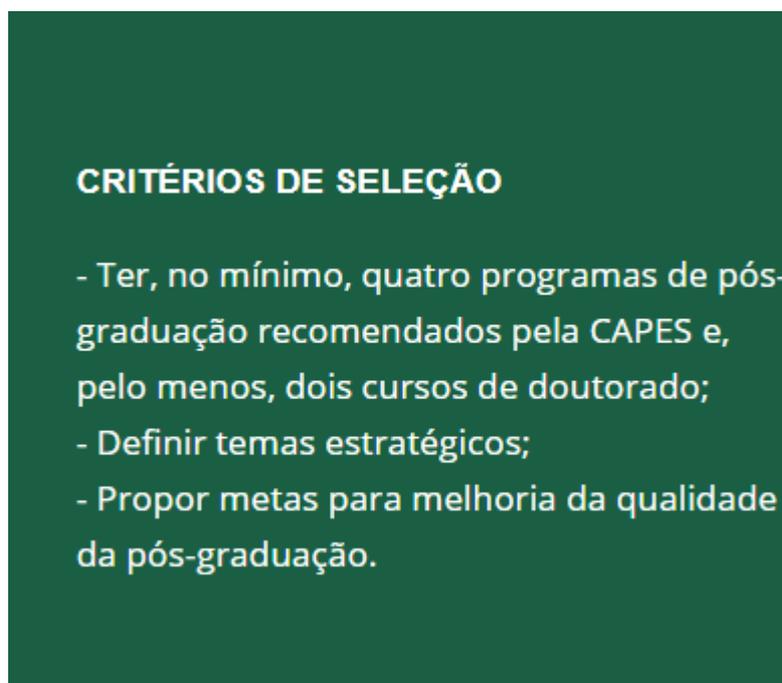
InfoCAPES

Síntese do Print

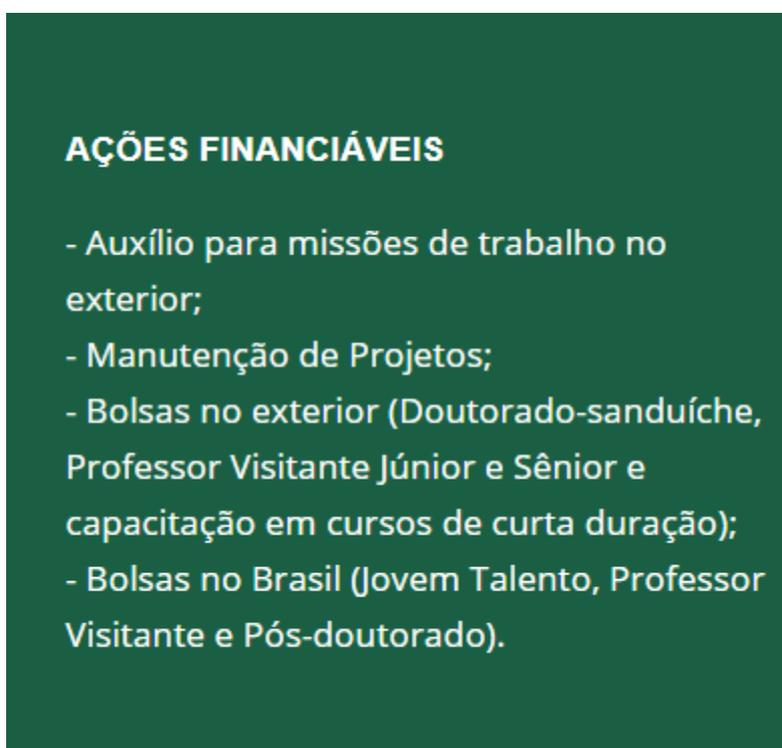
GANHOS

- Maior visibilidade à pesquisa científica realizada no Brasil;
- Incentivo às redes de pesquisa internacionais integradas às instituições brasileiras;
- Mobilidade internacional de professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação;
- Atratividade de professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação estrangeiros para o Brasil.

FONTE: CAPES, 2018

Figura 30b - Síntese do CAPES-Print

FONTE: CAPES, 2018

Figura 31c - Síntese do CAPES-Print

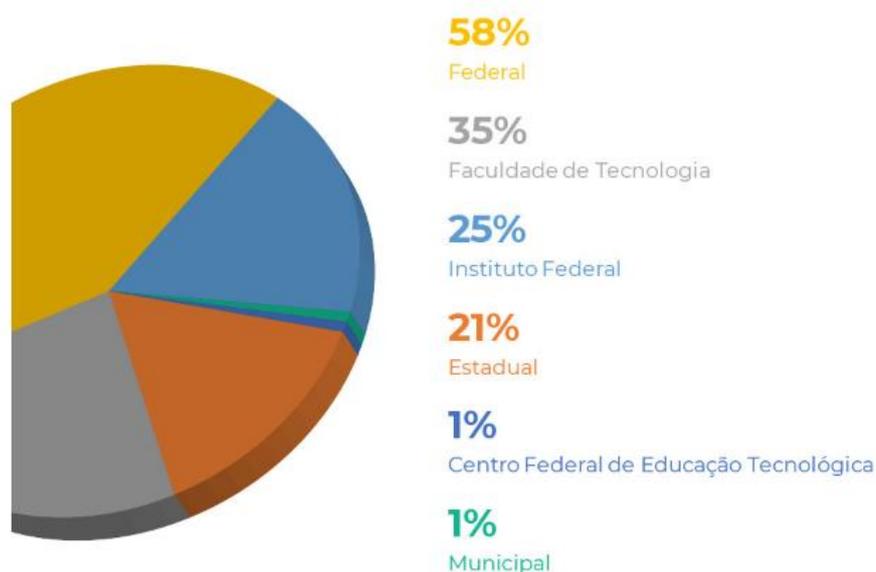
FONTE: CAPES, 2018

Dentre os principais diferenciais que pudemos encontrar em o CsF e o Capes-Print, destacamos que:

- a) a instituição recebe a verba e tem liberdade para definir como usá-la, uma vez que há mais flexibilidade na definição do uso dos recursos já que cada universidade demanda uma política diferente. Cada IES tem suas necessidades e pesquisa em áreas diferentes. Logo, se faz presente uma maior autonomia das universidades diante do processo de internacionalização, ressignificando mais uma vez o se tornar internacional.
- b) o programa vai além das ações de mobilidade de professores e alunos, que também estão previstas no escopo de programa, incentivando a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional impactante.
- c) o programa deixa de priorizar níveis de escolarização mais baixos e tem como foco a pós-graduação.

5.5 Atual cenário de internacionalização

Mesmo com o término do CsF, em 2017, o programa Idiomas Sem Fronteiras continua existindo. A partir da última portaria publicada do programa IsF, a Portaria nº 30, de Janeiro de 2016, vimos que houve uma ampliação das Instituições participantes do programa, passando a abarcar também IES Públicas e Privadas bem como a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e também os professores de idiomas da rede pública de Educação Básica. Porém, o gráfico referente à atualização de 2018, postado no *site* do IsF, nos permite extrair algumas considerações:

Figura 32 - IES participantes por categoria**IES participantes do IsF por categoria**

FONTE: MEC, 2018

Este gráfico mostra que o maior número de participantes do IsF ainda se encontra nas Instituições de nível superior, faculdades de tecnologia e institutos federais; em contrapartida, apenas 1% dos participantes faz parte da rede municipal. Torna-se implícito que, a despeito de o sujeito discursivo (representado pelo ministro da Educação) afirmar por meio da portaria n.º 30, de 2016, a necessidade de se investir em outros contextos de ensino, uma vez que se reconhece a problemática dos baixos resultados nos níveis de proficiência e que não é possível resolver esse problema em um estágio tão avançado, os resultados do gráfico supracitado revelam que, na prática, isto não aconteceu.

Outra notícia que encontramos no site do IsF foi esta da figura abaixo:

Figura 33 - Oferta de cursos de português para estrangeiros

Ir para o conteúdo Alto Contraste

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

O Programa Incrições Idiomas Parceiros Documentos Fale Conosco

Página Inicial > Notícias > ISF oferece curso de Português para Estrangeiros

Twitter Curtir 7 Compartilhar

ISF OFERECE CURSO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Público alvo são estudantes universitários, estrangeiros imigrantes adultos e estrangeiros vinculados a empresas

O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) tem ampliado suas ofertas e criado espaços de promoção da língua portuguesa como língua de integração e de ciência. Os cursos de Português são direcionados a estrangeiros que vivem no Brasil. Na sua maioria, os beneficiados são estudantes em mobilidade nas universidades brasileiras, que encontram, nos cursos de Português do IsF, um suporte para o acompanhamento das aulas e para a vivência nas comunidades acadêmica e local.

A oferta de cursos de Português dessa natureza aumenta a procura por universidades brasileiras para estudos em nível de graduação e de pós-graduação. Além dos estudantes universitários, os cursos de Português do IsF também podem atender a estrangeiros imigrantes adultos, estrangeiros vinculados a empresas e estrangeiros que queiram prestar algum exame de seleção nas universidades brasileiras.

Para saber sobre cronograma de ofertas [clique aqui](#).

FONTE: MEC, 2018

A matéria publicada em 2018, no *site* do MEC, intitulada “ISF oferece curso de português para estrangeiros”, apresenta, em seu conteúdo, que o público-alvo desta oferta é estudantes universitários, estrangeiros imigrantes adultos e estrangeiros vinculados a empresas e que essa oferta cria espaços de promoção da língua portuguesa como língua de integração e de ciência.

Os cursos de Português são direcionados a estrangeiros que vivem no Brasil. Na sua maioria, os beneficiados são estudantes em mobilidade nas universidades brasileiras, que encontram, nos cursos de Português do IsF, um suporte para o acompanhamento das aulas e para a vivência nas comunidades acadêmica e local. A oferta de cursos de Português dessa natureza aumenta a procura por universidades brasileiras para estudos em nível de graduação e de pós-graduação. Além dos estudantes universitários, os cursos de Português do IsF também podem atender a estrangeiros imigrantes adultos, estrangeiros vinculados a empresas e estrangeiros que queiram prestar algum exame de seleção nas universidades brasileiras. (BRASIL, 2017 marcas minhas)

Como podemos ver, o MEC busca meios de assumir uma participação mais ativa das universidades brasileiras no contexto internacional. Isto se confirma também ao analisarmos os últimos editais e ofertas feitas pelo programa em 2018 e 2019:

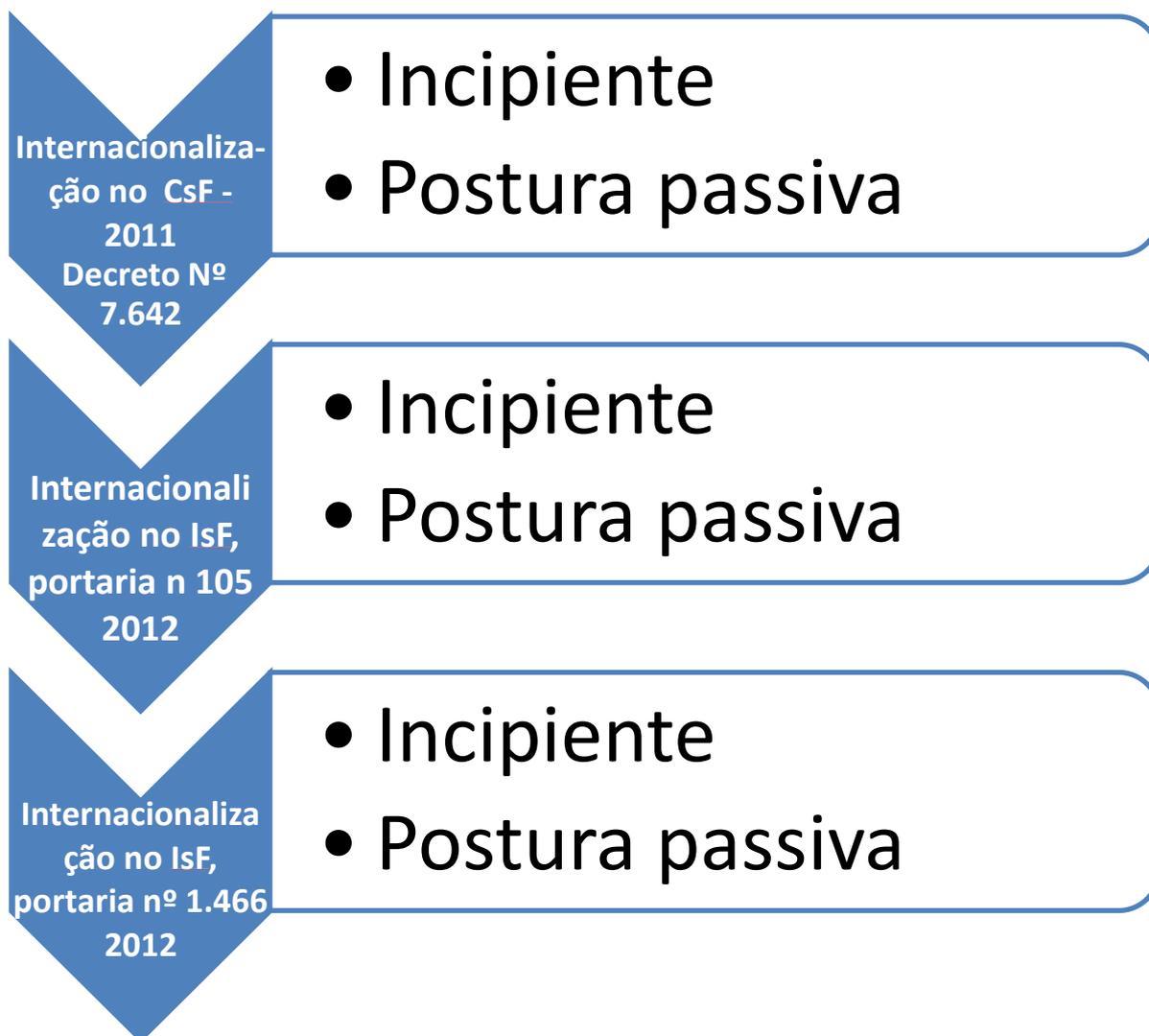
Figura 34 - Editais de ofertas

EDITAIS	
2019	
<ul style="list-style-type: none"> • Edital nº 25 de 2019 - Processo Seletivo para Curso on-line de Italiano • Cronograma - Curso on-line de Italiano • Edital nº 19 de 2019 - Retifica Edital de Credenciamento IFs e Fatecs • Edital nº 11 de 2019 - Chamada Pública Profs. Idiomas Educação Básica • Edital nº 11 de 2019 - Formulário de inscrição • Edital nº 18 de 2019: Oferta de cursos online IsF - Alemão 2019 • Calendário de Ofertas 2019: Ofertas DUO Alemão online • Edital nº 04 de 2019: Abertura de inscrições para os cursos presenciais de idiomas do IsF (Oferta 2019) • Calendário de Ofertas 2019: Cursos presenciais de Inglês e Português para Estrangeiros • Calendário de Ofertas 2019: Cursos presenciais de Alemão, Espanhol, Francês, Italiano e Japonês 	
2018	
<ul style="list-style-type: none"> • Edital nº 72 de 2018: Seleção Demanda 2018-2019 - TOEIC BRIDGE Setembro 2018 – Dezembro 2019 • Edital nº 83 de 2018: Resultado Final do Credenciamento das IES da RFEPECT e Fatecs como NucLI-IsF • Cronograma - Oferta TOEFL 2018/2019 • Edital nº 46 de 2018: Processo Seletivo para realização do teste TOEFL ITP do Programa IsF-Inglês - Seleção demanda 2018-2019 - junho 2018 - junho 2019. • Portaria nº 64 de 2018: altera o art. 3º da Portaria Normativa MEC nº 47, que institui as regras de acesso ao curso My English Online (MEO). • Edital nº 58 de 2018: retificação do Edital nº 96/2017 • Edital nº 38 de 2018: Chamada Pública para credenciamento de instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatecs) e do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) para atuação como Núcleo de Línguas (NucLI-IsF) no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) • Extrato do Edital nº 38 de 2018: Publicação no Diário Oficial da União (DOU). • Anexo do Edital nº 38 de 2018: Modelo de Portaria de Nomeação de Coordenadores. • Anexo do Edital nº 38 de 2018: Instruções para preenchimento da proposta de credenciamento. • Anexo do Edital nº 38 de 2018: Declaração de Articulação com o Centro de Línguas. • Edital nº 06/2018 - Abertura de inscrições para cursos presenciais dos Idiomas Alemão, Espanhol, Francês, Italiano, Japonês e Português pelo IsF (Oferta 2018) • Extrato do Edital nº 08/2018 - Versão publicada no Diário Oficial da União • Edital nº 04/2018 - Abertura de inscrições para cursos presenciais do IsF - Inglês (Oferta 2018) • Extrato do Edital nº 04/2018 - Versão publicada no Diário Oficial da União • Edital nº 110 de 2017 (PRORROGADO ATÉ DEZEMBRO DE 2018!) 	

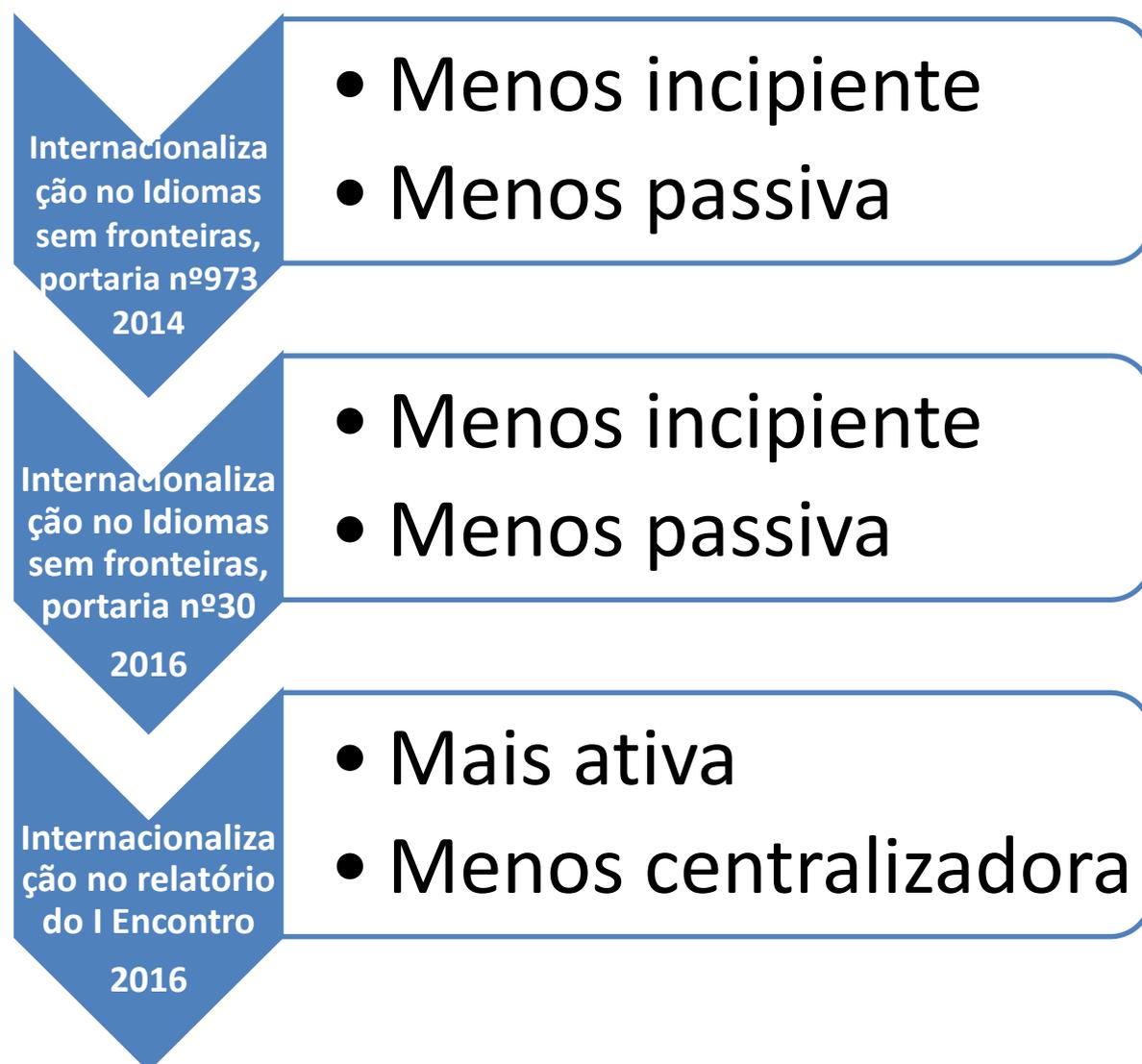
FONTE: MEC, 2018 (marcas minhas)

Como podemos ver, entre as línguas ofertadas pelo programa, temos, além do Alemão, Inglês, Espanhol, Francês, Italiano e Japonês, nas ofertas de 2017, 2018 e 2019, a presença da língua portuguesa, que se dá a partir da iniciativa do ensino de português para estrangeiros, em sintonia com o reconhecimento por parte dos órgãos nacionais sobre a importância de ensinar português para os estrangeiros, ampliando, nesse sentido, as possibilidades de internacionalização das universidades brasileiras.

As análises do nosso *corpus* nos fez apresentar alguns resultados sobre os processos de internacionalização das universidades brasileiras e dessa forma identificar sentidos diferentes assumidos pelo termo internacionalização diante do contexto no qual os programas foram implementados. Vejamos as figuras abaixo:

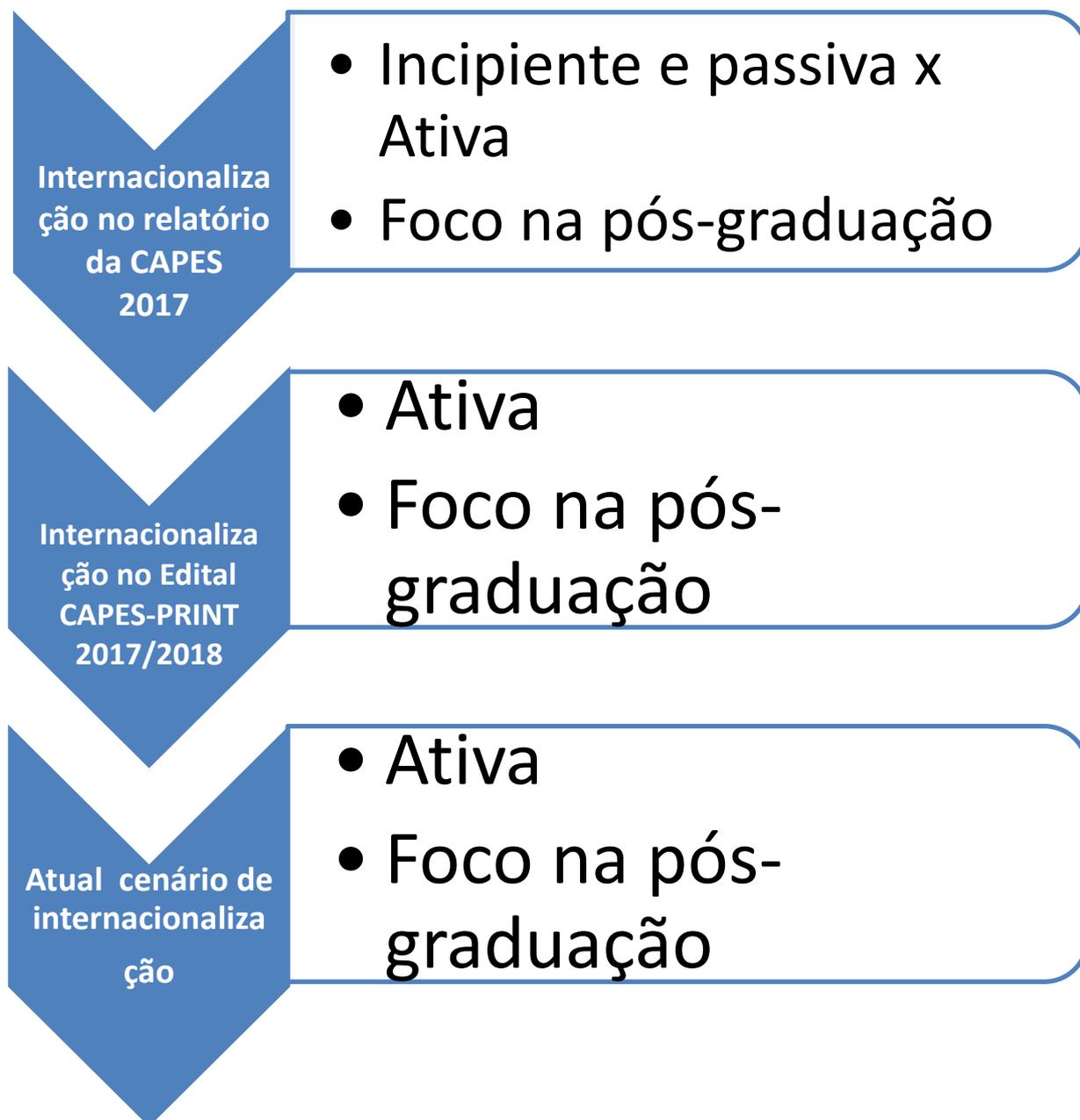
Figura 35a - Efeitos de sentido no sintagma internacionalização

FONTE: elaboração nossa

Figura 36 - Efeitos de sentido no sintagma internacionalização

FONTE: elaboração nossa

Figura 37 - Efeitos de sentido no sintagma internacionalização



FONTE: elaboração nossa

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere a propor ações políticas para o ensino de uma língua estrangeira, é preciso entender que, ao se possibilitar o ensino de tal idioma dentro de universidades brasileiras, estamos tratando de uma concepção de língua na condição de discurso, que produz sentidos marcados por relações de poder (política). Dessa visada, a língua constrói significados e não apenas os transmite.

Desta forma, como vimos em nossas análises, Estados Unidos, Canadá e Reino Unido foram os países mais procurados pelos estudantes brasileiros participantes do CsF. Além disso, vimos também que o maior número de bolsas implementadas foram para esses países. Assim, é possível inferir a existência de uma memória discursiva de que o poderio econômico de um país e, conseqüentemente, sua língua oficial influenciam as pesquisas científicas em um sentido global. Entendemos por memória discursiva

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PECHEUX, 1995, p. 52)

Desse modo e de acordo com as posições-sujeito identificadas, fica claro que, para os sujeitos discursivos em análise, enfrentar a competitividade global requer uma ampliação da formação intelectual. Logo, para acompanhar a globalização e os processos de inovações tecnológicas, os governos de países menos desenvolvidos buscam investir na formação desses profissionais. Assim sendo, os países mais ricos controlam os processos de inovação tecnológica e de difusão por meio das práticas de internacionalização, da educação e da economia.

Tendo em vista que, de todas as bolsas disponibilizadas para intercâmbios, metade delas foi para países desenvolvidos de falantes da língua inglesa, como Estados Unidos, Reino Unido e Canadá, entendemos que a ciência importada pelo CsF vem desses países, e que isso é resultado do poder político e econômico que deixam a língua inglesa em lugar de destaque.

No que diz respeito ao Brasil, e com base nas análises do nosso *corpus*, a internacionalização das universidades brasileiras se enquadra em uma perspectiva mais passiva do que ativa no decorrer da história, pois enviamos muito mais alunos do

que recebemos, consumimos muito mais a ciência alheia do que fornecemos formação aos alunos estrangeiros com a ciência nacional, o que nos coloca em uma posição de sujeito colonizado, de país que ainda não avançou significativamente em relação à ciência e à tecnologia e que, para atingirmos esse nível, é preciso ajuda de uma cultura exterior mais desenvolvida. Portanto, é possível inferir que há uma valorização da cultura exterior e, conseqüentemente, uma desvalorização da nossa, filiando-se a uma formação discursiva de sujeito colonizado, dependente.

Ao longo das nossas análises sobre os discursos do MEC, da agência de fomento Capes e da presidenta Dilma no decreto do CsF, percebemos que o sujeito discursivo assumiu posições-sujeitos diferentes, como a de país colonizado e dependente, às vezes assumindo uma postura mais passiva e periférica, outras mais autônoma e ativa. Como afirma Indursky (2013, p. 35):

Para a AD, a categoria de sujeito não é idealista por ser interpelada ideologicamente, como vimos na seção anterior, e o sujeito, ao produzir seu discurso, o faz a partir de determinadas posições de sujeito, igualmente ideológicas. Tais posições, contudo, não transformam esse sujeito em uma figura que decide livremente seu discurso, pois se trata de um sujeito socialmente constituído. No entanto, por não ter consciência de seu assujeitamento, mantém fortemente arraigada a ilusão de ser plenamente responsável por seu discurso e suas posições.

A partir desta concepção, identificamos, em nossas análises, posições-sujeito paradoxas, pois, ao mesmo tempo em que os sujeitos assumem uma posição mais autônoma, se apresentam, em outros momentos, com uma posição-sujeito mais dependente e periférica. Essas posições se alternavam de acordo com a época que esses sujeitos se manifestam discursivamente, confirmando o que Indursky (2013, p.35) afirma sobre um sujeito socialmente constituído na citação acima, o qual não decide livremente o seu discurso, mas é tomado pelo social e muitas vezes tem a ilusão de ser responsável pelo que diz e suas posições. Juntamente com essas posições-sujeito assumidas, podemos afirmar que houve um deslocamento no sentido de internacionalização das IES:

- foi possível identificar, nesses discursos em análise, que a política de internacionalização das universidades brasileiras gira prioritariamente em torno dos interesses do mercado global e que a internacionalização da ciência no Brasil passa a ser muito mais um produto que pode ser comercializado e gerar

lucros do que aquela que busca suprir as necessidades do seu contexto real. Nesse sentido, ser internacional, é trazer benefícios para nosso país através da ciência. Identificamos, portanto, um primeiro deslocamento da palavra internacionalização, que se mobiliza do sentido dicionarizado: “Que se situa entre duas ou mais nações: ponte internacional” para: gerar lucros através da ciência;

- em alguns momentos, foi possível identificar uma postura mais passiva das IES no processo de internacionalização, isto é, buscávamos muito mais recursos no exterior para melhorar a qualidade da nossa pesquisa do que oferecíamos para as instituições estrangeiras. Deste modo, a internacionalização das IES passou a significar uma busca por parcerias e acordos para melhorar a qualidade na pesquisa do nosso país, o que nos colocava em uma postura inferior em relação às IES estrangeiras. Nesse sentido, se tornar internacional significava buscar melhorias, colocando nossas instituições em uma situação mais periférica; e
- em outro momento, o sentido de internacionalização é novamente mobilizado. Se tornar internacional, além de situar em duas ou mais nações e além de ser uma busca de oportunidades para o estudante brasileiro, passa a ser também, uma possibilidade de oferecer ao exterior um pouco da nossa cultura, o que nos coloca em um postura mais ativa diante do cenário de internacionalização das IES.

Em torno das análises, juntamente com as posições-sujeito que foram identificadas, algumas FDs se colocam em confronto.

Como afirma Pêcheux (1988:160), a *formação discursiva* é:

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.

Sendo assim, foi possível perceber indícios de uma formação discursiva aliada à ideologia para a qual existe relações de proporcionalidade entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento científico, o que viria a trazer desenvolvimento e benefícios para as pesquisas realizadas no Brasil, corroborando a ideia de que

economia e pesquisa devem ser aliadas e, juntas, priorizadas no âmbito da internacionalização. Conseqüentemente, a partir dos países prioritários, foi possível identificar uma língua hegemônica na sociedade do conhecimento: a língua inglesa, e, aliada a ela, uma formação discursiva que acredita que o ensino da língua inglesa deve ser predominante, apagando o ensino de outras línguas nos níveis básicos e ajudando na ascensão da hegemonia da mesma.

Ao analisarmos discursivamente alguns trechos dos editais, relatórios, decretos e portarias, percebemos que os sujeitos discursivos, representados pela presidenta Dilma, MEC e Capes, reconhecem a importância de divulgar a língua portuguesa e nossa cultura aos países parceiros do programa, deixando, desta maneira, de assumir um posicionamento totalmente passivo em relação à internacionalização. Isso também nos mostra formações discursivas em confronto, as quais nos revelaram um embate ideológico de diferentes sujeitos, e que o lugar de onde falamos nos faz assumir posições-sujeitos diferentes. Essa transição de uma formação discursiva para outra é uma das características do *interdiscurso*. Para Pêcheux (1984), em seu artigo *Metáfora e Interdiscurso*, o interdiscurso:

longe de ser efeito integrador da discursividade torna-se desde então seu princípio de funcionamento; é porque os elementos da sequência textual, funcionando em uma formação discursiva dada, podem ser importados (meta-forizados) de uma sequência pertencente a uma outra formação discursiva que as referências discursivas podem se construir e se deslocar historicamente.

Desta forma, entendemos que há indícios de contradição do sujeito discursivo, marcando formações discursivas em confronto. Entendemos que a criação desses programas trouxe um grande impacto para o ensino de inglês, uma vez que propiciaram um maior número de oferta de cursos de língua inglesa e intensificaram as exigências, excluindo, de algum modo, outras línguas não prioritárias e alunos que ainda não dominam o inglês.

Encontrar alunos com proficiência necessária para passar nos exames de proficiência e conseguir uma bolsa de estudos pelo programa CsF foi um grande desafio para internacionalização das universidades, mas resultou em um forte impacto em relação ao ensino de língua inglesa, principalmente dentro das universidades brasileiras que atualmente, graças a esses programas de internacionalização, possibilitou a criação de núcleo de línguas que oferecessem cursos para os alunos interessados em se aperfeiçoar na proficiência da língua.

A instituição de fomento Capes, atualmente, dá continuidade a esse processo de internacionalização com a criação do programa que visa fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das universidades brasileiras.

Esta pesquisa contribuiu cientificamente para o entendimento do processo de internacionalização das universidades brasileiras por um viés discursivo e longitudinal, dentro de um recorte histórico de 2011 até 2018 e seus reflexos na atualidade. As mudanças de sentidos que emergem, sobre o sintagma internacionalização, dentro desse período, trás contribuições significativas para futuros avanços neste processo.

Pessoalmente, este trabalho também trouxe contribuições significativas, uma vez que como professora de inglês, me fez refletir sobre minha prática, no que diz respeito colocar a língua inglesa em um lugar hegemônico, língua dominante e centralizadora, com isso espero contribuir significativamente nos avanços sobre o processo de internacionalização das universidades brasileiras. Além disso, me fez refletir sobre como as mudanças na educação ocorrem em passos lentos, desde a educação básica até o nível superior, e que nós, professores dessa língua “dominante”, somos fundamentais para mudar esse cenário.

8. REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B.; BARBOSA, W. J. C.; BLUM, A. S. O Programa Inglês sem Fronteiras e a Política de Incentivo à Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. In: SARMIENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 5-30.

ALMEIDA, V. Abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira – legado de Dell Hymes ou de Noam Chomsky? In: **VII Congresso Internacional da ABRALIN, 2011, Curitiba. Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN**. Curitiba: UFPR, 2011, p. 4378-4388. Disponível em: < http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Virgilio_Almeida.PDF> Acesso em: 20 mar. 2019.

AFONSO, A. J. **A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores**. Avaliação, v. 20, n. 2, p. 269-291, jul. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772015000200269&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 8 mar. 2016.

AKKARI, A. **Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALTHUSSER, Louis. Das Kapital lesen. Bände I u. II. Frankfurt/Main, 1972 [ed. bras.:ALTHUSSER, L; BALIBAR, E; ESTABLET, R. **Ler O capital**. 2 v. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979-1980]

AVEIRO, T. M. M. **O programa Ciência sem Fronteiras como ferramenta de acesso à mobilidade internacional**. Revista de educação, Ciência e Tecnologia. v.3, n.2. 2014.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

BORGES, R. A.; GARCIA-FILICE, R. C. **A língua inglesa no Ciência sem Fronteiras: paradoxos na política de internacionalização**. Interfaces Brasil/Canadá, v. 16, n. 1, p. 72-101, 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. **Institui o Programa Ciência sem Fronteiras**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Presidência da República, Brasília, DF, 14 dez. 2011. Seção 1, p. 7. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7642-13-dezembro-2011-611999-publicacaooriginal-134618-pe.html>>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação. Ministério da Educação. **Programa ciência sem fronteiras**. 2011b. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.cnpq.br/>>.

_____. **Idiomas Sem Fronteiras**. Página inicial. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 de abr. 2019>

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.466. de 18 de Dezembro de 2012b**. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf> Acesso em: 20 de Abr. de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014a**. <http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf>. Acesso em: 20 de Abr. de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras. **Portaria nº 105, de 24 de Maio de 2012a**. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2015/janeiro/DOU_Portaria_2012.pdf. Acesso em: 15 de dez. de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério das relações exteriores. **Divisões de Temas Educacionais. Histórico do programa: introdução**. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

_____. Ministério da educação. **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes**. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>> Acesso em: 13 de fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.466, de 18 q.e dezembro de 2012b**. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf> Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 105, de 24 de maio de 2012**. Disponível em: < http://isf.mec.gov.br/images/2015/janeiro/DOU_Portaria_2012.pdf > Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014a**. Disponível em: <http://isf.1nec.g0v.br/ingles/images/pdf/nove1ybro/Portaria_973_Idiomas_sen1_Fronteiras.pdf>. Acesso em: 20 Jul. 2019.

_____. Ministério da Educação: Secretaria de Ensino Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 - 2014**. Brasília, 2014b. Disponível em: BRASIL. Idiomas <<http://isf.mec.gov.br/> >. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm> Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 30, de Janeiro de 2016**. Disponível em: < http://lex.com.br/legis_27084483_PORTARIA_N_30_DE_26_DE_JANEIRO_DE_2016.aspx >. Acesso em: 20 jun. de 2018

_____. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**. 2017. Disponível em: <http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>. Acesso em: 09 de julho de 2017.

_____. **Termo: Decreto Legislativo**. Disponível em: https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario/-/definicoes/termo/decreto_legislativo. Acesso em: 13 de dez. 2019.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 7.ed. Campinas: Unicamp, 1998.

BERRY, C.; TAYLOR, J. **Internationalisation in higher education in Latin America: policies and practice in Colombia and Mexico**. *Higher Education*. v. 67, n. 5, p. 585-601, 2014.

BUENO, Cristiane Aparecida Ribeiro. FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A relação entre educação e desenvolvimento mundial: A ênfase na "satisfação das necessidades básicas" para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas para educação infantil**. Disponível em < <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1024/128> > Acessado em 24/07/2017.

CAETANO, Camila. **UFLA visita universidades na Inglaterra para parcerias no Capes Print**. Publicado: Sexta, 05 Abril 2019. Disponível em <<https://ufla.br/noticias/internacionalizacao/12818-ufla-visita-universidades-na-inglesa-para-parcerias-no-capes-print>> Acessado em Julho de 2019.

CAPES-PRINT. **Programa Institucional de Internacionalização – Capes-Print EDITAL nº. 41/2017** 2017. Disponível em: . Acesso em: 20 out. 2018.

CAPES. **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela CAPES**. Brasília, 2017. Disponível em: Acesso em: 20 out. 2018.

CAPES; CNPQ. **Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras - dados atualizados até Janeiro/2016**. 2016. Disponível em: . Acesso em: 22 set. 2016.

CARNOY, Martin et al. **Expansão das universidades em uma economia global em mudança: triunfo dos BRIC?**. Brasília: Capes, 2016.

CHAVES, V. L. J.; CASTRO, A. M. D. A. D. **Internacionalização da educação superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil**. Revista Internacional de Educação Superior, v. 2, n. 1, p. 118-137, 2016.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 01/02/2017.

CUNHA, M. I; RESCHKE, M. J. D. **Internacionalização da educação e mobilidade estudantil em questão. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba-PR. 2016. Disponível em ,http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo8_MARIA-ISABEL-DA-CUNHA-MARIA-JANINE-DALPIAZ-RESCHKE.pdf.>. Acessado em Julho de 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. **Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira**. Avaliação (Campinas) [online]. 2017, vol.22, n.3, pp.817-832. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772017000300817&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acessado em Julho de 2020.

DE WIT, H. **Rationales for Internationalisation of Higer Education**. Millennium: Journal of International Studies, v. 11, n. july, p. 1-8, 1998.

DE WIT, H. et al. **The globalization of internationalization: emerging voices and perspectives**. New York: Routledge, 2017.

DOLBY, N.; RAHMAN, A. **Research in international education**. Review of Educational Research, v. 78, n. 3, p. 676-726, 2008.

FRANCA, T.; PADILHA, B. **Acordos bilateral de cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal: internacionalização ou (pós)colonização universitária**. Repositório do ISCTE-IU. Editora Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. 2016. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10071/13861>>. Acessado em Janeiro de 2019.

FORTES, R. **Política científica no Brasil: dilemas em torno da internacionalização e do inglês**. Revista Interfaces Brasil/Canadá, Revista Brasileira de Estudos Canadenses. V. 16, N. 1. 2016.

GIMENEZ, T.; PASSONI, T. P. **Políticas Linguísticas e suas Consequências não Planejadas: o programa Idiomas sem Fronteiras e suas repercussões nos cursos de Letras**. Calidoscópico, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 115-126, jan./abr. 2016.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2013.

KEHM, B. M.; TEICHLER, U. **Research on internationalisation in higher education**. Journal of Studies in International Education, v. 11, n. 3-4, p. 260-273, 2007.

KIRSCH, W. **Processos de internacionalização e seus legados involuntários: o caso da formação de professores de inglês como língua adicional dos centros de língua inglesa do programa idiomas sem fronteiras**. ORGANON: Revista do Instituto de Letras da UFRGS. v. 34, n. 66. 2019.

KNIGHT, J. Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. In: DEARDOFF, D. K. E. A. (Ed.). **The SAGE handbook of international higher education**. London: SAGE Publications Inc, 2012. p. 27-42.

KNIGHT, J. **Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales**. Journal of studies in international education, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KNIGHT, J. **International universities: Misunderstandings and emerging models?** Journal of Studies in International Education, v. 19, n. 2, p. 107-121, 2015.

KRAWCZYK, N. R. **As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul**. Jornal de políticas educacionais. N. 4, p. 42-52. 2008. Disponível em <http://www.jpe.ufpr.br/n4_5.pdf>. Acessado em Julho de 2019.

LASANOWSKI, V. Can speak, will travel: the influence of language on global student mobility. In: BHANDARI, Rajika; BLUMENTHAL, Peggy. **International students and global mobility in higher education: national trends and new directions**. New York: Palgrave Macmillan, 2013. pp. 193-209.

LEAL, F. **Os caminhos recentes da internacionalização da educação superior brasileira**. Revista de Educación Superior en América Latina, n. 6, p. 14-18, 2019.

LEFFA, Wilson. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte v. 20, n.2, p.389-411, jul./dez. 2012.

LIMA, M. C.; MARANHAO, C. M. S. A. **Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação?**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2011, vol.19, n.72, pp.575-598. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000400007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acessado em julho de 2020.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio Betioli. **Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011.

MACHADO, M. C. Ministério da educação. **Especialistas querem cautela na internacionalização da pós-graduação**. 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/7229-sp-74785087>>. Acessado em Dezembro de 2019.

MARCONDES, J. S. Blog de gestão de segurança privada. In: ____ **Leis, Decretos, Portarias, Instruções Normativas: o que são?**. 2019. Disponível em <<https://gestaodesegurancaprivada.com.br/leis-decretos-portarias-instrucoes-normativas-o-que-sao/>> Acessado em Janeiro de 2020.

MALDIDIÉ, Denise. **A inquietude do discurso. Um trajeto na história da análise do Discurso: o trabalho de Michel Pêcheux**. Tradução de Leci Borges Barbisan (2001). In: _____. Discours social: analyse du discours et sociocritique des textes. Paris: Éditions des Cendres, 1992.

MARINÉ, F.; FOSKETT, N.; WOODFIELD, S. **Emerging internationalisation models in an uneven global terrain: Findings from a global survey**. Compare: a journal of comparative and international education, v. 43, n. 1, p. 9-36, 2013.

MORAES, Antonio Carlos Robert de. **Ideologias Geográficas: espaço, cultura e política no Brasil**. 5ª Ed. Anablumme: São Paulo, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e Texto. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

_____. **Análise de discurso; princípios e procedimentos**. 9 ed. São Paulo: Pontes, 2010.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Discurso e Texto**. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Análise De Discurso: Princípios e Procedimentos**. 8. Ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Análise de discurso: Princípios e procedimentos**. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

ORTELANI, M. P. **Internacionalização universitária e seus impactos na concepção de ação docente de professores universitários na área das engenharias**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. 2017.

PASSONI, T.; GIMENEZ, T. **Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras**. Calidoscópio Vol. 14, n. 1, p. 115-126, jan/abr 2016 Unisinos - doi: 10.4013/cld.2016.141.10

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso (AAD-69)**. Trad.: Eni P. Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1969.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 1988[1975].

_____. **Semântica e Discurso. Uma crítica à Afirmação do Óbvio**. Tradução Eni p. Orlandi. 2a ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. 4 ed. São Paulo: Unicamp, 2009 [1988].

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni p. Orlandi. 5a ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

_____. **Discurso – Estrutura ou Acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1982.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an international Language**. London: Longman, 1994.

PEREIRA, T.; SOUZA, M. **Política linguística para o ensino de línguas estrangeiras: o impacto no programa de mobilidade acadêmica Ciências sem Fronteiras**. Salto para o Futuro – Revitalização do ensino de francês no Brasil, Rio de Janeiro, n. XXIV, maio 2014. p. 15-23.

PETRI, V.; DIAS, C. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da análise de discurso. In: PETRI, V. **Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise**. Santa Maria: Ed. Da UFSM. p.37-48, 2013.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. OXFORD: OXFORD UNIVERSITY PRESS. 1992.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Identidade Cultural, Identidade Nacional no Brasil**. Tempo Social; Rev.Sociol. USP, S. Paulo, 1(1): 22-46, 1, sem. 1989.

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

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2004.

ROCHA, C. H. **Propostas para o ensino de inglês no ensino fundamental 1 público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. 210. 243 p. Tese (Doutorado em linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

RODRIGUES, D. P.; ALMEIDA, M. L. P.; FREITAS, S. T. **Internacionalização da educação superior: o discurso dos organismos multilaterais. Educação, ciência e cultura**. v. 25, n. 1. 2020. Disponível em <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5550>>. Acessado em Janeiro de 2019.

SANTOS, B. D. S. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SALUGHTER, S; LESLIE, L. **Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism**. Organization, Sage, v. 8, n. 2, 2001.

SANTOS, A. V.; GUIMARÃES-IOSIF, R.; SHULTZ, L. (Des) Construindo pontes:parcerias universitárias internacionais no Brasil e no Canadá. In: **Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2015. P. 17-33. Disponível em <<https://docplayer.com.br/65409372-Ranilce-guimaraes-iosif-sinara-pollom-zardo-aline-veiga-dos-santos-o-rganizadoras-educacao-superior-conjunturas-politicas-e-perspectivas.html>>. Acessado em Março de 2018.

STALLIVIERI, L. **O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. Assessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais. Universidade de Caxias do Sul**. 2014. Disponível em <<https://iglu.paginas.ufsc.br/files/2014/08/SLIDES-LUCIANE.pdf>>. Acessado em Julho de 2020.

SOUSA, Claudemir. **O discurso de internacionalização da educação superior no Brasil e seu impacto no ensino de língua e cultura**. Littera Online, v. 8, n. 14, p. 93-111, 2017.

WHITSED, C.; GREEN, W. **What's in a name? A theoretical exploration of the proliferation of labels for international education across the higher education sector**. *Journal of Studies in International Education*, v. 18, n. 2, p. 105-119, 2014.

YEMINI, M.; SAGIE, N. **Research on internationalisation in higher education—exploratory analysis.** Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, v. 20, n. 2-3, p. 90-98. 2015.