

O lugar político-social do Inglês sem Fronteiras diante da internacionalização da educação superior brasileira

The socio-political position of English without Borders before the internationalization of Brazilian higher education

Talita Guimarães da SILVA*
Tarcisio Torres SILVA**

RESUMO: A criação do Ciência sem Fronteiras (CsF), programa federal que tinha por objetivo qualificar a ciência nacional por meio da mobilidade estudantil, trouxe à tona a baixa proficiência em língua estrangeira dos alunos brasileiros. Na tentativa de remediar a questão e direcionar os intercâmbios para universidades em países anglófonos - tidas como as melhores universidades do mundo - o governo federal criou o Inglês sem Fronteiras (IsF). Criado em 2012, o programa foi pensado a partir de três ações principais: aplicação de testes de proficiência para que os alunos tivessem conhecimento de sua proficiência na língua inglesa, oferecimento de cursos presenciais voltados aos mais proficientes e curso *online* voltado àqueles menos proficientes. Diante disto, o presente artigo traz os principais resultados de uma pesquisa que analisou a proposta e a dinâmica dos cursos propostos pelo IsF com o intuito de compreender como o programa se configurava. Por meio da aplicação de um questionário semiaberto (perguntas fechadas e abertas) sobre o funcionamento do programa, foi possível inferir como os cursos funcionam na prática e suas principais dificuldades diante do cenário de ensino de inglês no Brasil, assim como o lugar político-social em que o programa se inseriu em face dos desafios propostos pela agenda e interesses do CsF e pelos rumos da internacionalização da educação superior no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização; Inglês sem Fronteiras; Língua inglesa.

ABSTRACT: The creation of Science without Borders (SwB), a federal program that aimed to qualify national science through student mobility, brought to light the low foreign language proficiency of Brazilian students. In an attempt to solve the issue and direct exchange students to universities in English-speaking countries - regarded as the best universities in the world - the federal government created English without Borders (EwB) in 2012. The program was designed based on three main actions: application of proficiency tests, so that the students were aware of their English proficiency, face-to-face courses to the most proficient students, and an online course for those least proficient ones. Therefore, the present article presents the main results of a research that analyzed the proposal and the dynamics of the courses proposed by the EwB in order to understand how the program was organized. Through the documentary analysis (edicts, ordinances and bibliographic production) and the application of a semi-open questionnaire (closed and open questions) about the program's functioning, it was possible to understand the courses in practice and their main difficulties in the context of English teaching in Brazil, as well as the political-social position in which the program was inserted before the challenges proposed by the SwB agenda and interests and by the directions of the internationalization of higher education in the world.

KEYWORDS: Internationalization; English without Borders; English.

*Mestre em Linguagens, Mídia e Arte pela PUC-Campinas. Professora-bolsista do NuLi IsF-Unicamp. Graduada em Letras pela Unicamp.

**Professor pesquisador do Centro de Linguagem e Comunicação da PUC-Campinas. Docente e coordenador do mestrado em Linguagens, Mídia e Arte. Doutor em Artes Visuais pela UNICAMP com período de estágio no departamento de Estudos Culturais, Goldsmiths College, Universidade de Londres.

1. Introdução

O presente artigo origina-se na pesquisa de mestrado intitulada *Inglês para quem?: As implicações do programa Inglês sem Fronteiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira* (2018) que tinha por objetivo entender a configuração do programa IsF na formação em língua estrangeira dos candidatos de CsF. O referido programa surgiu no contexto de internacionalização proposto pelo CsF e foi pensado para garantir o envio de alunos brasileiros às universidades anglófonas, "identificadas como as melhores no mundo por diferentes *rankings* comparativos" (SENHORAS, SILVA NETO, 2014, n.p.).

Sabendo que a língua inglesa é entendida como uma *língua franca* por participar de diferentes esferas discursivas, a pesquisa buscou investigar como os cursos do IsF funcionavam, visto ineditismo deste tipo de curso na esfera pública e acadêmica. Na tentativa de expor o percurso e os resultados relevantes da pesquisa, o artigo encontra-se dividido em duas partes. Em um primeiro momento, descrevemos o contexto da educação brasileira em que o programa emerge e qual a proposta trazida pelos documentos que o instauraram. E, na segunda parte, expomos os dados obtidos com a aplicação de um questionário aos coordenadores dos cursos presenciais e da análise da obra organizada por Sarmiento, Abreu-e-Lima e Moraes Filho, publicada em 2016 pelo Idiomas sem Fronteiras (programa de ensino de línguas que engloba o IsF), com o intuito de contrapor as dificuldades situacionais e a proposta governamental com a realidade encontrada pelos coordenadores na execução dos cursos.

Ao fim, discutimos o lugar político-social ao qual o programa acabou atrelado em função da sua relação com a preparação dos candidatos do CsF e das dificuldades em alterar-se o formato do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

2. Parte I: o contexto em que surge o ISF

Ao visitar a história do ensino de línguas no Brasil, identificam-se vários estudos sobre as práticas na sala de aula, uma vez que a valorização e a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras passaram por diferentes fases. Dentre as questões históricas, ainda que o ensino de línguas estrangeiras tenha se iniciado no Brasil Império, com a criação do Colégio Dom Pedro II em 1837 (CHAGAS *apud* PAIVA, 2003), a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1961 e a de 1971 retiram a obrigatoriedade

o ensino de língua estrangeira, deixando a cargo dos estados a decisão de ensiná-las ou não.

Nesse movimento, percebe-se que o ensino de línguas estrangeiras tinha pouco incentivo governamental para existir na escola regular e pública brasileira, mesmo com a língua inglesa angariando cada vez mais prestígio em função da política externa dos Estados Unidos. No Brasil, durante a ditadura havia a política de valorização da língua e cultura nacionais.

Em 1976, o ensino de línguas estrangeiras volta a ser obrigatório para o segundo grau (visando à formação para o mercado de trabalho). No ensino fundamental, no entanto, a obrigatoriedade só é retomada em 1996. Assim, desde a ditadura até a publicação dos PCN de língua estrangeira, o ensino de inglês (e de outras línguas) não contou com o respaldo dos documentos e diretrizes oficiais, o que acarretou a dificuldade de promover um ensino de qualidade na escola regular e pública. Paiva (2003) reflete a esse respeito afirmando que:

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

Como resultado desse ciclo de políticas, as classes mais abastadas optam pelo ensino pago e as classes mais baixas dependem do ensino desenvolvido na escola regular (com múltiplas dificuldades para ser eficaz). Sem os dispositivos legais e organizativos, como leis e diretrizes, obrigando o ensino de língua estrangeira e o parametrizando, não há como esperar que o ensino ocorresse de maneira eficaz e de maneira semelhante em todo território nacional. Dessa maneira, há que se compreender o cenário educacional que os candidatos elegíveis ao CsF de 2011 a 2015 encontraram na escola básica, no melhor cenário, um ensino de inglês em estruturação e, nos piores casos, a inexistência desse ensino.

2.1 O programa IsF

A questão linguística foi uma barreira enfrentada pelo CsF, uma vez que a baixa proficiência dos alunos em inglês impedia os estudos e, por consequência, a importação da ciência dos países acolhedores. Diante deste cenário, o IsF é criado em 2012, a partir do trabalho conjunto da Secretaria de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com três ações distintas: a aplicação de testes de proficiência, um curso de inglês *online* e cursos presenciais, com o intuito de mapear os níveis de proficiência dos alunos brasileiros e auxiliá-los no aperfeiçoamento da língua inglesa.

Nesta direção, para oferecer testes de proficiência à comunidade acadêmica e permitir que as instituições de ensino pudessem compreender a real demanda de ensino de inglês, a CAPES comprou 500 mil testes do TOEFL/ITP¹ para aplicação gratuita a todos os alunos das instituições parceiras. O referido teste avalia a compreensão textual escrita e auditiva dos candidatos e privilegia aspectos estruturais e formais da língua, diferente de outras modalidades de testes de proficiência.

Sabido isso, podemos observar no gráfico abaixo os resultados da aplicação dos testes de janeiro de 2013 a julho de 2015. A partir deles é possível ver que, da amostra de mais de 200 mil alunos, 54% deles estão nos níveis intermediários de acordo com o Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE)².

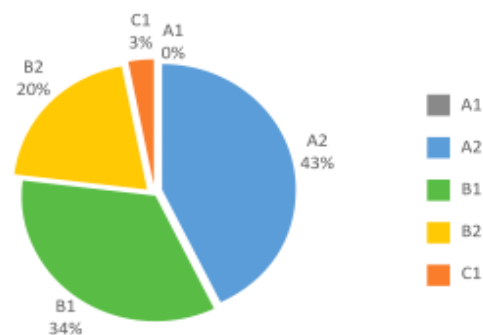


Figura 1: Resultado dos níveis de proficiência dos alunos de acordo com Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE)

Fonte: Abreu-e-Lima; Moraes Filho (2016, p. 297)

¹TOEFL ITP -Test Of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program. Tradução nossa: Teste de inglês como língua estrangeira - programa de avaliação institucional.

² Os níveis A1, A2 referem-se aos falantes iniciais, B1 e B2, intermediários e C1 e C2, proficientes.

Analisando o gráfico, evidencia-se a realidade linguística das universidades brasileiras, em que apenas 3% apresenta nível C1, faixa de proficiência avançada e necessária aos intercâmbios, e a maior parcela de 43% dos alunos ainda encontra-se no nível A2, entendido como um nível inicial. Os dados demonstram a deficiência da formação linguística em língua estrangeira promovida na escola básica, o que terminou por explicitar a necessidade da criação dos cursos presenciais e *online* para auxiliar na formação em língua estrangeira nas universidades.

Na versão virtual, o *My English online* (MEO) é destinado ao mesmo público e aos demais alunos brasileiros de cursos superiores reconhecidos pelo MEC. As atividades, desenvolvidas pela *National Geographic* e a *Cengage Learning*, são voltadas para a compreensão escrita e oral, vocabulário e gramática, por meio de exercícios de múltipla escolha e preenchimento de lacunas.

A respeito do curso MEO, nas palavras de Kobayashi (2016, p.18):

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

Em outras palavras, embora o curso seja de fácil acesso, as atividades propostas se constituem por exercícios de compreensão escrita e oral, mas não possuem atividades de exemplificação dos fenômenos linguísticos que compõem a língua ou questões discursivas, culturais ou práticas de letramento, especialmente, o acadêmico (TÍLIO, 2015) que se faz fundamental a alunos em busca de intercâmbio.

O curso presencial, por sua vez, tem outra configuração. Pensado e executado pela parceria do MEC com a CAPES, a modalidade funciona por meio de Núcleos de Línguas (NucLi) nas universidades federais, é oferecido a alunos e funcionários dos *campi* e coordenado por um professor da universidade em que o núcleo está instalado.

As vagas dos cursos são distribuídas aos alunos de acordo com os níveis de proficiência (atribuído por meio da avaliação do TOEFL/ITP) e o corpo docente é formado por professores em formação, provenientes de cursos de graduação da licenciatura em Letras e/ou da pós-graduação em Letras/Inglês das universidades em questão. Dessa maneira, os cursos presenciais promovem o ensino de língua inglesa e

proporcionam estágios docentes àqueles que estão se formando professores de língua.

Esses alunos-professores devem comprovar nível suficiente de inglês, mínimo C1 do Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE) ou, na ausência deste, o NucLi pode receber o aluno-professor com nível B2, com a condição de ele apresentar nível C1 em 6 meses. Para garantir a qualidade e o planejamento das aulas, cada professor só pode atender até três grupos discentes ao mesmo tempo e devem cumprir 5 horas semanais de processo formativo e planejamento junto do restante do grupo e da coordenação.

As turmas, pensadas para até 20 alunos, visam o melhor atendimento dos alunos em cursos de até 4 meses. Tais cursos buscam aumentar a proficiência dos alunos de acordo com o QCRE, de modo que consigam participar de situações acadêmicas em que o inglês seja língua oficial. Apesar do foco comum, as turmas são separadas de acordo com o nível dos alunos que se inscrevem pelo sistema de Gestão do IsF (*online*). Assim, um mesmo NucLi pode ofertar o mesmo curso (de mesmo nome) para diferentes níveis, promovendo um curso mais coerente com a realidade dos alunos inscritos.

Os cursos devem obedecer aos objetivos e diretrizes estabelecidos pelo Núcleo Gestor do IsF, mas possuem autonomia para elaborar suas propostas de execução de acordo com as necessidades dos alunos a que atendem. Diferente dos cursos ofertados por escolas de inglês tradicionais, os cursos do IsF voltam-se para a preparação dos alunos para o intercâmbio acadêmico e/ou para a recepção de estrangeiros (SARMENTO, ABREU-E-LIMA e MORAES FILHO, 2016).

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

2. Parte II: o IsF na prática

Para compreender como as diretrizes oficiais eram aplicadas em cada NucLi, construímos um questionário³ dividido em perguntas fechadas e abertas. As perguntas

³ O questionário foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que o aprovou juntamente com o formulário e o Termo de

fechadas compreenderam questões de múltipla escolha e questões em escala de Likert (COHEN, MANION, MORRISON, 2000). Baseados na literatura da área, levantamos alguns dos principais problemas enfrentados pelos cursos de inglês nas escolas brasileiras: formação de professor, evasão e interesse dos alunos, infraestrutura, recursos financeiros (JORDÃO, 2010; GIMENEZ, 2011).

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

Para enviarmos o questionário aos coordenadores de todos os núcleos, solicitamos os contatos dos coordenadores do programa por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC), canal de comunicação com o governo federal garantido pela Lei de Acesso à Informação (LAI). Nossa solicitação foi respondida pela presidente do IsF, Denise Martins de Abreu-e-Lima, que garantiu o envio do questionário aos coordenadores, o que foi fundamental para a realização da pesquisa. Vale ressaltar, no entanto, que o formulário foi enviado por ela aos coordenadores e, portanto, não obtivemos a lista de contatos, nem falamos diretamente com os respondentes.

2.1 Analisando os dados obtidos sobre o IsF

No formulário da pesquisa, os coordenadores foram questionados sobre oito aspectos: interesse e evasão dos alunos, elaboração/adequação dos materiais, seleção de professores, divulgação dos cursos, infraestrutura (salas e laboratórios) e recurso financeiro. As respostas deveriam ser dadas em escala de Likert, em que 1 designava nenhuma dificuldade no tópico e 5, muita dificuldade. As respostas mais relevantes foram sobre a evasão dos alunos, seleção dos professores e recurso financeiro.

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

Consentimento Livre e Esclarecido (Parecer n.º: 1.907.440), o que garantiu, em termos legais, o envio do formulário aos respondentes.

problema recorrente nos NuLi. Conforme evidencia o gráfico abaixo:

Evasão dos alunos

30 respostas

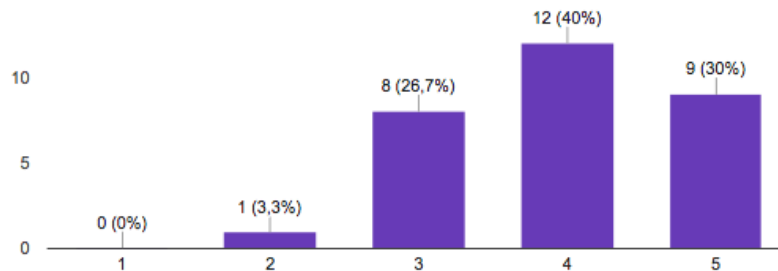


Figura 2: Percentual de NuLi que tiveram dificuldades em relação à evasão dos alunos.
Fonte: Silva (2018p. 50).

A consonância é vista na resposta à questão aberta dos coordenadores-participantes⁴ (CP) 24 e 30. De acordo com o CP30, "a maior dificuldade tem sido a evasão, que será abordada de forma sistemática nas próximas ofertas"; na mesma direção, a CP24, explicita melhor a questão:

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

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

⁴Cada coordenador-participante está referenciado neste artigo como CP, seguido de um número, como: CP01, CP02, etc. Dessa forma, foi possível identificá-los, protegendo suas identidades.

obstáculo.

Por último, entre outras questões, ressaltamos a resposta dada ao elemento recurso financeiro, que representou uma surpresa, pois historicamente, a área da educação enfrenta problemas de falta de verba e/ou entraves burocráticos para usar os recursos. Em nosso formulário, a grande maioria dos respondentes não afirmou ter tido grandes dificuldades com a questão.

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

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

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

Sendo esses os três pontos mais relevantes emergentes da nossa coleta de dados, como uma primeira hipótese, salientamos que o ensino de línguas nos moldes propostos pelo IsF não ocupa um lugar de destaque ou de valor nas prioridades acadêmicas dos alunos das instituições federais, face aos números da evasão. Observamos, também, a falta de suporte institucional, seja na dificuldade de uso da verba, na disponibilização dos espaços ou mesmo no currículo das licenciaturas, pois algumas universidades tiveram dificuldade em encontrar alunos aptos a lecionar a língua inglesa.

Tendo compreendido as dificuldades apresentadas pelos respondentes, debruçamo-nos na análise do livro⁵ publicado pelo programa Idiomas sem Fronteiras com as ações já realizadas pelo IsF. O primeiro ponto relevante do livro são os relatos dos coordenadores de diferentes NucLi e a discrepância entre eles. Enquanto a Federal de Roraima, a UFRR, enfrenta problemas primários de infraestrutura como a falta de conexão estável e banda suficiente para trabalhar *online*, bem como a falta de professores e de salas de aula, a UFRGS conta com uma arquitetura bem definida de trabalho, com 1 coordenador-geral, 3 coordenadores pedagógicos, 20 professores, 6 auxiliares administrativos e 3 *English Teaching Assistants* (ETA)⁶, o que resultou no oferecimento de 263 cursos de 2014 a julho de 2015 (WELP, FONTES, SARMENTO, 2016).

Segundo Ono (2016), coordenador do NucLi da UFRR, embora a universidade esteja situada em Boa Vista e esteja a 120 km da Guiana Inglesa (único país sul-americano de língua inglesa) e a 230km da Venezuela, não existe uma tradição consolidada de ensino-aprendizagem de línguas. A universidade, que tem 25 anos de existência, oferece 43 cursos, dentre eles, Letras, com 3 habilitações em língua estrangeira: inglês, espanhol e francês. Ainda assim, Ono afirma que é preciso "conscientizar os acadêmicos acerca da importância de se aprender uma língua estrangeira" (ONO, 2016, p. 109) e articular uma relação melhor dentro da universidade, uma vez que os NucLi dependem das salas cedidas pelos diferentes departamentos da universidade.

Corroborando a resposta dos CP15 e CP27 sobre o apoio institucional e financeiro, Ono também relata a dificuldade de executar o programa:

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

Welp, Fontes e Sarmiento (2016), por outro lado, ao exporem os resultados da

⁵Publicado em 2016, o livro intitulado *Do inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*, foi organizado por Simone Sarmiento, Denise Martins de Abreu-e-Lima e Waldenor Barros Moraes Filho.

⁶Os *English Teaching Assistants* são professores da *Fulbright* que auxiliam professores em seus países de origem na construção de suas aulas de inglês, dentre outras atividades.

UFRGS, não demonstraram ter enfrentado dificuldades no processo de implementação do IsF, mas ressaltam a importância de uma equipe bem articulada e grande. Segundo as autoras, o desafio do IsF resulta, também, da sua recente criação, pois as políticas estão sendo formuladas enquanto os NuLi já estão funcionando.

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

Sabendo dessa variação e para traçar o perfil mais detalhado dos núcleos, o próprio programa fez uma pesquisa declaratória e de participação voluntária com os coordenadores gerais, na qual puderam levantar o perfil dos coordenadores (escolaridade, carreira) e o perfil das universidades parceiras (infraestrutura e oferta de cursos de Letras), constituindo uma pesquisa importante para evolução do programa enquanto política pública e para a presente análise.

De acordo com os resultados, os principais desafios dos NuLis estão na seleção e formação de professores, além do aspecto infraestrutural. Como os NuLi dependem dos alunos das licenciaturas, ou seja, aqueles *campi* que não oferecem o curso de Letras/Inglês ainda precisam encontrar professores externos. Na pesquisa realizada, das “58 universidades federais respondentes, 81% delas, representadas por 47 instituições, possuem o curso de Letras/Inglês e o percentual de 19%, 11 universidades, responderam que não ofertam o curso” (ABREU-E-LIMA, MORAES FILHO, MONTENEGRO, 2016, p. 57).

Conforme os dados colhidos nas duas fontes (questionário e livro), a seleção de professores, apresentou-se como uma dificuldade, tanto pela falta de licenciatura de Inglês na universidade na qual o núcleo está inserido, quanto pela baixa proficiência dos alunos em formação. Felizmente, a questão terminou trazendo avanço à formação desses alunos-professores do IsF.

A necessidade de trabalhar a formação desses alunos-professores para as características bastante específicas do IsF era eminente, mas não era pautada nos documentos oficiais nem contava com planejamento prévio do Núcleo Gestor. Foi diante do engajamento e bons resultados das equipes dos NuLi que o Idiomas sem

Fronteiras passou a incorporar em seus objetivos a formação docente, o que se configura como uma consequência positiva na área de ensino de línguas.

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

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

No artigo escrito por Kirsch e Sarmiento (2016) que descreve as experiências da UFRGS, os autores baseiam-se na entrevista de uma aluna-professora e relatam o trabalho colaborativo feito no núcleo. A partir de três estratégias (*coaching*, *peer mentoring* e *co-teaching*⁷), o NucLi oportunizou que os alunos-professores pudessem propor e analisar planos de aulas com pares mais experientes ou com o ETAs, o que os ajudou a refletir e melhorar a prática em sala (KIRSCH, SARMENTO, 2016).

Na FURG, a partir de uma nota do diário de campo do coordenador pedagógico, Kirsch e Sarmiento (2016) relatam a importância dos encontros periódicos para a preparação de aulas, a proposição de práticas situadas e pensadas ao público específico do NucLi e para os fins do curso (Inglês para internacionalização), bem como o uso de materiais autênticos, ou seja, materiais reais de uso língua. Para Kirsch e Sarmiento (2016), a principal contribuição dessas práticas formativas é fazer com que esses professores compreendam que cada contexto de ensino e aprendizagem é único e o IsF, com suas características bastante singulares, contribuiu como um bom laboratório.

⁷ As palavras, mantidas em inglês no artigo, designam três práticas: *coaching* consistiu na formação de duplas, um professor com mais experiência junto de outro iniciante, que deviam preparar, discutir e analisar juntos as aulas a serem aplicadas. O *peer-mentoring* consistia em assistir às aulas da dupla e discutir possíveis alterações. E por último, o *co-teaching* era o processo desenvolvido com os ETAs em que os especialistas assistiam às aulas dos professores, davam sugestões, mas também lecionavam algumas aulas, no intuito de cooperar com o curso em andamento.

No NucLi da UFPR, trazendo à tona novamente a questão do apoio institucional, Walesko, Kluge e Almeida (2016) ressaltam a relevância dos convênios estabelecidos entre o núcleo e dois órgãos da UFPR, o Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) e o Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN). De acordo com os autores, os órgãos foram fundamentais, pois auxiliaram o núcleo tanto em aspectos administrativos quanto pedagógicos, em função da experiência e infraestrutura dos mesmos.

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

O resultado indesejável desta política de ida e volta é que muito pouco progresso é feito, às vezes levando a medidas urgentes e inesperadas, como o programa "Inglês sem Fronteiras", promulgado em dezembro de 2012, que pegou os professores de surpresa, pedindo, repentinamente, que preparassem mais de 100 mil estudantes para estudar no exterior.⁸(LEFFA, 2016, p.10).

Isso nos faz perceber o paradoxo das políticas de internacionalização, especialmente do CsF, visto que os cursos de humanas, que incluem os profissionais da educação e linguistas, não foram contemplados nas bolsas de intercâmbio (CHAVES; CASTRO, 2016), na "proposta de inovação" prometida pelo programa, ainda que o ensino de línguas seja essencial ao programa e dependa de alunos de Letras em formação e dos coordenadores da mesma área.

Ainda na pesquisa mencionada no livro, os autores descobriram que, das 58 universidades federais participantes, só existem Centros de Idiomas em 59% delas, ou seja, em 34 universidades. E destas, 66% disseram oferecer cursos pagos pelos alunos. Aqui, novamente, confirmamos duas hipóteses levantadas na pesquisa de mestrado, primeira a de que, em geral, o Estado brasileiro não oferta cursos de língua gratuitos, deixando a cargo dos alunos a formação em inglês. E a segunda, a constatação de que o

⁸ "The undesired result of this back and forth policy is that very little progress is made, sometimes leading to urgent and unexpected measures such as "English without Borders" program, promulgated in December 2012, which took teachers by surprise, suddenly asking them to prepare more than 100,000 students to study abroad." (tradução nossa)

ensino de inglês (bem como de outras línguas) não possui grande tradição ou suporte institucional. Conforme relatam os autores no excerto abaixo:

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

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

Considerações finais

De maneira geral, a falta de políticas públicas e de qualidade do ensino público deixou o ensino de inglês a cargo das escolas privadas, que gozaram da autonomia de decidir conteúdos, métodos e agenda do ensino, o que produziu uma população acadêmica, de maneira geral, com baixa proficiência em língua inglesa.

A globalização e a internacionalização, no entanto, trazem à tona a necessidade de políticas linguísticas que garantam a formação em língua estrangeira para a convivência no mundo atual.

Ainda que o IsF inaugure uma mudança no formato de ensino de línguas na academia e tenha bons resultados em alguns de seus núcleos e na formação de professores, conforme relatado, o programa tem dificuldade em expandir seus objetivos ou ações para além dos cursos "pré-intercâmbio" ou para além dos objetivos do CsF e

constituir-se como uma real mudança nas políticas linguísticas brasileiras.

Referências bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LEFFA, V. J. Prefácio. In: FINARDI, K. (Org) **English in Brazil: views, policies and**

programs. Londrina, EDUEL, 2016. p. 7-11.

ONO, F. T. P. A ressignificação do global por atitudes locais na implementação do programa inglês sem fronteiras na UFRR. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W.B (Org.). **Do inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 104-124.

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

SENHORAS, E. M.; SILVA NETO, T. A. Diplomacia e paradiplomacia educacional brasileira no contexto da ciência, tecnologia e inovação. **Revista Mundorama**. 2014. Disponível em: <<https://www.mundorama.net/?p=14516>>. Acesso em 15 dez. 2017.

SILVA, T. G. **Inglês para quem?: as implicações do Programa Inglês sem Fronteiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira**. 2018. 107p. Dissertação (Mestrado em Linguagens, mídia e arte). Centro de Linguagem e Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

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

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